

Formación en buenas prácticas docentes para la educación virtual

Training in good teaching practices for virtual education

Rodrigo Durán Rodríguez
Christian A. Estay-Niculcar
Universidad Politécnica de Cataluña (España)

Resumen

La educación virtual está confrontando problemas de calidad por la falta de planificación y control de indicadores claves tales como la planta docente contratada y las estrategias instrumentadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El presente artículo tiene como propósitos: primero, explorar el potencial de las buenas prácticas docentes en la educación virtual; y, segundo, medir el grado de adopción de estas buenas prácticas por parte de los participantes en el corto, mediano y largo plazo. Se trabajó un estudio de caso específico con once candidatos a Máster en Docencia Superior de la Universidad Tecnológica Oteima en la República de Panamá y los resultados demuestran que el 72% de los participantes adoptarían la estrategia en el largo plazo (en dos o más años), mientras que un promedio del 50% de los equipos de trabajo adoptarían la estrategia en el largo plazo. Por ende, existe disposición en los segmentos individual y grupal de adoptar este tipo de estrategias en la planificación y diseño de cursos virtuales, lo que podría significar un aporte futuro a la calidad de la modalidad virtual. Sin embargo, por tratarse de un estudio de caso específico con una muestra limitada de $n=11$, no se pretende generalizar las conclusiones por lo que es necesario ampliar la muestra en otras investigaciones y recoger más datos.

Palabras clave: buenas prácticas docentes; actividades de aprendizaje; educación superior; educación virtual; curriculum universitario.

Abstract

Virtual education is confronting quality problems due to a lack of planning and control of key indicators such as hired faculty members and the strategies implemented in the teaching and learning process. This article aims to: first, explore the potential of good teaching practices in virtual education and second, measure the level of adoption of these good teaching practices by the participants in the short, middle and long term. A specific case study was conducted with eleven candidates of the Master Program in Higher Education from *Universidad Tecnológica Oteima* in the Republic of Panama and the results show that 72 % of individuals will adopt the strategy in the long term (at least in the next two years) while an average of 50% of the teams will adopt this strategy in the long term. Therefore, there is an intention in both segments to adopt this kind of strategy in the planning and designing of virtual courses. These results could mean a future input to the quality of this type of education. However, because it

is a specific case study with a limited sample of $n = 11$, the conclusions will not be generalized. Therefore, it is necessary to expand the sample in other researches and collect more data.

Keywords: good teaching practices; learning activities; higher education; virtual education; university syllabus.

La educación virtual está confrontando problemas de calidad por la falta de planificación y control de indicadores claves tales como la planta docente contratada y las estrategias instrumentadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Briseño, 2014; Cegarra, 2013; de Acosta, 2012). Por ende, para mejorar la calidad de esta modalidad de estudios es preciso evaluar de forma permanente la planificación de sus procesos claves, entre los que destacan: la base tecnológica para el desarrollo de los planes y programas virtuales, el número de alumnos atendidos, la disponibilidad del material instruccional, las competencias de los profesores, la calidad y pertinencia de las estrategias didácticas y la interacción alumno – profesor, por citar algunos (García-Aretio, 2012; Rodríguez Fernández, 2014; Martín, 2014).

Con el propósito de mejorar la calidad de la educación virtual, los administradores de centros universitarios han estado incorporando planes para dotar de infraestructuras tecnológicas e iniciativas formativas que fomenten el uso de dichas tecnologías por parte de los docentes. Para hacer frente a esta realidad tecnológica y pedagógica, el profesorado precisa de nuevas competencias y nuevos modelos de trabajo.

En este nuevo orden, el conocimiento y divulgación de buenas prácticas constituyen una de las opciones de interés que permite apoyar la integración real de las TIC en los procesos didácticos y cognitivos a través de la educación virtual (De Pablos y Jiménez, 2007). Las buenas prácticas se caracterizan por mejorar el desempeño de un proceso (Bates y Epper, 2004), por lo que su adopción en la educación virtual universitaria agregaría valor a los procesos claves listados en el primer párrafo (Granados Romero et al., 2014).

LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL EN IBEROAMÉRICA

El Informe sobre la Educación Superior en Iberoamérica (IESI) (2012 – 2017) desarrollado por *The New Media Consortium* y la *Universitat Oberta de Catalunya*, lista que las principales tendencias durante el precitado periodo son: primero, las personas pretenden poder trabajar, aprender y estudiar cuando quieran y desde donde quieran. Segundo, la multitud de recursos y relaciones disponibles en Internet obligan a los educadores a revisar su rol en los procesos de creación de sentido, asesoramiento y acreditación. Tercero, las tecnologías que se utilizan están cada vez más basadas en la computación en la nube y las nociones de apoyo a las TIC

están descentralizadas. Cuarto, los cambios en la enseñanza universitaria inducen a la mayoría de las universidades a situar la capacitación de los docentes como un elemento estratégico en la calidad de la docencia. Quinto, el ámbito laboral es cada vez más colaborativo lo que conlleva cambios en el modo de estructurar los proyectos estudiantiles.

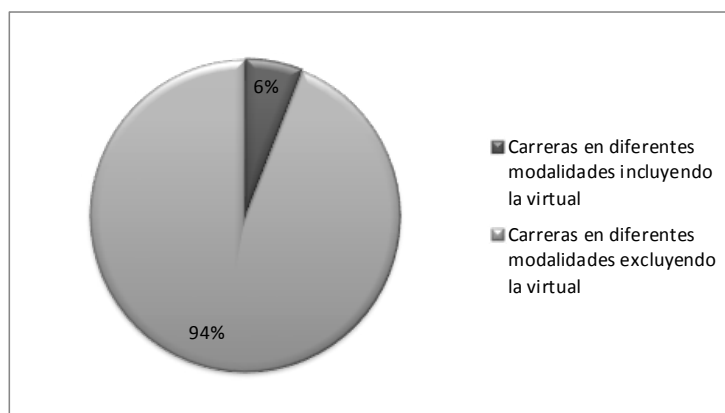
De igual forma, el informe resalta que entre los principales retos para la región destacan: primero, la necesidad de cambiar las estructuras institucionales hacia modelos de la Sociedad del Conocimiento. Segundo, la importancia de que los académicos deben hacer uso eficiente y apropiado de las tecnologías para la facilitación del aprendizaje y la investigación. Tercero, la relevancia de la alfabetización digital como clave en toda disciplina y profesión por lo que es necesario promoverla desde cualquier programa educativo (Durall, Gros, Maina, Johnson, y Adams, 2012).

