



Aspectos de comportamiento básico del profesor universitario en los procesos de valoración docente para modalidades *blended learning*

Core behavioral aspects of university professors in Student Evaluation of Teaching (SET) for blended learning models

Luis MATOSAS 1

Recibido: 25/10/2017 • Aprobado: 20/11/2017

Contenido

1. Introducción
2. Metodología
3. Resultados
4. Conclusiones

Referencias bibliográficas

RESUMEN:

El presente estudio descriptivo y de carácter cualitativo, revela los Aspectos de Comportamiento Básicos (ACB) que los estudiantes de modalidades blended learning demandan en sus profesores. Los resultados destacan tres grupos de aspectos: a) relacionados con las TIC y plataforma de aprendizaje; b) relacionados con contenidos docentes; c) relacionados con comunicación online. Esta investigación sienta además las bases para facilitar el diseño de instrumentos de valoración docente específicos para modalidades blended learning apoyándose en el uso de episodios de comportamiento.

Palabras clave: Evaluación docente, blended learning, episodios de comportamiento, TIC, universidad

ABSTRACT:

Present descriptive study uses a qualitative approach to reveal the Core Behavioral Aspects (CBA) that students of blended learning models demand in their professors. The results highlight three groups of aspects: a) TIC and learning platform related; b) educational content related; c) online communication related. This research also set the ground to facilitate the design of specific assessment instruments to evaluate the teaching function in blended learning models, based on the use of behavioral episodes.

Keywords: SET, blended learning, behavioral episodes, TIC, university

1. Introducción

La calidad en el ámbito de la educación superior universitaria ha sido materia de estudio a distintos niveles en las últimas décadas. Desde análisis de la calidad aplicados a procesos

operativos y de gestión (Hernandez, Martinez, & Rodriguez, 2017), al estudio de la productividad investigadora (Jiménez de Vargas, 1994) pasando por la evaluación de la labor docente.

De todos los anteriores es sin duda el último, el tema que ha sido objeto de más extensas investigaciones. La manera en que la labor docente es valorada por el estudiante dentro del contexto universitario, ha sido analizada por múltiples autores suscitando importantes debates en torno al tema (Abrami & d'Apollonia, 1991; Abrami, D'Apollonia, & Cohen, 1990; Marsh, 1982, 1983, 1991).

Los resultados arrojados por los procesos de evaluación docente tienen una doble finalidad; por un lado la de avalar la labor del profesor de cara a su promoción profesional (propósito sumativo), por otro la de proporcionar al mismo una retroalimentación que le permita mejorar su desempeño en cursos académicos posteriores (propósito formativo).

En la actualidad los instrumentos de valoración docente adoptan habitualmente el formato de escalas de Likert, en las que el estudiante evalúa una serie de afirmaciones de carácter general en un rango de 1-Muy en desacuerdo a 5-Muy de acuerdo. Este sistema aunque presenta importantes beneficios, adolece también de ciertas inconsistencias en lo que a su fiabilidad y validez se refiere.

Numerosos son los estudios que han analizado la fiabilidad de los sistemas de valoración del profesorado (Arubayi, 1987; Morley, 2012; Spooren, Mortelmans, & Christiaens, 2014). Igualmente diversas investigaciones han estudiado la validez de estos instrumentos. Variables exógenas a la propia labor docente como el tamaño del grupo (Gannaway, Green, & Mertova, 2017), el carácter del alumno (McCann & Gardner, 2014), los rasgos personales del profesor (Patrick, 2011) o el género (Boring, 2017), son ejemplos de fuentes de sesgo asociadas recurrentemente a estas evaluaciones. Incluso varios estudios presentan como variable de sesgo la forma de impartición de la asignatura. Estas investigaciones evidencian que las asignaturas de modalidades de educación a distancia tienden a ser evaluadas por los estudiantes de manera distinta e incluso más negativa que aquellas impartidas bajo el modelo tradicional (Rivera & Rice, 2002; Rovai, Ponton, Derrick, & Davis, 2006).

Así mismo, la incursión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el ámbito de la educación ha supuesto un impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Comas-González et al., 2017), generando con ello nuevos modelos de educación a distancia como puedan ser las modalidades semipresenciales o blended learning. Las modalidades blended learning, las cuales combinan elementos propios de las modalidades presenciales con elementos de la educación a distancia apoyándose en la explotación de las TIC, se han posicionado como uno de los modelos docentes más eficientes en el contexto universitario actual (Shurygin & Sabirova, 2017).

Adicionalmente, cuando los sistemas de valoración docente son utilizados como instrumento de retroalimentación con propósitos formativos, presentan la dificultad de la interpretación de los resultados por parte del profesor. Tomemos como ejemplo una calificación promedio de 3 en una escala de Likert tradicional, en la valoración de la capacidad explicativa del profesor. A la vista de este resultado el docente podrá hacerse ciertas preguntas: ¿Qué hago bien? ¿Qué hago mal? ¿En qué fallo exactamente? ¿Qué debería corregir en concreto? Aunque este problema de interpretación afecta tanto a modalidades presenciales como a modalidades blended learning, la dificultad se acentúa en las segundas. Mientras que en un modelo de docencia presencial inferir que contempla el concepto capacidad explicativa puede resultar más sencillo por una cuestión de costumbre y acumulación de experiencias; en un entorno blended learning, que es lo que el alumno considera exactamente a la hora de evaluar la capacidad explicativa del profesor, no deja de ser una incógnita por concretar. Todo esto hace que en ocasiones la lectura que el docente hace de los resultados de sus valoraciones quede en un mero ejercicio mecánico que no sirve para sacar conclusiones que apoyen la adopción de medidas correctoras en su labor.

