

CRITERIOS EN LA GENERACIÓN DE UN CURRÍCULUM ONLINE UNIVERSITARIO, ENTRE BENEFICIO ECONÓMICO Y POLÍTICA.

Raimundo José Valenzuela Espinoza
Pontificia Universidad Católica de Chile
Dirección: Vichato 1701-C, Las Condes
ravalenz.uchile@gmail.com - 51143522

Resumen:

La gobernanza universitaria ha generado diversos modelos de instrucción online a nivel de pregrado. Estos han sido estudiados desde sus variables estructurales, sin embargo desde las subjetividades que configuran su gestación curricular existe poca producción de conocimiento. Por ello, el objetivo de este trabajo es develar los procesos, criterios y circunstancias que aparecen en las decisiones sobre el desarrollo de un currículum online.

Dentro de un marco interpretativo crítico (Cresswell, 2013) y una tradición investigativa autoetnográfica (Tilley-Lubbs, 2015), queremos aproximarnos a los criterios subjetivos que originan las decisiones en la construcción de un modelo curricular online. Mediante el uso de entrevistas en profundidad con gestores de las políticas universitarias e instructores virtuales, buscamos develar como la gobernanza de universidades instituye criterios para la prescripción e implementación de modelos de formación online.

Los primeros acercamientos a los informantes clave han revelado que existe una serie de procesos políticos internos dentro de las asociaciones universitarias, relacionados con los intereses particulares de algunos integrantes o de las mismas asociaciones, que marcan la toma de decisiones, lo que en el caso particular de un currículum online se puede entrever una preponderancia económica y una baja discusión curricular en la toma de decisiones que afecta el funcionamiento de la institución.

Finalmente discutimos la implicancia de estos criterios en la gobernanza universitaria y en el mercado de la educación superior, ya que considerar criterios económicos por sobre pedagógicos trae variadas consecuencias como educadores exhaustos o una educación insostenible [CITATION Har08 \l 2058].

Palabras claves: curriculum online, decisiones, criterios, económico, universitaria.

Antecedentes, justificación y formulación del problema.

Entrar a la docencia universitaria no era tan sólo un sueño de niño, además era para mí la mejor forma de hacer carrera y luego postular a algo mejor. Después de mover contactos conseguí ser docente en un ramo online de la facultad de Ingeniería. Charla de inducción con la gente de la sede virtual, e inmediatamente un aspecto marcó lo que empezaría a ser un sentir incómodo, un aspecto que me extrañó ser transmitido sin vergüenza alguna: la funcionaria que nos capacitaba se detuvo en un gráfico que mostraba una curva ascendente y nos instó a aumentar las tasas de aprobación y retención de los alumnos a nivel online, haciendo énfasis en que aquello consistía en nuestro desafío y lo debíamos lograr.

La modalidad online, o e-learning, es definida en la literatura. Entre ellos Rosenberg (2001) la describe como “use of internet technologies to deliver a broad array of solutions that enhance knowledge and performance” (p. 28), entregando tres criterios: opera en la red; al alumno es transmitido mediante un computador con tecnologías convencionales de Internet; y se enfoca en aspectos que amplían la visión de educación. Además han sido definidas cuatro características de un ambiente e-learning: espacio y tiempo flexibles; interacción social indirecta; abundantes fuentes de información; e interfaces dinámicas de aprendizaje [CITATION Tsa09 \l 2058].

En mi transcurso como profesor de un curso online, he sentido que tengo muy poca incidencia en el desarrollo del curso mismo, las clases con el contenido se encuentran predeterminadas y mis deberes aparecen enunciados en un documento oficial del rol docente, lo que en la práctica se traduce en que mis labores para con los alumnos se limitan a responder sus dudas en los Foros, asistir a una sesión de chat de una hora los domingos en la noche, realizar una pregunta evaluada todas las semanas con baja incidencia en la nota final a través de un Foro evaluado y crear las evaluaciones y pautas respectivas, que consisten en cinco actividades, una cátedra y un examen final, junto a las cátedra y examen recuperativos.