Sobre la base de lo citado en el IESI (2012 – 2017), la educación virtual universitaria juega un rol determinante en satisfacer estas tendencias y retos claves en la Sociedad del Conocimiento (Parada-Trujillo y Avendaño-Castro, 2013). La educación virtual está basada en un modelo educacional cooperativo donde interactúan los participantes utilizando las TIC, principalmente Internet y sus servicios asociados (Silvio, 2000). Además, es un proceso interactivo que promueve el análisis y discusión de los contenidos de los cursos por parte de los alumnos y profesores a través de medios sincrónicos (videoconferencia, chat interactivo – en ambos casos el alumno tiene libertad de escoger cuándo y dónde ingresar a la sesión) y medios asincrónicos (foro, correo electrónico) en una relación dialógica (Bautista Pérez, Borges Sáiz y Forés i Miravelles, 2006). Con esta nueva relación dialógica, la educación virtual ha hecho posible el cambio de los paradigmas de gestión del conocimiento de las escuelas tradicionales, centradas en la enseñanza, hacia la educación centrada en el aprendizaje del alumno (Benito, 2005) gracias a Internet, los ordenadores, los recursos multimedia, los portales electrónicos educativos y los software educativos, entre otros (Coll, 2008). Este tipo de modalidad de estudios permite que los profesores, alumnos y administrativos puedan interactuar en tiempo real o en tiempo diferido a través de portales electrónicos educativos (Muñoz Carril y González Sanmamed, 2009). Tras la validación de las credenciales en el portal, el usuario podrá acceder, dependiendo de sus privilegios, al área académica para editar o consultar recursos, actividades y calificaciones y/o al área administrativa para realizar pagos, efectuar cobros, tramitar su matrícula y consultar calificaciones, entre otras (Froilán y Gilbert, 2012).

Con la educación virtual se ha logrado: primero, que las universidades presenciales implementen distintas soluciones tecnológicas con el fin de adaptarse a modelos más flexibles de enseñanza y aprendizaje. Segundo, que la implantación de la docencia virtual avance significativamente en diferentes países y contextos creando nuevos escenarios tecnológico-educativos que requieren de transformaciones y adaptaciones del modelo educativo de universidad tradicional al modelo de universidad virtual (Gros, 2012).

En Panamá, país donde se realizó el estudio de caso específico, la situación de la educación virtual universitaria está explicada a partir del último informe emitido por la Comisión Técnica de Fiscalización de Panamá (CTF), entidad que, en febrero de 2014, resume lo siguiente: en primer lugar, existen un total de 745 carreras aprobadas pertenecientes a 32 universidades particulares. En segundo lugar, solo 9 carreras se ofrecen exclusivamente bajo la modalidad virtual (1% del total). En tercer lugar, un total de 42 carreras han sido aprobadas bajo diferentes modalidades incluyendo la virtualidad (6% del total). Finalmente, un total de 703 carreras han sido aprobadas bajo diferentes modalidades excluyendo la virtualidad (94% del total) (CTF, 2014). La figura 1 muestra una representación gráfica de la realidad de la educación virtual universitaria en Panamá.

Figura 1. Distribución de las modalidades de estudio en la Educación Superior de Panamá



LAS BUENAS PRÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN VIRTUAL

El concepto de buenas prácticas tiene su origen en el sector empresarial y se utiliza para calificar una actividad que ofrece buenos resultados en el contexto que se realiza y supone el logro de resultados eficaces y eficientes (De Pablos y González, 2007). Continuando con el tema de buenas prácticas, autores como Barclay y Murray (1997) y Wigg (1997) consideran que las buenas prácticas representan una estrategia que contribuye a maximizar la efectividad de la empresa y las ubican en la fase de transferencia o distribución del conocimiento mientras que Chickering y Gamson (1987) y Epper y Bates (2004) se han interesado en que las buenas prácticas incorporen una serie de rasgos que las hagan identificables.

Independiente de la forma como se aborden, las buenas prácticas no resultan ajenas a ningún sector productivo y son aplicables en el plano individual, institucional u organizacional. Cabe destacar, que los estudios realizados sobre buenas prácticas en el sector educativo deberían compartirse, difundirse e instrumentarse con el propósito de alcanzar los objetivos de calidad y equidad que requiere la universidad (Rodríguez, 2012). En la actualidad, las universidades están sometidas a presiones internas y externas que les exigen interrogarse constantemente sobre qué programas y servicios responden a su misión institucional y cómo podrían mejorar o responder de forma adecuada a las necesidades del alumnado con el propósito de optimizar sus resultados (Pertrides y Nodine, 2003; Sallis, 2014).

Tomando en consideración la realidad de la universidad del Siglo XXI, se procede a definir los siguientes conceptos: primero, la buena práctica universitaria es una experiencia (programa, proyecto) que favorece significativamente la pertinencia social de las instituciones de Educación Superior promoviendo un papel activo en la construcción de una sociedad más justa y sostenible social, política, cultural, medioambiental y económicamente (Red Telescopi, 2014). Segundo, la buena práctica docente es un conjunto de intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo (Grupo DIM, 2014).

Para comprender el alcance de la buena práctica docente, Rodríguez (2012) lista una serie de indicadores que resaltan su potencial: primero, las buenas prácticas permiten la generación de un aprendizaje significativo aplicable a la vida diaria. Segundo, involucran a los alumnos en las actividades de aprendizaje ya que trabajar con buenas prácticas requiere una mayor cantidad de operaciones mentales, trabajo colaborativo y estrategias de autoaprendizaje autónomas. Tercero, las buenas prácticas promueven el pensamiento divergente. Cuarto, en las buenas prácticas intervienen diferentes campos de conocimiento (interdisciplinariedad y transversalidad), de igual forma establecen interconexiones entre los actores del proceso educativo y también entre grupos de trabajo e instituciones educativas. Finalmente, las buenas prácticas favorecen el uso de las TIC y exigen una evaluación continua.