En este contexto, los instrumentos de valoración del profesorado utilizados hasta el momento

se antojan hoy obsoletos e incapaces de reflejar ciertos aspectos de los nuevos modelos docentes. Por ello, desarrollar herramientas de evaluación del profesorado capaces de contemplar las peculiaridades de este modelo de educación a distancia se ha convertido en una necesidad inminente (Bangert, 2008).

El presente artículo pretende arrojar luz sobre aquellos aspectos de comportamiento, que el alumno de entornos blended learning valora y espera encontrar en el docente de estas modalidades. Los instrumentos de valoración docente empleados habitualmente se apoyan en una serie de afirmaciones de tipo generalista representativas de dimensiones de la docencia como: introducción a la asignatura, capacidad explicativa o disponibilidad del profesor entre otras. Pero concretar en qué comportamientos se plasman exactamente esas dimensiones dentro de un entorno de blended learning es un reto que aun ha de ser esclarecido. Esta investigación, persigue la obtención de un inventario desagregado de ejemplos de comportamiento indicativos de la eficiencia de la labor del profesor de modalidades semipresenciales, para algunas de las dimensiones docentes más habituales.

2. Metodología

Esta investigación, la cual se encuadra en el ámbito de la educación superior universitaria en España, toma como objeto de análisis la experiencia de los estudios de grado en modalidad blended learning de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC).

El catálogo de dimensiones docentes a analizar será el contemplado por la URJC en el actual instrumento de medición para grados semipresenciales. Este instrumento mide la labor del profesorado en las diez dimensiones siguientes: introducción a la asignatura, descripción del sistema de evaluación, gestión del tiempo, coherencia organizativa, implementación del sistema de evaluación, resolución de dudas, capacidad explicativa, disponibilidad general, facilidad de seguimiento y satisfacción general. Estas dimensiones a su vez quedan plasmadas en una afirmación sobre la cual el alumno manifiesta su grado de acuerdo durante la realización del cuestionario mediante una escala de Likert (1-Muy en desacuerdo a 5-Muy de acuerdo).

Tabla 1.

Dimensiones docentes y afirmaciones del instrumento de medición empleado por la URJC en grados *blended learning*

DIMENSIÓN	AFIRMACIONES A EVALUAR EN MODALIDADES BLENDED LEARNING
Introducción a la asignatura	El profesor/a da a conocer a los/-as alumnos/-as la guía docente de la asignatura a principios de curso, o la parte del temario que imparte.
Descripción del sistema de evaluación	El profesor/a ha informado claramente sobre los criterios de evaluación de la asignatura (o de la parte del temario que imparte).
Gestión del tiempo	El profesor/a ha establecido algún sistema de comunicación y tutoría
Coherencia organizativa	Las actividades docentes se ajustan a los objetivos, contenidos y metodología especificados en la guía docente de la asignatura
Implementación del sistema de evaluación	La evaluación se ajusta a las especificaciones de la guía docente
Resolución de	El profesor/a aclara adecuadamente las dudas de las distintas

dudas	actividades propuestas en la asignatura
Capacidad explicativa	El profesor/a utiliza un material (textos, presentaciones, vídeos, videoconferencias,...) que facilita el aprendizaje de la asignatura
Disponibilidad general	El profesor/a está disponible para atender a los/-as alumnos/-as
Facilidad de Seguimiento	El desarrollo de las clases me permite un seguimiento y aprendizaje adecuados
Satisfacción general	Estoy satisfecho/-a con la labor que desarrolla el profesor o la profesora

Utilizando como punto de partida el mencionado catálogo de dimensiones docentes y las respectivas afirmaciones, se procede a realizar un estudio descriptivo y de carácter cualitativo sobre una muestra de alumnos y docentes de distintas cohortes y grados semipresenciales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la URJC. En la investigación toman parte 37 estudiantes y 6 profesores de los siguientes grados de modalidad blended learning: Administración y Dirección de Empresas, Contabilidad y Finanzas, Publicidad y Relaciones Públicas, Derecho y Periodismo.

La desagregación de cada una de las dimensiones docentes en aspectos básicos de comportamiento del profesor se aborda en un proceso el cual, tomando como referencia la metodología de recopilación de incidentes críticos descrita por Flanagan (1954), consta de cuatro fases.

2.1. Descripción de las dimensiones docentes

El grupo de profesores procedió a realizar bajo consenso una descripción clara y detallada de cada una de las dimensiones docentes consideradas en el estudio. Estas descripciones se realizaron en todos los casos con una cantidad no superior a cincuenta palabras.

2.2. Recopilación de episodios de comportamiento

En consistencia con Flanagan (1954) la recopilación de episodios de comportamiento fue desarrollada mediante el uso de entrevistas grupales semiestructuradas o entrevistas personales dependiendo de la disponibilidad de los 37 estudiantes de modalidad blended learning participantes. De entre todos los sujetos, 29 tomaron parte en esta fase conforme a la técnica de entrevistas grupales semiestructuradas, constituyendo 5 grupos de 5 individuos y un grupo de 4 sujetos. Los 8 participantes restantes realizaron sus aportaciones mediante entrevistas personales.