Un modelo que no satisface mis inquietudes y expectativas de desarrollo educacional y profesional como docente; que coarta cualquier posibilidad de aporte extra al curriculum prescrito de la universidad; y que me hace vivenciar una situación de presión para lograr un estándar mínimo de aprobación que implica la confección de evaluaciones que no miden

aprendizajes significativos. Ser parte de todo esto me ha provocado desencanto y decepción, manifestado como un sentimiento de indiferencia con la entidad universitaria a la que pertenezco.

Por ello es necesario comprender mejor los criterios que operan en la base de un modelo online universitario, que debería marcar el logro de aprendizajes de miles de estudiantes. Sabemos poco sobre los criterios que determinan las decisiones, procesos y circunstancias dentro de la gobernanza universitaria, de dónde provienen y cómo se reproducen dichos criterios sobre el funcionamiento de este modelo. De ahí que me he propuesto contribuir a este campo develando los criterios que realmente operan, de dónde provienen y cómo se reproducen esos criterios dentro de todo el proceso.

La modalidad e-learning consiste en un tipo de enseñanza válido y que posee la misma eficacia que un modelo presencial Macgregor & Turner (2009). Conjuntamente hay literatura en cuanto a las decisiones que imperan en un modelo educacional universitario considerando sus aspectos económicos (Wagner, Hassanein, & Head, 2008). Pero no existen investigaciones que revelen como opera la toma de decisiones dentro de un modelo e-learning, en específico como la gobernanza universitaria dictamina un modelo online que luego es replicado por el resto de la institución.

Todo lo anterior me ha llevado a cuestionar cuáles son realmente los criterios que operan a la base de un funcionamiento de un curriculum online universitario. El objetivo de esta investigación consiste en develar los procesos, criterios y circunstancias que aparecen en las decisiones sobre el desarrollo y funcionamiento de un curriculum online, de dónde provienen y cómo se reproducen esos criterios en el proceder de la institución.

Con esta investigación quiero dejar en evidencia la baja calidad y preocupación de este modelo online por los aprendizajes de los estudiantes, en particular haciendo referencia a la manera en que opera la toma de decisiones en un modelo educacional de modalidad e-learning. Combinando la experiencia personal con los resultados de la investigación, espero revelar el mal funcionamiento de un modelo que consistirá en los primeros aportes a la baja literatura existente en materia de toma de decisiones en modelos online universitarios.

Si bien con esta investigación no persigo, como fin último, generar un cambio en las políticas públicas, sí busco denunciar una realidad educativa que posee un modelo que persigue intereses

que no van en concordancia con logros de aprendizaje significativos para el desempeño profesional de los estudiantes. Todo lo contrario, busco denunciar la existencia de relaciones de poder y reproducción del poder que aseguran la continuidad y validación del modelo.

Marco referencial o teórico.

En el comienzo de la investigación me encontraba en un enfoque socio-constructivista, tratando de generar teoría de alcance medio respecto de lo que piensan y sienten sobre su modelo educativo los administrativos que rigen el funcionamiento de los ramos online. Lo que tras algunas sesiones introspectivas como investigador sentía que no se condecía con la desazón que sentía en el transcurso como docente, debido a las ganas que nacían de denunciar el modelo. .

Ello llevó a un replanteamiento profundo dentro de la investigación, dándome cuenta de que el marco interpretativo en el que realmente se movían mis sensaciones y decires correspondía al crítico (Creswell, 2013), ya que, precisamente, ambicionaba con denunciar el mal funcionar de todo un curriculum online. Lo que permitió una liberación personal más amplia en el proceso investigativo y en la producción de conocimiento.

Lo que, de manera casi conjunta, decantó en una tradición cualitativa de tipo autoetnográfica (Blanco, 2010) dada la particularidad de encontrarme inserto dentro de la cultura virtual que deseo investigar. Abriéndose nuevas oportunidades pero también desafíos dada una investigación de este tipo, al tener que mezclar aspectos de la autobiografía con la etnografía (Ellis, Adams, & Bochner, 2010). En particular, al mezclar esta tradición cualitativa con el marco interpretativo, la manera en que me acercaré al propósito de estudio será mediante una autoetnografía crítica (Tilley-Lubbs, 2015) denunciando, así, desde dentro lo que ocurre en la institución.