El tema de buenas prácticas docentes ha inspirado a una serie de autores, quienes han desarrollado sus modelos originalmente para la educación presencial, destacándose las iniciativas de Chickering y Gamson (1987), Alexander (1997) y Coffield y Edward (2009). Sin embargo, estos modelos principalmente el modelo de Chickering y Gamson (1987) ha sido utilizado con fuerza en la educación virtual universitaria (Babb, Johnson y Stewart 2013; Bangert, 2004; Cagiltay, Craner, Graham y Lin, 2001; Cakiroglu, 2014; Dixon, 2012; Hutchins, 2003; Tobin, 2004). La figura 2 presenta las definiciones de los tres modelos de buenas prácticas docentes arriba señaladas y la figura 3 describe los principios que fundamentan dichas prácticas:

Figura 2. Definiciones de los modelos de buenas prácticas docentes

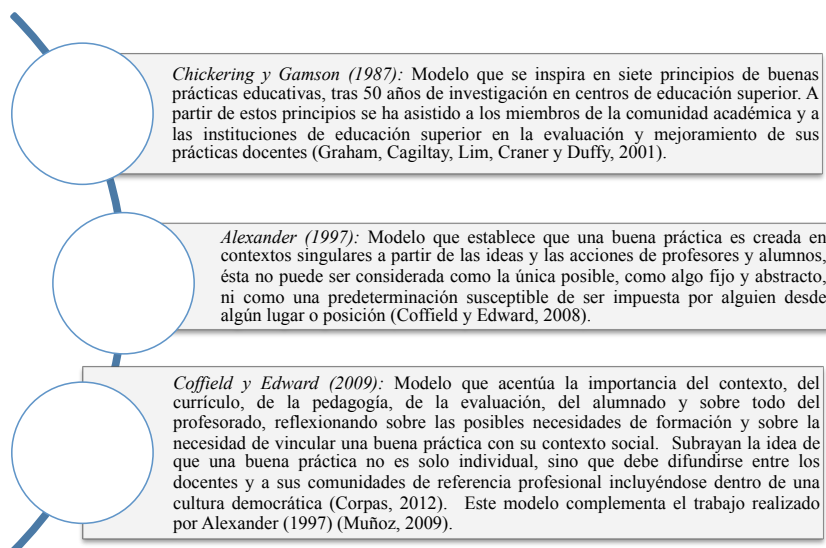
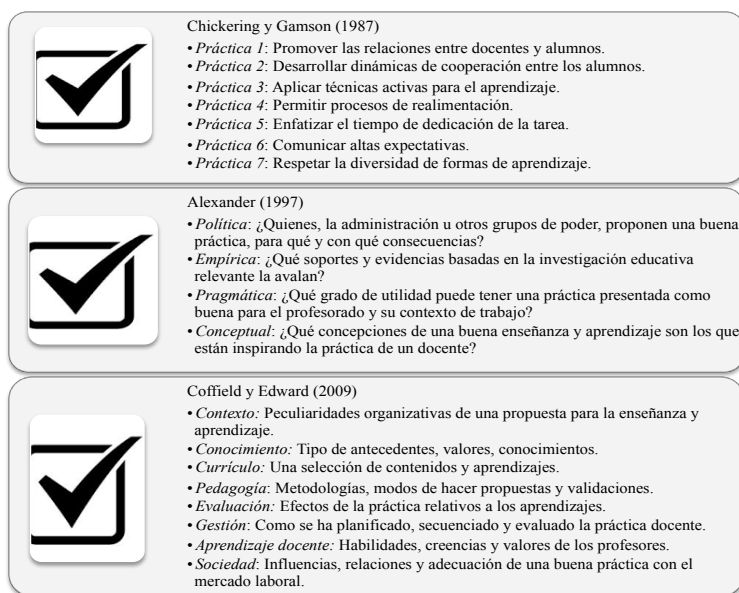


Figura 3. Principios en que se fundamentan los modelos de buenas prácticas



Tal como se mencionó previamente, algunos modelos de buenas prácticas docentes presenciales han influenciado la definición de buenas prácticas docentes en la educación virtual. Sin embargo, estas últimas fueron propuestas en el año 1998 por la University for Industry en el Reino Unido como un modelo original e innovador. En este modelo se establecen siete niveles que se listan a continuación: el primer nivel resalta la necesidad de ofrecer a los alumnos el tiempo, los espacios, la tranquilidad y, propiciar estilos de aprendizaje que respondan a sus necesidades. El segundo nivel propone suministrarle al alumno información clara que le permita tomar la mejor decisión sobre el programa académico que pretende cursar. El tercer nivel sugiere el suministro de recursos didácticos pertinentes que sean referentes para el desarrollo de las actividades. El cuarto nivel se refiere al seguimiento y documentación del progreso de cada alumno para que el docente tome acciones durante el proceso y no al final del mismo. El quinto nivel propone brindar todos los accesos necesarios a los diferentes especialistas que se requieran en la educación virtual tales como docentes, personal de TIC, especialistas en recursos didácticos multimedia para que brinden soporte y mantenimiento a la plataforma virtual. El sexto nivel propicia la interacción entre los alumnos que estudian los mismos temas y así propiciar el aprendizaje colaborativo. Finalmente, el séptimo nivel brinda la oportunidad de que el alumno establezca el alcance de su aprendizaje dependiendo de sus objetivos (Stephenson, 2005).

Tomando en cuenta que las buenas prácticas docentes en la educación virtual son determinantes para lograr la calidad en esta modalidad de estudios, los autores del presente manuscrito proponen lo siguiente: primero, explorar el potencial de las buenas prácticas docentes en la educación virtual; y, segundo, medir el grado de adopción de estas buenas prácticas por parte de los participantes en el corto, mediano y largo plazo.

METODOLOGÍA

Participantes

La unidad de análisis es el alumno de Docencia Universitaria. A partir de su participación en la jornada de capacitación titulada “Redacción de actividades de educación virtual empleando las buenas prácticas educativas”, se determinará el grado de adopción de estas prácticas por parte de los alumnos en el futuro. La metodología se desarrolla a partir de un estudio de caso específico en el que participaron once candidatos a Máster en Docencia Superior de la Universidad Tecnológica Oteima en la República de Panamá (2015). A continuación se presenta el perfil de los alumnos participantes:

Primero, con respecto al grado máximo de escolaridad alcanzado por los alumnos, el 9% cuenta con estudios de Licenciatura, el 27% posee estudios de Postgrado y el 64% ha culminado estudios de Maestría.