Las entrevistas se desarrollaron tanto de manera presencial, como virtual a través de la herramienta institucional de videoconferencia, Blackboard Collaborate. Las 5 entrevistas grupales con 5 individuos así como 2 de las entrevistas personales se desarrollaron presencialmente, mientras que la entrevista grupal con 4 participantes y 6 de las entrevistas personales fueron llevadas a cabo en formato de videoconferencia.

El investigador fue el encargado de moderar todas las interacciones adoptando el papel de entrevistador. De manera preliminar al desarrollo de cada entrevista los participantes fueron informados del objeto del estudio e instruidos sobre la naturaleza de las dimensiones docentes a analizar empleando las descripciones realizadas en el primer paso.

Una vez cubiertos estos puntos, el entrevistador pasó a adoptar un lugar secundario cediendo todo el protagonismo a los sujetos participantes. Los estudiantes siguiendo el guion propuesto por el investigador fueron aportando, dentro de cada una de las dimensiones expuestas, ejemplos de comportamientos (eficientes e ineficientes) detectados en sus profesores de modalidad semipresencial. Los participantes tras verbalizar estos ejemplos de comportamiento, procedieron a plasmar los mismos en papel antes de proseguir con la siguiente dimensión docente. El investigador participo puntualmente en el proceso para hacer labores de moderación y guía intentando que la entrevista ya fuera grupal o personal no excediera en ningún caso de los 120 minutos. Todas las entrevistas fueron grabadas para facilitar el posterior análisis de los episodios de comportamiento aportados en papel. Los estudiantes participantes en esta fase aportaron un total de 387 episodios de comportamiento extraídos de las experiencias con sus profesores en el entorno blended learning analizado.

2.3. Depurado de episodios de comportamiento

El conjunto de docentes participantes, efectuó una lectura detallada de todos los episodios de comportamiento recolectados en la fase anterior con el objetivo de eliminar aquellos enmarcados en uno de los tres escenarios siguientes: a) episodios de comportamiento duplicados; b) episodios de comportamiento con una formulación ambigua; c) episodios de comportamiento cuya formulación no fuera comprensible. En aquellos casos en los que el episodio de comportamiento planteó dudas, los profesores recurrieron a la grabación de la entrevista pertinente para contextualizar el mismo de manera adecuada.

Tras esta fase el número de episodios de comportamiento del profesor en grados blended learning se vio reducido a 303 elementos.

2.4. Agrupación de episodios de comportamiento en Aspectos de Comportamiento Básico (ACB).

El grupo de profesores realizó una revisión pormenorizada de todos los episodios de comportamiento resultantes tras el depurado anterior. Esta revisión tiene como propósito identificar los episodios de comportamiento que dentro de cada una de las diez dimensiones docentes hacen referencia a aspectos relacionados entre sí. Aquellos ejemplos de comportamiento del profesor de la modalidad blended learning que hacían reseña a aspectos similares pasaron a ser aglutinados en subgrupos dentro de su dimensión. Los docentes participantes concluyeron que dentro de cada una de las dimensiones se podían identificar claramente cuatro subgrupos de episodios de comportamiento diferenciados entre sí. Estos subgrupos pasan denominados: Aspectos de Comportamiento Básico (ACB).

La formulación de cada ACB fue elaborada por los profesores y homogeneizada en sentido positivo ilustrando el escenario de comportamiento que debería adoptar el profesor para cubrir las expectativas del estudiante. La formulación se realizó intentando siempre mantener tanto el vocabulario empleado por los estudiantes en los episodios de comportamiento contenidos en ese subgrupo, como el espíritu original de los mismos. Aquellos ejemplos de comportamiento que aparecieron de manera aislada y que no guardaban similitud alguna con ningún subgrupo fueron desechados.

Así por ejemplo todos los episodios de comportamiento recogidos en la dimensión introducción de la asignatura fueron sintetizados en uno de los siguientes subgrupos:

- El profesor/a realiza la videoconferencia de presentación en las dos primeras semanas del curso y adjunta su CV y su foto en Aula Virtual
- El profesor/a al inicio del curso incluye en Aula Virtual el vídeo de presentación de la asignatura exponiendo los objetivos que persigue el curso y la importancia del mismo
- El profesor/a tiene programadas en el calendario de Aula Virtual todas las actividades, temas, bloques o módulos del curso

- El profesor/a proporciona en Aula Virtual tanto la guía docente de la asignatura como la guía de estudio para seguir la misma

Finalmente el grupo de docentes elaboró un inventario de episodios de comportamiento concretos y detallados del profesor de modalidad semipresencial para las dimensiones docentes objeto de estudio.

3. Resultados

Los resultados muestran un total de 40 ACB, los cuales conforman un catálogo pormenorizado de ejemplos de desempeño que el estudiante de modalidad blended learning valora de sus profesores en cada una de las dimensiones docentes analizadas. Estos ACB son categorizados en 10 dimensiones docentes, aglutinando cada una de ellas 4 elementos.