Mi labor como investigador consiste en develar un cultura de la que formo parte, revelando los aspectos de mi actuar, contrastados con los hallazgos, que permitan sacar a la luz una serie de sucesos internos que se encuentran a la base de un funcionamiento de un modelo online de educación universitaria. De esta manera denuncio un modelo que persigue ciertos propósitos y que opera bajo una reproducción del poder para mantener el status quo dentro de la institución, hecho reflejado de manera directa en los estudiantes.

Con todo, investigar únicamente desde mi posición no permite llegar a un entendimiento cabal de la cultura y de lo que en ella ocurre, se hace necesario acceder a informantes clave que permitan abrir ciertas categorías de análisis y contrastar mi experiencia personal con otros que también se encuentren inmersos en esta cultura. Por medio de los informantes clave, pretendo complementar y minimizar mis subjetividades de acuerdo a lo que realmente se encuentra a la base de esta cultura.

Metodología

Al ser un modelo educacional que sucede en la web, conlleva dos situaciones: por un lado no existe un lugar físico en el cual ocurre el proceso educativo, del que sí formo parte como docente de un ramo e-learning; y por otro, existe un lugar físico en el que todos los actores involucrados en el proceso operan y deciden, conviven e interactúan entre ellos, espacio contenido en las dependencias de la universidad. Mis concurrencias a ese espacio físico tienen que ver con pequeñas labores dentro de rol como docente online. Situaciones que necesariamente debo tomar en cuenta para el proceso investigativo.

Ser parte de un ambiente virtual pero no ser parte del lugar físico donde ocurre la toma de decisiones, conlleva que para acceder a los informantes claves haya optado principalmente por dos tipos de muestreo: bola de nieve e intensidad (Miles & Huberman, 1994). El primero me permite acceder a informantes claves recomendados por otros, tomando las ventajas que abre el ser contactado previamente, pero para mejorar la muestra, lo complemento con la selección de ciertos informantes que muestren el fenómeno intensamente. Con esto, consigo una apertura de categorías pero también una intensificación en otras obtenidas, todo conjugado con la vivencia personal para ir desenrollando situaciones, procesos y criterios que percibía y que sentía necesario ampliar.

Con los diferentes informantes claves efectué entrevistas en profundidad (Kvale, 2008) por separado, empleando para el análisis de las mismas una codificación axial. Junto con ello, las notas de campo durante el proceso investigativo también entregan información crucial. Todo lo anterior puesto en perspectiva desde la visión y sentir personal respecto de cómo opera la institución y los resultados que percibo como profesor.

Es importante mencionar que las primeras entrevistas se encontraban enfocadas en comprender la fracción de la cultura de la que no formo parte, pero en el marco interpretativo socio constructivista, para luego ir transformando la codificación de las entrevistas hacia el marco crítico. Esto trajo consigo también la transformación de las preguntas realizadas en las posteriores entrevistas en profundidad.

Primeros hallazgos

Los primeros hallazgos hacen relación a confirmar que los criterios que operan a la base de un curriculum online no sean educativos. Esto lo puedo validar con dos aspectos que he encontrado: que no es gente proveniente de educación la que opera en la base de este modelo e--larning, y por ende no conocen sobre conceptos educacionales; y en segundo lugar, que no existe un modelo educativo. Ante lo primero la gente que se encuentra en la toma de decisiones de este modelo viene del mundo de la Ingeniería principalmente, junto con personal de formación administrativa u otras. Hecho expandido por un informante clave como una práctica habitual en el mundo e-learning.