Segundo, en relación con el primer grado académico logrado por el alumno, según la codificación de la UNESCO, el 9% posee una formación inicial en Ciencias de la Vida, el 36% en Ciencias Agrarias, el 9% en Ciencias Tecnológicas, el 9% en Ciencias Económicas, el 9% en Ciencias Jurídicas y Derecho, el 18% en Pedagogía y el 9% en Ciencias Políticas.

Tercero, con respecto a la experiencia docente de los participantes el 55% posee experiencia en el sector mientras que el 45% no posee este tipo de experiencia. Del segmento con experiencia, el 83% cuenta con menos de 5 años de gestión docente y 17% posee de 10 a 15 años de gestión docente. El 67% de los participantes han sido docentes de Licenciatura, el 17% docentes de Ingeniería y el 17% docentes de programas de Maestría.

Instrumentos

El presente estudio de caso consta de tres instrumentos los cuales fueron presentados, analizados, depurados y validados por un equipo de tres expertos en educación virtual de la Universidad Tecnológica Oteima y dos especialistas en análisis de datos del sector privado de Panamá. A continuación la descripción de los instrumentos:

Primer instrumento. Cuestionario para la selección del modelo de buenas prácticas educativas

Este instrumento pretende que el participante seleccione uno de los tres modelos de buenas prácticas docentes explicados previamente en las figuras 1 y 2.

Este instrumento consta de dos secciones. La sección uno se completa respondiendo a las cinco preguntas que se le formulan al alumno. Cuatro preguntas son de selección múltiple y una pregunta es de máscara (Sí/No). Ver formato en la tabla 1.

Tabla 1. Instrumento 1 – Primera Sección

Antecedentes del encuestado	
Favor escoger la respuesta que cumple a cabalidad con la pregunta. Favor de seleccionar una sola opción, en caso de que la respuesta cuente con múltiples opciones.	
Pregunta	Respuestas
1. Máximo nivel de escolaridad alcanzado	(a) Técnico Universitario, (b) Licenciatura, (c) Ingeniería, (d) Posgrado, (e) Maestría, (f) Doctorado, (g) Post-Doctorado
2. Especialidad de la Licenciatura del estudiante antes de inscribirse al programa de Maestría, según la codificación de UNESCO	(11) Lógica, (12) Matemáticas, (21) Astronomía y Astrofísica, (22) Física, (23) Química, (24) Ciencias de la Vida, (25) Ciencias de la Tierra y del Espacio, (31) Ciencias Agrarias, (32) Ciencias Médicas, (33) Ciencias Tecnológicas, (51) Antropología, (52) Demografía, (53) Ciencias Económicas, (54) Geografía, (55) Historia, (56) Ciencias Jurídicas y Derecho, (57) Lingüística, (58) Pedagogía, (59) Ciencias Políticas, (61) Psicología, (62) Ciencias de las Artes y las Letras, (63) Sociología, (71) Ética, (72) Filosofía y Otras
3. ¿Usted ha sido docente universitario?	(a) Sí (b) No
Si su respuesta de la pregunta anterior es afirmativa, favor responder las preguntas 4 y 5. De lo contrario, favor proseguir con la Sección 2.	
4. Si su respuesta anterior es afirmativa, indicar rango de años de experiencia como docente universitario	(a) Menos de 5 años, (b) Entre 5 a 10 años, (c) Entre 10 a 15 años, (d) Más de 15 años
5. Nivel de grado más avanzado en el cual usted ha impartido clases	(a) Técnico Universitario, (b) Licenciatura, (c) Ingeniería, (d) Posgrado, (e) Maestría, (f) Doctorado, (g) Post-doctorado

La sección dos consta de dos preguntas. La primera es de selección múltiple con tres alternativas. Cada opción representa uno de los tres modelos de buenas prácticas docentes explicados en las figuras 1 y 2 y la segunda pregunta posibilita una respuesta abierta permitiéndole al participante justificar la opción seleccionada. Ver formato en la figura 4.

Figura 4. Instrumento 1 – Segunda Sección

SEGUNDA SECCION - PREGUNTA CON OPCION MÚLTIPLE

Tras haber estudiado de manera detenida el marco teórico de los tres modelos de buenas prácticas educativas, favor seleccionar el modelo con el cual usted considera podría redactar de manera adecuada las actividades de aprendizaje en la Educación Virtual, utilizando los principios o parámetros, que fundamentan el modelo seleccionado por usted Favor sustente en un máximo de 10 líneas de texto su selección

a) Chickering y Gamson (1987)

b) Alexander (1997)

c) Coffield y Edward (2009)

Sustentación de su selección:

Segundo instrumento. Evaluación de la estrategia didáctica por parte de los participantes del estudio

Este instrumento tiene como propósito que los participantes evalúen individualmente y en equipo el grado de adopción de la estrategia didáctica de redactar actividades de aprendizaje empleando un modelo de buenas prácticas docentes en el corto, mediano y largo plazo.

Este instrumento consta de cinco preguntas. La primera es de selección múltiple con dos opciones para determinar si el participante está cumplimentando el cuestionario de manera individual o en grupo. Las preguntas 2, 3 y 4 son de selección múltiple con cinco posibles respuestas y la pregunta 5 es de respuesta abierta. Ver formato en la tabla 2.

Tabla 2. Cuestionario para la evaluación individual y grupal del impacto de las prácticas