Tabla 2
Dimensiones docentes y ACB en modalidades blended learning

DIMENSIÓN	ASPECTOS DE COMPORTAMIENTO BASICOS (ACB) DEL PROFESOR DE MODALIDADES BLENDED LEARNING	
Introducción a la asignatura	ACB 1	El profesor/a realiza la videoconferencia de presentación en las dos primeras semanas del curso y adjunta su CV y su foto en Aula Virtual
	ACB 2	El profesor/a al inicio del curso incluye en Aula Virtual el vídeo de presentación de la asignatura exponiendo los objetivos que persigue el curso y la importancia del mismo
	ACB 3	El profesor/a tiene programadas en el calendario de Aula Virtual todas las actividades, temas, bloques o módulos del curso
	ACB 4	El profesor/a proporciona en Aula Virtual tanto la guía docente de la asignatura como la guía de estudio para seguir la misma
Descripción del sistema de evaluación	ACB 1	El profesor/a elabora y habilita en Aula Virtual una guía de evaluación desde el inicio de curso
	ACB 2	El profesor/a detalla que actividades de evaluación se desarrollaran de manera online y cuales lo harán de forma presencial
	ACB 3	El profesor/a utiliza una variedad de distintas herramientas de evaluación dentro del Aula Virtual (evaluación por pares, evaluación por rubricas, test de autoevaluación, entregas...)
	ACB 4	El profesor/a presenta todas las actividades evaluables organizadas dentro de la pestaña evaluación del curso en Aula Virtual
Gestión del tiempo	ACB 1	El profesor/a comienza las videoclases a la hora indicada o cuelga las mismas según lo previsto
	ACB 2	El profesor/a maximiza el tiempo de videoclases minimizando las potenciales interrupciones de los alumnos durante las mismas
	ACB 3	El profesor/a avisa con antelación suficiente de cualquier modificación en

		las fechas y horarios de las videoclases
	ACB 4	El profesor/a logra un aprovechamiento óptimo de los tiempos durante las tutorías online
Coherencia organizativa	ACB1	El profesor/a respeta los días y horarios de tutorías online a lo largo del curso
	ACB2	El profesor/a realiza al menos una videoclase al mes según lo indicado al comenzar el curso
	ACB3	El profesor/a mantiene una organización apropiada de todos los recursos requeridos para la asignatura dentro del Aula Virtual (materiales docentes, actividades de evaluación, guías de estudio y evaluación...)
	ACB4	El profesor/a mantiene la programación establecida de actividades, temas, bloques o módulos a lo largo del curso
Implementación del sistema de evaluación	ACB1	El profesor/a mantiene el método de evaluación descrito en la guía de evaluación del curso
	ACB2	El profesor/a realiza las actividades de evaluación en las fechas previstas por el calendario académico oficial
	ACB3	El profesor/a realiza exactamente las mismas actividades de evaluación previstas en la guía de evaluación del curso
	ACB4	El profesor/a da la posibilidad de revisar las actividades evaluables a distancia usando los recursos del Aula Virtual (email, chat, videoconferencia)
Resolución de dudas	ACB1	El profesor/a crea y mantiene en el foro general del Aula Virtual un ambiente que incentiva al estudiante a plantear sus dudas
	ACB2	El profesor/a concierta videoconferencias individuales o colectivas cuando los dudas no pueden ser resueltas mediante el email, el chat o el foro general del Aula Virtual
	ACB3	El profesor/a atiende las dudas planteadas por email, chat o foro general utilizando mensajes concretos con información clara y relevante
	ACB4	El profesor/a resuelve las dudas de los estudiantes usando ejemplos de experiencias prácticas
Capacidad explicativa	ACB1	El profesor/a utiliza cada mes videoclases para exponer los conceptos más importantes del curso en primera persona
	ACB2	El profesor/a además de las presentaciones tradicionales también emplea recursos multimedia como presentaciones interactivas (Sway, Prezi...) o podcast

	ACB3	El profesor/a sintetiza los contenidos críticos mediante mapas conceptuales
	ACB4	El profesor/a combina actividades teóricas y prácticas durante el curso
Disponibilidad general	ACB1	El profesor/a define días y horarios de tutorías online para atender al alumno mediante videoconferencia
	ACB2	El profesor/a fija al menos una sesión de tutoría online semanalmente
	ACB3	El profesor/a atiende al estudiante indistintamente por email, chat e incluso videoconferencia si la consulta lo requiere
	ACB4	El profesor/a responde a las consultas en un plazo de 24-48 horas
Facilidad de seguimiento	ACB1	El profesor/a utiliza el foro general del curso en Aula Virtual para hacer recordatorios de aspectos de interés del curso semanalmente / mensualmente
	ACB2	El profesor/a asigna cargas de trabajo semanales manejables para el estudiante
	ACB3	El profesor/a anima al estudiante participar en el curso a través del foro general o el foro de novedades
	ACB4	El profesor/a graba las videoclases para que puedan ser vistas o repasadas en diferido en cualquier momento
Satisfacción general	ACB1	El profesor/a ha contribuido a que se desarrollen las competencias fijadas para el curso
	ACB2	El profesor/a ha utilizado un diseño y una estructuración del curso dentro del Aula Virtual que ha facilitado el aprovechamiento del mismo
	ACB3	El profesor/a demuestra tener un conocimiento y manejo apropiado de los recursos del Aula Virtual y los explota para hacer el curso más atractivo
	ACB4	El profesor/a ha ayudado a cumplir las expectativas puestas en el curso

Las afirmaciones generalistas del instrumento de medición original son desarrolladas y concretadas para cada dimensión en forma de ACB. Estos ACB permiten recoger aspectos específicos de la docencia semipresencial como la aplicación de videoclases para explicar contenido, el uso del chat para la revisión de actividades evaluables, el tiempo de respuesta esperado por el alumno, o la utilización de guías de estudio para facilitar el seguimiento de la asignatura.