“Creo que cualquiera aquí en Chile se dice diseñador instruccional. Por haber diseñado un par de cursos, ya asumen que son diseñadores instruccionales, y lo declaran y firman diseñador instruccional, y contratan a cualquier persona (...) gente que no tenía idea de educación, y que los pusieron de diseño... diseñadores instruccionales”

Lo que deja entrever que corresponde a gente que no posee un conocimiento profundo de conceptos educacionales, y ahí es cuando aparecen declaraciones como: “cuando yo hablo de curriculum, yo hablo de contenido”. Junto a confirmaciones respecto de la baja discusión interna que existe: “no hay un... como una discusión filosófica ni de nada acerca de que hay, va a variar nuestro curriculum porque ahora estemos con ramos online”. Lo anterior se encuentra en directa relación con la siguiente situación:

“Con eso lo que te quiero decir que en verdad está siempre pensándose que el contenido, o lo que tiene que aprender una persona en el ramo online tiene que ser lo mismo que lo que está aprendiendo en un ramo presencial”

Las entrevistas con los informantes muestran que más que una adaptación de los objetivos de los cursos presenciales a los online, los contenidos son trasvasijados de un curso a otro, sin reconocer las dificultades de esta modalidad de aprendizaje, y limitando los objetivos a contenidos. Ninguno de los informantes señaló en el proceso de gestación y gestión del curriculum un modelo educativo online, incluso, tampoco señalan que se toma el modelo de la universidad para adaptarlo a esta nueva realidad. La única razón que señalan como motivo de creación de la modalidad online, es la alta demanda de estudiantes para ingresar a la universidad y la necesidad de suplir la falta de infraestructura. Desde la junta directiva se decidió dar el visto bueno para la generación de cursos online, con la condicionante de mantener el control de los contenidos que se impartan.

Vi emerger razones de lucro de fondo que rigen ciertos criterios, procesos y circunstancias que marcan el punto de inicio de un modelo online, y que marcarán también todo su desarrollo. Diversos profesores por sólo uno online y el ahorro en infraestructura ya son dos aspectos económicos suficientes para tentarse con un curso de esta modalidad. En un mundo lleno de ingenieros que operan esta maquinaria, no fue difícil dar con un informante clave que admitiera que una de las razones de que se adaptaran ciertos cursos a online por sobre otros fuera justamente aquello:

“por masividad, si tú tienes un ramo que afecta a muchos alumnos y lo haces online, esos son, es ahorro de costos, ahorro de costo docente, ahorro de costo de sala, eso también es un ramo que es online, por eso por ejemplo economía, que es un ramo súper grande esta online, microeconomía es un ramo que está online, porque el ahorro de costo que implican esos ramos es súper, entonces ahí tienes otra variante de porque un ramo se puede hacer online o no... si al final es un negocio, o sea los gringos, les tiene que dar plata la cuestión”

Nada más. En el fondo es sabido por todos que el lucro opera en instituciones de educación superior. De hecho una persona que no quiso dar su nombre expuso que la manera en que lucraba la institución tenía que ver con poseer una infraestructura sobredimensionada y con la subcontratación del inglés, corta.

Yo también soy parte de una decisión económica y no educativa. Solo tengo un par de años trabajando en el área sobre la que, supuestamente, debería impartir conocimientos; y ningún tipo de conocimientos pedagógicos que me ayuden a generar un buen proceso de enseñanza-aprendizaje... a no ser de que consideren que hacer clases algunos sábados en la mañana a niños entre 4 y 18 años sea una formación apropiada para hacerme cargo del aprendizaje de futuros profesionales. Está claro, soy un cabro chico más:

“Y lamentablemente aquí, por un tema de ahorro de plata, prefieren contratar a tres cabros chicos que están recién egresados. Clásico así, estudiantes que ya en tesis que los ponen a tutoriar estos cursos, y que no tienen el manejo, ni la expertís, ni la vivencia de la sala de clases que tiene un profesor con más tiempo, y que visualiza de mejor manera las necesidades de aprendizaje”

Lo mismo ocurre en aprobación y retención de estudiantes: “el vicerrector de operaciones le genera a ‘Sede Virtual’ como objetivo, aumentar la retención y aumentar la eh... la aprobación”. O bien que surjan metas a cumplir con bonos respectivos, “entonces si tú tienes ese incentivo ¿qué es lo que haces? No, pero por favor quédese, porque les está yendo mal” ¿evaluación de logro de aprendizajes? ¿metas educativas? Pareciera que no estuviéramos hablando de una universidad.