Realizado el ejercicio de redacción de actividades de aprendizaje para la modalidad virtual empleando el modelo seleccionado por la mayoría de los participantes, favor evaluar de manera individual y grupal, el grado de adopción de estrategia didáctica en el corto, mediano y largo plazo	
Tipo de cuestionario	Equipo de trabajo Individual
Para el corto plazo (en menos de 12 meses), favor seleccionar una sola respuesta	<ul style="list-style-type: none"> • Tendrá un impacto nulo ya que no se adoptaría esta estrategia en la planificación y diseño curricular. • Tendrá un bajo impacto ya que se adoptarían algunos aspectos de la estrategia en la planificación y diseño curricular. • Tendrá un mediano impacto ya que se adoptaría el 50% de la estrategia dentro de la planificación y diseño curricular. • Tendrá un buen impacto ya que se adoptaría en buena medida la estrategia en la planificación y diseño curricular. • Tendrá un alto impacto, se adoptaría en su totalidad la estrategia en la planificación y diseño curricular.
Para el mediano plazo (entre 1 y 2 años), favor seleccionar una respuesta	<ul style="list-style-type: none"> • Tendrá un impacto nulo ya que no se adoptaría esta estrategia en la planificación y diseño curricular. • Tendrá un bajo impacto ya que se adoptarían algunos aspectos de la estrategia en la planificación y diseño curricular. • Tendrá un mediano impacto ya que se adoptaría el 50% de la estrategia dentro de la planificación y diseño curricular. • Tendrá un buen impacto ya que se adoptaría en buena medida la estrategia en la planificación y diseño curricular. • Tendrá un alto impacto, se adoptaría en su totalidad la estrategia en la planificación y diseño curricular.
Para el largo plazo (más de 2 años), favor seleccionar una respuesta	<ul style="list-style-type: none"> • Tendrá un impacto nulo ya que no se adoptaría esta estrategia en la planificación y diseño curricular. • Tendrá un bajo impacto ya que se adoptarían algunos aspectos de la estrategia en la planificación y diseño curricular. • Tendrá un mediano impacto ya que se adoptaría el 50% de la estrategia dentro de la planificación y diseño curricular. • Tendrá un buen impacto ya que se adoptaría en buena medida la estrategia en la planificación y diseño curricular. • Tendrá un alto impacto, se adoptaría en su totalidad la estrategia en la planificación y diseño curricular.
Favor sustente sus respuestas en 5 líneas como máximo	

Tercer instrumento. Tabulación de las evaluaciones del instrumento 2.

Este instrumento tiene como propósito tabular los resultados de las evaluaciones provenientes del instrumento 2. Ver formato en la tabla 3.

Tabla 3. Instrumento para la tabulación de resultados del instrumento 2

INSTRUMENTO PARA LA TABULACION DE LOS RESULTADOS (INDIVIDUAL)							
Código	Preguntas resumidas	Número de respuestas por opción					Total
		a	b	c	d	e	
1	Corto plazo						
2	Mediano plazo						
3	Largo plazo						
INSTRUMENTO PARA LA TABULACION DE LOS RESULTADOS (GRUPAL)							
Código	Preguntas resumidas	Número de respuestas por opción					Total
		a	b	c	d	e	
1	Corto plazo						
2	Mediano plazo						
3	Largo plazo						

Las descripciones de las columnas (a), (b), (c), (d) y (e) de la tabla 3 han sido explicadas con detalle en la tabla 2.

Procedimiento

La investigación es descriptiva y cuenta con seis fases desarrolladas durante la jornada de capacitación titulada “Redacción de actividades de educación virtual empleando las buenas prácticas educativas”. La primera fase consiste en la presentación del estado del arte de los modelos Chickering y Gamson (1987), Alexander (1997) y Coffield y Edward (2009) a los participantes. La segunda fase consiste en utilizar el formato de la figura 4 de manera que el participante seleccione uno de los tres modelos. La tercera fase consiste en determinar el modelo más votado por los participantes. La cuarta fase consiste en organizar equipos de trabajo. La quinta fase equivale a redactar dos actividades de aprendizaje virtuales utilizando el modelo de buenas prácticas seleccionado por la mayoría de los participantes. Finalmente, la sexta fase consiste en aplicar el formato de la tabla 2 para que el participante evalúe la estrategia didáctica.

Las acciones puntuales tomadas por el equipo de investigación para realizar el estudio de caso específico son: primera acción, solicitar autorización al Consejo Académico de la Universidad Tecnológica Oteima (2015) para realizar el estudio de caso. Segunda acción, seleccionar uno de los cursos de último semestre de la Maestría en Docencia Superior para realizar el estudio de caso. Tercera acción, diseñar los instrumentos que serán utilizados durante el estudio de caso. Cuarta acción, validar

los instrumentos con la ayuda de expertos en educación virtual y análisis de datos. Quinta acción, invitar voluntariamente a los alumnos a participar en el estudio. Sexta acción, organizar la experiencia de tal manera que el equipo de investigación presente el estado del arte de las buenas prácticas educativas, realice ejemplos de redacción de las actividades de aprendizaje y responda a las preguntas de los participantes en una sesión de 5 horas presenciales. Séptima acción, solicitar al participante la cumplimentación del instrumento 1 al inicio de la jornada de capacitación para conocer sus antecedentes. Octava acción, solicitar a los participantes la selección de uno de los tres modelos presentados en la figura 6. Novena acción, organizar tres equipos de trabajo y sortear los temas de las actividades que abordará cada equipo utilizando el modelo de buenas prácticas seleccionado por la mayoría. Décima acción, realizar la tarea que consiste en la redacción de dos actividades de aprendizaje virtuales utilizando el modelo de buenas prácticas docentes seleccionado por la mayoría. Décima primera acción, responder a las dudas de los equipos sobre la resolución de la tarea. Décima segunda acción, publicar los resultados de la tarea en una plataforma virtual de código abierto para una mejor visualización (Quijada Monroy y Santana Elizalde, 2014). Finalmente, la décima tercera acción, solicitar a los alumnos la cumplimentación del instrumento 3 de manera individual y grupal.

La duración del estudio de caso es de 22 días hábiles y entre sus principales actividades destacan: primero, la presentación de la propuesta de investigación a las autoridades de la Universidad Tecnológica Oteima (2015) con una duración de 2 días hábiles. Segundo, la aprobación de la propuesta de investigación por parte de la Universidad Tecnológica Oteima (2015) con una duración de 1 día hábil. Tercero, la selección de la carrera, asignatura y perfil del alumno para la realización del estudio con una duración de 2 días hábiles. Cuarto, la planificación y diseño de la jornada de capacitación con una duración de 10 días hábiles. Quinto, la presentación, análisis, depuración y validación de los instrumentos por expertos en educación virtual y análisis de datos con una duración de 2 días hábiles. Sexto, la realización de la jornada “Redacción de actividades de educación virtual empleando las buenas prácticas educativas” con una duración de 1 día hábil (10 horas). Séptimo, la tabulación, análisis, y discusión de los resultados de la jornada por parte del equipo de investigación con una duración de 3 días hábiles. Finalmente, la presentación de los resultados del estudio de caso a las autoridades de la Universidad Tecnológica Oteima (2015) con una duración de 1 día hábil.

Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos tras la realización del estudio de caso específico:

Selección y justificación del modelo de buenas prácticas

Por un lado, con respecto a la selección del modelo de buenas prácticas docentes, el 45% de los participantes optó por la propuesta de Chickering y Gamson (1987), el 36% seleccionó el modelo de Coffield y Edward (2009) y el 18% escogió la propuesta de Alexander (1997). Por ende, Chickering y Gamson (1987) fue el modelo más votado por la mayoría de los participantes y por ende, el que se utilizó en la jornada de capacitación.

Por otro lado, se presentan las justificaciones proporcionadas por los participantes tras la elección de uno de los tres modelos arriba señalados. En primer lugar, los alumnos que optaron por Chickering y Gamson (1987) sustentaron su selección a partir de los siguientes comentarios: “es un modelo que reconoce la existencia de diferentes estilos de aprendizaje” (Chickering y Gamson, 1987, p. 7), “es un modelo que enfatiza la importancia de la colaboración” (Chickering y Gamson, 1987, p. 5), “invita a que se utilicen técnicas activas de aprendizaje” (Chickering y Gamson, 1987, p. 6), y “es un modelo capaz de trascender de la presencialidad hacia la virtualidad” (Durán Estay-Niculcar y Alvarez, 2015, p. 79). En segundo lugar, los participantes que optaron por Coffield y Edward (2009) sustentaron su elección a partir de los siguientes comentarios: “es un modelo que invita a la equidad y participación activa entre los alumnos” (Coffield y Edward, 2009, p. 372), “reconoce y respeta las diferencias individuales en relación al aprendizaje de cada alumno” (Coffield y Edward, 2009, p. 373) y “es un modelo que maneja múltiples dimensiones dándole un carácter holístico al enfoque” (Durán, Estay-Niculcar y Alvarez, 2015, p. 79). Finalmente, los participantes que escogieron el modelo de Alexander (1997) sustentaron su selección a partir de los siguientes comentarios: “es una propuesta producto de una reflexión a partir de un conjunto de interrogantes” (Durán, Estay-Niculcar y Alvarez, 2015, p. 79) y “es una alternativa que fortalece las relaciones entre docentes y alumnos” (Alexander, 1997, p. 267).

Resultados obtenidos tras la redacción de actividades utilizando el modelo de Chickering y Gamson (1987).

Para la redacción de las actividades virtuales utilizando el modelo de Chickering y Gamson (1987), los equipos de trabajo se organizaron de la siguiente forma: el equipo 1 se encargó de redactar las actividades: (1) lectura de material instruccional sobre una determinada temática y (2) selección de la mejor idea de proyecto. El equipo 2 se encargó de redactar las actividades: (3) foro de discusión virtual sobre una determinada temática y (4) resumen de dos páginas sobre una determinada temática y el equipo 3 se encargó de redactar las actividades: (5) chat interactivo sobre un tema específico y (6) realización de una tarea sobre un tema específico.

Las figuras 5, 6 y 7 muestran las seis actividades virtuales redactadas a partir de los siete principios de buenas prácticas docentes de Chickering y Gamson (1987):

Figura 5. Redacción de las actividades 1 y 2 empleando las buenas prácticas de Chickering y Gamson (1987)

Actividad 1: Lectura de material instruccional sobre una determinada temática

- Los alumnos procederán a leer el material que está disponible en los recursos *X*, *Y* y *Z* dentro de la plataforma virtual, con el propósito de establecer las causas y los efectos de la problemática abordada en el material. Se recomienda que el alumno dibuje un diagrama causa-efecto, o diagrama Ishikawa de al menos dos niveles, utilizando un software especializado para tal fin; sin embargo, el alumno podrá dibujar el diagrama a mano y proceder a escanearlo. Se sugiere que los alumnos compartan sus experiencias de aprendizaje con sus compañeros y así fortalecer su análisis. El alumno podrá escalar sus dudas al profesor a través de correo electrónico o comunicación vía WhatsApp. La duración estimada de la actividad es de 8 horas, tomando en cuenta el tiempo de lectura, de análisis y de discusión con otros compañeros. La entrega se dará el dd/mm/aa en horario de 8:00 a.m. a 5:00 p.m. a través de la sección de Tareas en la plataforma. <Editar>

Actividad 2: Selección de la mejor idea de proyecto

- La selección de la mejor idea de proyecto tendrá un componente sincrónico y asincrónico. El componente sincrónico se realizará el dd/mm/aa de 1:00 p.m. a 3:00 p.m. a través de un chat interactivo configurado en la plataforma de la Universidad. En este chat, los alumnos podrán proponer ideas para el proyecto; habrá mediación por parte del docente en caso que se amerite. El componente asincrónico se llevará a cabo, a través de un foro de discusión titulado *Foro para la selección de la mejor idea de proyecto*, el cual estará disponible desde fecha 1 hasta fecha 2 hasta las 12:00 m. Se recomienda el intercambio de ideas entre compañeros para promover el aprendizaje colaborativo. El formato de presentación de la idea de proyecto es completamente abierto. De presentarse dudas, favor contactar al docente a su correo electrónico o simplemente publicar la duda o inquietud en el foro. Se invitará a un empresario reconocido de la región, para que sea jurado en la selección de la mejor idea del proyecto. La decisión se publicará en la plataforma el dd/mm/aa a las 6:00 p.m. y el alumno ganador recibirá una apreciación en su calificación final. <Editar>

Figura 6. Redacción de las actividades 3 y 4 empleando las buenas prácticas de Chickering y Gamson (1987)

Actividad 3: Foro de discusión virtual sobre una determinada temática

- El foro de discusión sobre la temática ABC tiene como propósito promover el espíritu de investigación, el análisis crítico y el aprendizaje colaborativo en el alumnado. Los alumnos publicarán dos tipos de participaciones en el foro, la individual y la grupal. El alumno podrá acceder a la biblioteca virtual de la Universidad para acceder a material realizado con el tema. Paralelamente, podrá realizar una búsqueda especializada en Google Académico utilizando criterios bien definidos. En caso de preguntas, favor enviarlas a profesor@universidad.edu o simplemente comentar la duda en el foro titulado *Dudas sobre el tema ABC*. El profesor responderá a sus preguntas en un plazo no superior a las 48 horas. El tiempo estimado de realización del foro es de 8 horas, que se distribuyen de la siguiente forma: 4 horas de investigación, 2 horas para discusión grupal, 1 hora para preparar el borrador y 1 hora para la publicación y posible edición de la participación en el foro de las 10 líneas de texto permitidas. Sin embargo, el participante podrá adjuntar archivos para sustentar su participación. Se espera una ortografía y semántica impecables en las participaciones. La fecha de entrega de la tarea es el quinto viernes del calendario académico. <Editar>