De entre todos los ACB identificados en las distintas dimensiones docentes destacan fundamentalmente tres categorías, en función de los aspectos a los que hacen referencia: a) los relacionados con las TIC y plataforma de aprendizaje; b) los relacionados con los contenidos docentes; c) los relacionados con la comunicación online.

Por encima del resto sobresalen los primeros, aquellos ACB que hacen alusión a la explotación

de distintas herramientas de las TIC y al uso del propio Aula Virtual. Los resultados muestran como en las diez dimensiones docentes analizadas hay alusiones en al menos un ACB al empleo de las TIC. Esto pone de manifiesto la importancia que los alumnos otorgan en modalidades blended learning a la utilización de instrumentos como el email, la videoconferencia, o los podcast entre otros. Esta situación, quedará reflejada también en los ACB que hacen referencia a los contenidos docentes y la comunicación online.

En lo que al uso del Aula Virtual respecta, el alumno de modalidades blended learning demanda un dominio de la misma por parte del profesor. Resulta especialmente significativo observar que dos de los ACB en los que queda desagregada la dimensión satisfacción general mencionan el uso que el docente de modalidades semipresenciales hace de su Aula Virtual, ACB2 y ACB3.

- El profesor/a ha utilizado un diseño y una estructuración del curso dentro del Aula Virtual que ha facilitado el aprovechamiento del mismo
- El profesor/a demuestra tener un conocimiento y manejo apropiado de los recursos del Aula Virtual y los explota para hacer el curso más atractivo

Esto pone de relieve la estrecha vinculación existente entre la explotación de la plataforma de aprendizaje y la satisfacción final del estudiante en las modalidades blended learning. La idea representada por los ACB señalados, es anticipada ya durante la recopilación de episodios de comportamiento en diferentes ejemplos de eficiencia, o como son los siguientes casos, de ineficiencia del profesor.

"El diseño que el profesor ha hecho del curso en el Aula Virtual es bastante confuso, me he pasado el cuatrimestre buscando los contenidos que necesitaba para realizar cada una de las actividades y esto me desanimaba bastante a trabajar en la asignatura" (SUJETO N° 16).

"Mi profesor tiene dificultades con el manejo del Aula Virtual y eso ha condicionado el desarrollo de la asignatura, he echado mucho en falta algo más de dinamismo en el curso" (SUJETO N° 32).

Asimismo, vinculados al uso del Aula Virtual aparecen los conceptos de estructuración y organización del curso. Por ejemplo en el ACB2 de la dimensión satisfacción general ya señalada, o en el ACB3 de la dimensión coherencia organizativa.

Múltiples son también los ACB que hacen referencia al uso de contenidos docentes con cierto grado de innovación. Dentro la dimensión docente capacidad explicativa encontramos menciones a videoclases, podcast, presentaciones interactivas con Sway o Prezi e incluso mapas conceptuales distribuidas en los ACB1, ACB2 y ACB3:

- El profesor/a utiliza cada mes videoclases para exponer los conceptos más importantes del curso en primera persona
- El profesor/a además de las presentaciones tradicionales también emplea recursos multimedia como presentaciones interactivas (Sway, Prezi...) o podcast
- El profesor/a sintetiza los contenidos críticos mediante mapas conceptuales

Este, es igualmente un aspecto aludido de manera recurrente por los estudiantes participantes en la investigación.

"Cuando el profesor utiliza videoclases puedo asimilar mejor y más rápidamente los contenidos del tema, incluso cuando son conceptos complicados. Además las videoclases quedan grabadas y puedo repasarlas más tarde" (SUJETO N° 10).

"Mi profesor nos proporciona podcast que el mismo ha grabado con la explicación desarrollada de los temas, así como otros podcast complementarios para ampliar contenidos; yo suelo descargarlos y escucharlos cuando tengo tiempos muertos en el trabajo o el transporte público" (SUJETO N° 29).

La comunicación online entre profesor y alumno se revela también como otra de las preocupaciones centrales del estudiante de modalidades semipresenciales. Esta inquietud se manifiesta en las cuatro dimensiones siguientes: implementación del sistema de evaluación, resolución de dudas, disponibilidad general y facilidad de seguimiento. Los alumnos coinciden

en resaltar las interacciones desarrolladas entre estudiantes y profesor a través de email, chat, videoconferencia y foros como cruciales en la eficiencia de las modalidades blended learning. La dimensión resolución de dudas, la cual recoge hasta tres ACB (ACB1, ACB2 y ACB3) que hacen referencia directa a estas herramientas de comunicación, es buen ejemplo de lo anterior:

- El profesor/a crea y mantiene en el foro general del Aula Virtual un ambiente que incentiva al estudiante a plantear sus dudas
- El profesor/a concierta videoconferencias individuales o colectivas cuando los dudas no pueden ser resueltas mediante el email, el chat o el foro general del Aula Virtual
- El profesor/a atiende las dudas planteadas por email, chat o foro general utilizando mensajes concretos con información clara y relevante

Esta realidad queda patente desde la fase de recopilación de episodios de comportamiento en el paso dos del proceso.