Ahora bien, para sustentar un modelo como el descrito hacen falta ciertas relaciones de poder y las reproducciones de las mismas para lograr mantener el status quo. Mi acción, y la de los demás docentes, se limita a aplicar un material y confeccionar evaluaciones visadas por ellos y que sólo evalúen los contenidos dados por ellos.

El profesor se encuentra en una situación de relación de poder respecto del alumno, bajo la idea de que saber es poder (Silva, 1999), pero esto no pasa en un curso online. Mantener al profesor como un simple ejecutor de un programa consiste en una forma de coartar ese poder, el profesor es visto solamente como un técnico y no como profesional de la educación, evitando un debate más amplio del modelo que se aplica. Sin saber –o espacio para darlo-, no hay poder. La relación de poder entre profesor alumno no es más que una reproducción de una relación de poder mayor creada por la junta directiva de cada institución.

Mantener a raya al profesor, corresponde a una reproducción de las relaciones de poder existentes en toda la institución. Desde una entrevista comprendí que esas relaciones limitantes de poder de decisión y reflexión existían a todo nivel:

“el decano es un dios para abajo, si?... un dios para abajo, en el sentido de que él es el jefe y pa’ abajo el dicta órdenes y se tienen que seguir los lineamientos. Pero pa’ arriba no pesa nada. Porque arriba los que mandan son la junta directiva si? ellos son los que toman decisiones, y aunque no tengan ni idea, toman decisiones igual”

Comprendí que mi situación no es algo aislado, o algo que nos afecte sólo a los docentes, sino que es el algo que se repite en quienes están en el área de desarrollo y diseño curricular, que luego decanta en la manera que los profesores somos tratados por la Sede Virtual.

Aún peor, un informante que no quiso revelar su nombre, señala que existe un mandato de los dueños financieristas de un conglomerado de universidades, de que la institución en la que participo, debe alcanzar un 25% de sus clases en modalidad online antes del 2020. ¿Las razones? Exclusivamente lucro.

Discusión

Antes de iniciar la discusión, es mi deber señalar que luego de verificar con más informantes, puedo decir que el funcionamiento que se desprende de los primeros hallazgos no es replicado en otros lugares, o al menos no en los que pude conocer, a pesar de si existir algunas situaciones similares.

De los casos que pude conocer, no todos carecen de un modelo educativo o de personal profesional del mundo de la educación, por lo que no es un modelo que sea replicado en la totalidad de los cursos online. Uno de los informantes señala haber trabajado en una institución con el modelo anteriormente descrito, pero que al cambiarse de institución pudo encontrar un lugar donde lo económico no era la base de todo el sistema.

Pero al mirar hacia otras instituciones aparecen otras situaciones de fondo por sobre la raíz económica, en el caso de un instituto en que tiene que ver con la pérdida de un porcentaje amplio de alumnos al cambiar la legislación, vieron dos caminos posibles: adaptarse al mundo online; o la quiebra. En una universidad pública de escasos recursos, necesitaban buscar nuevas formas de

tener ingresos; la solución que encontraron fue participar en licitaciones públicas, que tenían como requisito que la institución impartiera cursos online. De esta forma, vemos cómo a partir de licitaciones públicas se presiona a impartir esta modalidad de cursos, teniendo mayor preocupación por lograr la licitación que asegurar un aprendizaje de calidad en los estudiantes.

Por todo, el lucro no corresponde a la única razón de fondo en la preponderancia económica en la toma de decisiones, pero no por ello tener diferentes razones de fondo para la preponderancia económica en la toma de decisiones, va a significar un modelo coherente, funcional o de calidad. El empleo o no empleo de un modelo educativo online no tiene correlación alguna con lo anterior.