Actividad 4: Resumen de dos páginas sobre una determinada temática

- El resumen de dos páginas sobre X, Y y Z tiene como objetivo fortalecer la capacidad de síntesis del alumno y a la vez de buscar y procesar información a partir de diversas fuentes. El alumno utilizará una página a doble espacio para presentar su resumen. En la siguiente página, utilizará dos líneas de texto para presentar sus conclusiones, dos líneas de texto adicionales para incluir las conclusiones de un compañero de clases y las restantes líneas para incluir al menos dos referencias bibliográficas utilizando el formato APA 5ta Edición. Las preguntas y respuestas se abordarán a través de correo electrónico, foro para dudas o a través de un chat de consultas que se celebrará el sexto domingo del calendario académico desde las 13 hasta las 15 horas tiempo del Este de los Estados Unidos. El tiempo estimado de realización del resumen son 12 horas: 6 hora para investigación, 2 horas para organizar la información, a través de cuadros sinópticos o mapas conceptuales, 2 horas para preparar el borrador de documento, 1 hora para recopilar la información del compañero y 1 hora para corregir ortografía y semántica. La tarea será remitida a la sección de Tareas del tema XYZ en la plataforma virtual en el séptimo viernes del calendario académico. <Editar>

Figura 7. Redacción de las actividades 5 y 6 empleando las buenas prácticas de Chickering y Gamson (1987)

Actividad 5: Chat interactivo sobre un tema específico

- El chat sobre la Realidad de X en los grupos de interés A, B, C es una actividad que promueve las relaciones entre docente y alumnos y entre alumnos, en un espacio sincrónico de respeto por la diversidad de opiniones. La mecánica del chat es simple. Habrá libertad para que cada participante exponga sus puntos de vista y a la vez habrá moderación en el caso que haya riesgo de conflicto. El chat requiere de preparación previa de cada uno de los alumnos participantes. Se sugiere que cada alumno dedique 2 días a investigar en fuentes primarias, secundarias y/o terciarias y que se reúnan con otros alumnos para discutir y opinar sobre el tema que es altamente debatible. Habrá realimentación cada vez que un participante exprese una opinión pertinente y para aquellas participaciones con sesgo, se le enviará un mensaje instantáneo al alumno para que procure evitar comentarios similares en participaciones posteriores. El chat se realizará en la quinta sesión virtual, según el cronograma, de 7 p.m. a 10:00 p.m. La puntualidad, la buena ortografía y las ideas claras serán altamente valoradas. <Editar>

Actividad 6: Realización de una tarea sobre un tema específico

- Se formarán equipos de 3 alumnos con el propósito que diseñen instrumentos para recabar datos y puedan realizar un análisis de estos datos para emitir conclusiones sobre la situación actual de ABC en la región XYZ en el país I. Se recomienda trabajar un estudio de caso con al menos 10 participantes para aplicar los instrumentos. El formato de entrega de la tarea es abierto, se podrá trabajar con un documento en Word o una página HTML. Sin embargo, el índice del documento deberá incluir la introducción, el estado del arte, la metodología, la discusión y conclusiones y las referencias bibliográficas que sustentan la tarea. El tiempo estimado de dedicación de la tarea es al menos 5 días calendario y las preguntas se podrán enviar al correo electrónico del profesor, quien realimentará en menos de 24 horas. El profesor podrá ser contactado por Skype a su cuenta profesor-virtual en horario de 7 a 9 p.m. de lunes a viernes. La tarea será entrega en la última sesión virtual en horario de 7 a 9 p.m. a través de la plataforma virtual de la Universidad. <Editar>

De las figuras 5, 6 y 7 se lee que la buena práctica docente 1 de Chickering y Gamson (1987) se encuentra en aquellos párrafos donde se promueven las relaciones entre docente y alumnos. La buena práctica docente 2 se lee de aquellos párrafos donde se promueve el trabajo en equipo o el aprendizaje colaborativo. La buena práctica docente 3 se lee en los párrafos donde se listan las técnicas activas de aprendizaje como la investigación, el diseño de instrumentos, entre otras. La buena práctica docente 4 se lee en aquellos párrafos donde se señalan los tiempos de respuesta para recibir realimentación por parte del docente. La buena práctica docente 5 se

lee en aquellos párrafos donde se especifica el tiempo de dedicación de la tarea, ya sea en horas o días y la fecha límite de entrega de la asignación. La buena práctica docente 6 se lee en los párrafos donde el docente comunica a sus alumnos sobre las altas expectativas, específicamente en lo relativo a la calidad de los entregables. Finalmente, la buena práctica docente 7 se lee en los párrafos donde se señala que existe libertad en los formatos de los entregables o tareas, lo que equivale a respetar la diversidad de formas de aprendizaje.

Grado de adopción de la estrategia didáctica por parte de los participantes en el futuro

La tabla 4 presenta los resultados de las evaluaciones individuales y en equipo del grado de adopción de la estrategia relacionada con la redacción de las actividades virtuales empleando los siete principios de Chickering y Gamson (1987):

Tabla 4. Resultados de la evaluación individual y grupal

INSTRUMENTO PARA LA TABULACION DE LOS RESULTADOS (INDIVIDUAL)							
Código	Preguntas resumidas	Número de respuestas por opción					Total
		a	b	c	d	e	
1	Corto plazo	18%	18%	18%	45%		100%
2	Mediano plazo		18%	18%	18%	45%	100%
3	Largo plazo		9%	18%	45%	27%	100%
INSTRUMENTO PARA LA TABULACION DE LOS RESULTADOS (GRUPAL)							
Código	Preguntas resumidas	Número de respuestas por opción					Total
		a	b	c	d	e	
1	Corto plazo			33%	67%		100%
2	Mediano plazo			33%	33%	33%	100%
3	Largo plazo				33%	67%	100%