"El profesor suele atenderme a través del email, pero si el tema lo requiere nos sincronizamos para quedar un día a una hora concreta y hablar por chat o videoconferencia" (SUJETO N° 5).

"Siempre que me han surgido dudas a lo largo del curso el profesor me las ha resuelto perfectamente por email de un manera muy clara y directa" (SUJETO N° 21).

En este punto también merece mención especial la percepción que el alumno tiene de la agilidad de respuesta mostrada por el docente de modalidad semipresencial. Esto se pone de manifiesto en el ACB4 de la dimensión disponibilidad general.

El profesor/a responde a las consultas en un plazo de 24-48 horas

Durante la fase de recopilación de episodios de comportamiento, múltiples son los ejemplos de ineficiencia recogidos a este respecto, y que a posteriori llevan al panel de docentes a conformar este ACB en la fase cuarta del proceso.

"Mi profesor tarda demasiado tiempo en responder a los emails, llegando a pasar en ocasiones hasta 8-9 días cuando hay un fin de semana de por medio" (SUJETO N° 11).

"Los mensajes publicados en el foro por los alumnos pasan desapercibidos para el profesor y a veces pasan semanas hasta que recibimos una respuesta" (SUJETO N° 9).

4. Conclusiones

Las modalidades educativas semipresenciales o blended learning, presentan con respecto a los modelos presenciales, peculiaridades en múltiples ámbitos; diferentes técnicas pedagógicas, diferentes recursos de aprendizaje o diferente manera de interactuar durante el proceso de instrucción. Consecuencia inapelable de lo anterior es que el alumno de estas modalidades tenga también unas expectativas de lo que debe ser la labor del docente dentro del contexto blended learning, distinta a la que tiene el alumno de la modalidad tradicional.

Por ello los instrumentos de valoración del profesorado en modalidades semipresenciales no solo deben ser diferentes a los propios de las modalidades tradicionales, sino que además han de ser competentes a la hora de plasmar los matices de este nuevo paradigma educativo a lo largo del proceso de evaluación del docente. El primer paso en esta empresa ha de ser la identificación de que aspectos concretos y específicos son los que espera encontrar el alumno en el docente de modalidades blended learning.

El presente estudio revela cuales son los elementos concretos que consideran los estudiantes de estas modalidades a la hora de evaluar el trabajo del profesor, presentando los mismos mediante la formulación sintetizada de aspectos de comportamiento básicos o ACB.

Sin ignorar aspectos relacionados con la evaluación como el uso de sistemas de evaluación por rubricas o pares, o aspectos metodológicos formales como el empleo de guías de estudio; esta investigación pone de manifiesto la importancia de tres grupos de aspectos a contemplar en la evaluación del docente de modalidades semipresenciales:

- Aspectos de comportamiento relacionados con la explotación de las TIC y la propia plataforma de aprendizaje
- Aspectos de comportamiento relacionados con la innovación en los recursos docentes
- Aspectos de comportamiento relacionados con la comunicación online.

En primer lugar, merece especial atención el capítulo de aquellos aspectos de comportamiento que conciernen al empleo de las TIC y la plataforma de aprendizaje. Congruente con diferentes autores, los cuales subrayan la vinculación directa entre el uso de las TICs y los conceptos de calidad y eficiencia en el ámbito universitario (Cujia, Martelo, & Jimenez-Prite, 2017; García-Peñalvo & Pardo, 2015); los resultados expuestos confirman el peso que este punto tiene para el alumno de modalidades semipresenciales. Los estudiantes de modalidades blended learning demandan que el profesor que imparte docencia conforme a este modelo educativo no solo tenga un dominio de las TICs si no que haga una explotación amplia de estos recursos aplicando los mismos en las dimensiones de la docencia comúnmente consideradas.

Otro aspecto que aunque con menos presencia que el anterior en el inventario de ACB también resulta significativo, es el de la vinculación entre los conceptos de estructuración y organización del curso con la explotación del Aula Virtual. Este hallazgo alineado con las investigaciones de otros autores (Laurillard, Stratfold, Luckin, Plowman, & Taylor, 2000; Palloff & Pratt, 2001) pone de manifiesto que la estructura y organización del curso, en este caso llevadas a la práctica a través de la plataforma de eLearning, resultan clave para el alumno a la hora de evaluar la eficiencia docente en modelos educativos a distancia. Esto confirma el potencial de la plataforma de aprendizaje como elemento vertebrador del curso y no solo ya como lugar de integración de contenidos y comunicación entre alumno y docente.

En lo referente al segundo grupo de aspectos de comportamiento, los resultados también muestran la importancia que guarda para el alumno de modalidades blended learning el factor innovación en el diseño y utilización de los recursos docentes. Este hallazgo es consistente con otros autores que señalan que la docencia sustentada en entornos online evoluciona hacia un aprendizaje primordialmente basado en los recursos docentes, en el que el profesor ya no es la principal fuente de información (Kelly, Ponton, & Rovai, 2007; Sherry & Wilson, 1997). Estos resultados están en línea con la teoría de la metodología educativa constructivista habitualmente vinculada a las modalidades de enseñanza online, en la que el docente más que un distribuidor de información, es presentado como un facilitador en el proceso de aprendizaje (Almala, 2005; Jonassen, Davidson, Collins, Campbell, & Haag, 1995).