Las relaciones de poder percibidas dentro de la institución, tienen que ver con la reproducción de un currículum prescrito que asegure el mantenimiento del status quo dentro de la institución. Lo que según Silva (1999) es importante estudiar son las relaciones de poder en la reproducción y también considerar el análisis de la relación saber-poder. Es posible apreciar en el modelo investigado cómo la relación saber-poder marca lo que sucede en las relaciones interpersonales de los actores involucrados, y como además permea en la manera en que las relaciones de poder han sido reproducidas mediante la jerarquización de roles o un control excesivo sobre el contenido. Es claro ver que el empleo de incentivos es una forma directa de asegurar la reproducción del poder. Situaciones expuestas por Popkewitz (1994) en cuanto al poder y su reproducción relaciones desde quienes ostentan el control mediante sistemas que normalizan ciertos patrones y situaciones.

Será necesario proseguir con la producción de datos, con nuevos informantes claves, que permita ampliar los resultados obtenidos; contrastar con otros modelos de mejor manera; y poner a conversar los resultados con informantes desde otras perspectivas. Para ello será clave el muestreo elegido en la metodología y se debe tener cuidado de enfocar las entrevistas de acuerdo al marco interpretativo, que fue modificado durante el transcurso de la investigación.

El modelo investigado sí logra permear una reproducción del poder basada en motivos económicos hacia todos sus niveles. La razón de realizar una autoetnografía, tiene que ver con que resulto ser la prueba viviente de que la reproducción del poder sí funciona, lleno de sueños e ideales (de papel al parecer) declarábame dentro de la ideología de reconstrucción social (Schiro,

2008) y fan de los principios de Freire (1970). Pero terminé como un profesor exhausto bajo el modelo [CITATION Har08 \l 2058], situación que evidencio en el desprecio de conectarme los domingos a la sesión de chat, siempre preocupado en otra actividad paralela; o la demora de la confección de evaluaciones. Puntos que también evidencio el atraso del resto de docentes en el envío del material correspondiente o en el desgano que he percibido de ayudantes reclamando contra la calidad de lo que se hace.

Esta investigación pretende acabar no sólo con docentes desencantados, sino que pone el foco en los estudiantes. El desgano y agobio de un profesor no son noticias nuevas en este país; pero no podemos seguir aceptando tener estudiantes sin conocimientos, cuya motivación es aprobar cursos y acumular diplomas vacíos que digan ser algo que no son. Denunciar cómo operan las relaciones de poder en los cursos de modalidad online, es denunciar el lucro, y cómo hemos permitido que nos quiten la capacidad de denuncia de él.

Bibliografía

- Blanco, M. (2010). ¿Autobiografía o Autoetnografía? *Desacatos*, 169-178.
- Creswell, J. (2013). Philosophical assumptions and interpretive frameworks. En J. Creswell, *Qualitative Inquiry and research Desing*.
- Ellis, C., Adams, T., & Bochner, A. (2010). Autoethnography: An Overview. *Forum: Qualitative Social Research*.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Hargreaves, & Fink. (2008). *Liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros innovadores*. Madrid: Morata.
- Kvale, S. (2008). Capítulo 5: Realización de una entrevista. En *Las entrevistas en investigación cualitativa* (págs. 79-94). Madrid: Morata.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. CA: Sage: Thousand Oaks.
- Popkewitz, T. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista educación, n° 305, Estados Unidos, GarlandsPress*.
- Rosenberg, M. (2001). *E-learning: Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age*. New York: McGraw-Hill Professional.
- Schiro, M. (2008). *Curriculum Theory*. California: Sage Publications.
- Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad: Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Auténtica Editorial.
- Tilley-Lubbs, G. (2015). La Autoetnografía Crítica y el Self Vulnerable como Investigadora. *Astrolabio*.
- Tsai, M.-J. (2009). The Model of Strategic e-Learning: Understanding and Evaluating Student e-Learning from Metacognitive Perspectives. *Educational Technology & Society, 12*, 34-48.