Con todo lo anterior podemos concluir que en las modalidades blended learning la calidad de la docencia desde la perspectiva del alumno está claramente relacionada con la calidad de los materiales empleados en la misma; posicionándose el papel del profesor en el de guía durante la instrucción y orientador en la explotación de los recursos docentes. Este papel del docente como orientador en el proceso de aprendizaje queda plasmado también en el inventario de ACB arrojado por el estudio en las dimensiones: introducción a la asignatura, descripción del sistema de evaluación, coherencia organizativa e implementación del sistema de evaluación. Dimensiones en las que se hace mención a las guías de evaluación y guías de estudio diseñadas por el profesor, las cuales tendrán como principal objetivo el de orientar al estudiante sobre cómo desarrollar un trabajo eficiente dentro de la asignatura.

Finalmente, el tercer grupo de aspectos destacados que se pueden identificar a la vista de los resultados, subraya la importancia de la comunicación y las interacciones entre alumno y profesor dentro de los entornos blended learning. Los resultados obtenidos apoyan los hallazgos realizados por Rovai et al. (2006), los cuales evidencian las dificultades que plantean los flujos de comunicación entre estudiantes y docente dentro de asignaturas de modalidad online. Aunque son muchos los recursos de comunicación que las TIC ponen al servicio de las modalidades blended learning, tanto de manera diferida como puedan ser el email o los foros, como de manera sincrónica en forma de chat o videoconferencia; la naturaleza impersonal y distante de las interacciones entre alumno y profesor plantea uno de los grandes retos de la educación semipresencial, encontrándose este aspecto entre los más valorados por el

estudiante en este entorno educativo.

4.1. Implicaciones y aplicación práctica

A la vista de las distintas ineficiencias de los sistemas de evaluación docente convencionales, las instituciones educativas deben considerar la aplicación de nuevos enfoques para abordar estos procesos de valoración del profesorado (Pounder, 2007). La utilización de ejemplos de desempeño del profesor en los instrumentos de evaluación, ya sea en forma de episodios de comportamiento o sintetizados como ACB, permite desglosar de manera inequívoca las expectativas del alumno en cada una de las dimensiones de la docencia.

Conocidos los ACB contemplados por el alumno en la evaluación de la labor docente en la modalidad blended learning, se facilita la ineludible tarea de diseñar instrumentos de valoración específicos para esta modalidad que sean capaces de contemplar las singularidades intrínsecas a la misma.

Esto brinda además al profesor de metodologías blended learning una retroalimentación con información más certera y completa. Así, se contribuye a solventar el problema de ambigüedad existente en la interpretación de los resultados que presentan los instrumentos de medición convencionales y se facilita que el docente pueda primero, sacar conclusiones más acertadas sobre su labor y segundo tomar medidas correctoras específicas de cara al futuro.

Adicionalmente detallar dimensiones docentes empleando episodios de comportamiento o ACB, pone los cimientos para una participación más reflexiva y responsable del alumno en los procesos de valoración docente. El estudiante a la hora de evaluar al profesor encuentra en el cuestionario situaciones que le resultan plenamente familiares con las que el mismo se identifica, permitiéndole así abordar la evaluación con mayor consciencia y mejor predisposición.

Los resultados expuestos en el presente artículo contribuyen a la literatura existente resaltando los aspectos básicos de comportamiento que el estudiante de modalidades blended learning valora a la hora de evaluar la eficiencia de la labor docente de esta modalidad, destacando tres grupos de aspectos por encima del resto: a) los relacionados con las TIC y plataforma de aprendizaje; b) los relacionados con los contenidos docentes; c) los relacionados con la comunicación online.

Adicionalmente se concreta un catálogo detallado de ejemplos de comportamiento en forma de ACB el cual sienta las bases para el desarrollo futuro de instrumentos de valoración del profesorado específicos para modalidades educativas blended learning, adelantando además los beneficios potenciales derivados del empleo de estos ACB a la hora de implementar los mismos en instrumentos de medición adaptados a esta modalidad.

Referencias bibliográficas

- Abrami, P. C., & d'Apollonia, S. (1991). Multidimensional students' evaluations of teaching effectiveness: Generalizability of "N=1" research: Comment on Marsh (1991). *Journal of Educational Psychology, 83*(3), 411–415. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.411>
- Abrami, P. C., D'Apollonia, S., & Cohen, P. A. (1990). Validity of student ratings of instruction: What we know and what we do not. *Journal of Educational Psychology, 82*(2), 219–231. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.82.2.219>
- Almala, A. H. (2005). A Constructivist Conceptual Framework for a Quality e-Learning Environment. *Distance Learning, 2*(5), 9.
- Bangert, A. W. (2008). The development and validation of the student evaluation of online teaching effectiveness. *Computers in the Schools, 25*(1–2), 25–47. <http://doi.org/10.1080/07380560802157717>

- Boring, A. (2017). Gender biases in student evaluations of teaching. *Journal of Public Economics*, 145, 27–41. <http://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2016.11.006>
- Comas-González, Z., Echeberri-Ocampo, I., Zamora-Musa, R., Velez, J., Sarmiento, R., & Orellana, M. (2017). Tendencias recientes de la Educación Virtual y su fuerte conexión con los Entornos Inmersivos. *Revista Espacios*, Vol. 38(No 15), Pág. 4. Recuperado de: <http://revistaespacios.com/a17v38n15/17381504.html>
- Cujia, S. E., Martelo, R. J., & Jimenez-Prite, I. (2017). Modelo Teórico-Methodológico para la aplicación de las tecnologías de información y comunicación en el contexto universitario. *Revista Espacios*, Vol. 38(No 30), Pág. 2. Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n30/a17v38n30p02.pdf>
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327–358. <http://doi.org/10.1037/h0061470>
- Gannaway, D., Green, T., & Mertova, P. (2017). So how big is big? Investigating the impact of class size on ratings in student evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1–10. <http://doi.org/10.1080/02602938.2017.1317327>
- García-Peñalvo, F. J., & Pardo, A. M. S. (2015). Una revisión actualizada del concepto de eLearning: Décimo aniversario. *Teoría de La Educacion*, 16(1), 119–144. <http://doi.org/10.14201/eks2015161119144>
- Hernandez, H., Martinez, D., & Rodriguez, J. (2017). Gestión de la calidad aplicada en el mejoramiento del sector universitario. *Revista Espacios*, Vol. 38(No 20), Pág. 29. Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n20/a17v38n20p29.pdf>
- Jiménez de Vargas, B. (1994). Elementos para evaluar la productividad individual: investigación del docente universitario. *Revista Espacios*, Vol. 15(3). Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/a94v15n03/40941503.html>
- Jonassen, D., Davidson, M., Collins, M., Campbell, J., & Haag, B. B. (1995). Constructivism and computer-mediated communication in distance education. *American Journal of Distance Education*, 9(2), 7–26. <http://doi.org/10.1080/08923649509526885>
- Kelly, H. F., Ponton, M. K., & Rovai, A. P. (2007). A comparison of student evaluations of teaching between online and face-to-face courses. *Internet and Higher Education*, 10(2), 89–101. <http://doi.org/10.1016/j.iheduc.2007.02.001>
- Laurillard, D., Stratfold, M., Luckin, R., Plowman, L., & Taylor, J. (2000). Affordances for Learning in a Non-linear Narrative Medium. *Journal of Interactive Media in Education*, 2000(2), 2. <http://doi.org/10.5334/2000-2>
- Marsh, H. W. (1982). SEEQ: A Reliable, Valid, and Useful Instrument for Collecting Students' Evaluations of University Teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 52, 77–95. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ260966>
- Marsh, H. W. (1983). Multidimensional ratings of teaching effectiveness by students from different academic settings and their relation to student/course/instructor characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 75(1), 150–166. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.75.1.150>
- Marsh, H. W. (1991). a Multidimensional Perspective on Students Evaluations of Teaching Effectiveness - Reply To Abrami and Dapollonia (1991). *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 416–421. <http://doi.org/10.1037//0022-0663.83.3.416>
- McCann, S., & Gardner, C. (2014). Student personality differences are related to their responses on instructor evaluation forms. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(4), 412–426. <http://doi.org/10.1080/02602938.2013.845647>
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2001). *Lessons from the Cyberspace Classroom: The Realities of Online Teaching* (1st Editio). San Francisco: Jossey-Bass.

Patrick, C. L. (2011). Student evaluations of teaching: effects of the Big Five personality traits, grades and the validity hypothesis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(2), 239–249. <http://doi.org/10.1080/02602930903308258>

Pounder, J. S. (2007). Is student evaluation of teaching worthwhile? *Quality Assurance in Education*, 15(2), 178–191. <http://doi.org/10.1108/09684880710748938>

Rivera, J. C., & Rice, M. L. (2002). A Comparison of Student Outcomes & Satisfaction Between Traditional & Web Based Course Offerings. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(3). Recuperado de: <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall53/rivera53.html>

Rovai, A. P., Ponton, M. K., Derrick, M. G., & Davis, J. M. (2006). Student evaluation of teaching in the virtual and traditional classrooms: A comparative analysis. *Internet and Higher Education*, 9(1), 23–25. <http://doi.org/10.1016/j.iheduc.2005.11.002>

Sherry, L., & Wilson, B. (1997). Transformative Communication as a Stimulus to Web Innovations. In Badrul Huda Khan (Ed.), *Book Web-based instruction Khan B* (p. (pp. 67–74)). Educational Technology Publications . Recuperado de: http://source.ucdenver.edu/ilt_bookshelf/20

Shurygin, V. Y., & Sabirova, F. M. (2017). Particularities of blended learning implementation in teaching physics by means of LMS Moodle. *Revista Espacios*, Vol. 38(No 40), Pág. 39. Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n40/a17v38n40p39.pdf>

1. Departamento de Economía Financiera, Contabilidad e Idioma Moderno. UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS. Diplomado en Ciencias Empresariales, Licenciado en Investigación y Técnicas de Mercados, Master en Marketing. luis.matosas@urjc.es

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015
Vol. 39 (Nº 10) Año 2018

[Índice]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a webmaster]

©2018. revistaESPACIOS.com • Derechos Reservados