Por un lado, de la tabla 4 se desprenden los siguientes resultados a nivel individual: primero, en el corto plazo, el 18% de los participantes no adoptaría la estrategia didáctica desarrollada en el estudio de caso, el 18% adoptaría algunos aspectos de la estrategia didáctica, el 18% de los participantes adoptaría el 50% de la estrategia y el 45% de los participantes adoptaría en buena medida la estrategia. Segundo, en el mediano plazo, el 18% de los participantes adoptaría algunos aspectos de la estrategia didáctica, el 18% adoptaría el 50% de la estrategia, el 18% adoptaría en buena medida la estrategia didáctica y el 45% adoptaría la estrategia didáctica en su totalidad. Tercero, en el largo plazo, el 9% de los participantes adoptaría algunos aspectos de la estrategia didáctica, el 18% adoptaría el 50% de la estrategia, el 45% de los participantes adoptaría en buena medida la estrategia y el 27% de los alumnos

participantes adoptaría en su totalidad la estrategia de redactar las actividades de aprendizaje virtuales empleando buenas prácticas educativas. Cuarto, algunos participantes justificaron su evaluación a la falta de políticas institucionales en materia de buenas prácticas, a la burocracia de las universidades estatales en Panamá y a la baja oferta de carreras virtuales lo que imposibilita la puesta en marcha de buenas prácticas docentes en esta modalidad.

Por otro lado, de la tabla 4 se desprenden los siguientes resultados a nivel grupal: primero, en el corto plazo, un equipo de trabajo adoptaría el 50% de la estrategia mientras que dos equipos de trabajo adoptarían buena parte de la estrategia. Segundo, en el mediano plazo, un equipo de trabajo adoptaría el 50% de la estrategia, un equipo de trabajo adoptaría en buena medida la estrategia y un equipo de trabajo adoptaría la estrategia en su totalidad. Tercero, a largo plazo, un equipo de trabajo adoptaría la estrategia en buena medida y dos equipos de trabajo apuestan por adoptar la estrategia didáctica en su totalidad. Cuarto, los equipos de trabajo justificaron sus respuestas señalando que la adopción de buenas prácticas sería más expedita en las universidades privadas y si se logra aumentar el número de carreras virtuales que se ofrecen actualmente en Panamá.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con respecto a los propósitos del estudio se acota lo siguiente: por un lado, se ha logrado explorar el potencial de las buenas prácticas en la educación virtual ya que se realizó la jornada de capacitación de 10 horas de duración contando con la participación del equipo de investigación y de once candidatos a Máster en Docencia Superior. Los tres equipos de trabajo redactaron de forma eficiente y eficaz un total de 6 actividades genéricas empleando el modelo de buenas practicas educativas de Chickering y Gamson (1987). Por otro lado, se ha conseguido medir el grado de adopción de la estrategia didáctica por parte de los once participantes del estudio de caso a través de la cumplimentación del instrumento 3. Por ende, se determinó a nivel porcentual cuantos individuos y equipos adoptarán los siete principios de Chickering y Gamson (1987) para la redacción de actividades de aprendizaje virtuales en los siguientes periodos de tiempo: menos de 12 meses (corto plazo), de 1 a 2 años (mediano plazo) o en más de 2 años (largo plazo).

¿Qué tan viable es lograr que los docentes adopten buenas prácticas al momento de redactar las actividades de aprendizaje publicadas en las plataformas virtuales? La respuesta conservadora es que si es viable lograrlo pero dependerá de los mecanismos de aprobación y seguimiento del currículo disponibles en los decanatos de las universidades en el mundo que ofrecen programas de educación virtual (Slattery, 2012).

En cuanto a los aprendizajes logrados, los autores concluyen lo siguiente: primero, que en términos generales, la adopción de las buenas prácticas educativas por parte del auditorio evaluado ha sido favorable. Segundo, que las buenas

prácticas de Chickering y Gamson (1987) refuerzan las actividades de aprendizaje ya que incorporan en sus narrativas aspectos que el docente podría obviar durante el proceso de planificación y diseño curricular de cursos virtuales. Tercero, la educación virtual es un medio efectivo para poner en marcha buenas prácticas educativas ya que a través de las plataformas virtuales se pueden publicar, editar y actualizar las actividades de aprendizaje con un elevado nivel de detalle, adoptando los siete principios de Chickering y Gamson (1987) (Jarauta, 2012; Martínez López, 2014).

En cuanto a los aportes del estudio de caso, estos resultados servirán de fundamento a las universidades para sustentar sus carreras virtuales y así aumentar su oferta académica. Para el caso específico de Panamá, las universidades particulares podrán incorporar estos indicadores claves o *key performance indicators* (KPI) (Berglund, Blackne y Jansson, 2014) como parte de la justificación de su oferta virtual al momento de someter estas carreras, a consideración de las autoridades oficiales panameñas.

Con respecto a las limitaciones del estudio de caso se enumeran dos en particular: primero, la elección de la mejor alternativa para realizar el estudio de caso a partir de dos opciones: opción 1, trabajar con candidatos a Máster en Docencia Superior; y opción 2, trabajar con estudiantes de primer semestre de la Especialidad en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Se decidió trabajar con los candidatos a Máster en Docencia Superior teniendo en cuenta que al estar cursando su último semestre poseen un mayor dominio de los temas de docencia universitaria, mientras que los alumnos inscritos en la Especialidad apenas están cursando el primer semestre de estudios, a pesar que la especialidad es más afín al objeto del estudio. Segundo, por tratarse de un estudio de caso específico con una muestra limitada ($n = 11$), no se pretende la generalización de las conclusiones. Por ende, es necesario ampliar la muestra y recoger más datos a partir de la replicación de la metodología propuesta en futuras investigaciones.

Por último, existen varias líneas de investigación que se recomiendan para su estudio en el campo de la educación virtual entre las que destacan la capacitación a docentes con un enfoque en competencias, la investigación científica, la formulación, evaluación y administración de proyectos y los aprendizajes personalizados, entre otras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, R. (1997). *Policy and Practice in Primary Education: Local Initiative, National Agenda*. Londres: Routledge.
- Babb, S., Stewart, C., y Johnson, R. (2013). Applying the seven principles for good practice in undergraduate education to blended learning environments. *Practical Applications and Experiences in K-20 Blended Learning Environments*, 192.
- Bangert, A. W. (2004). The seven principles of good practice: A framework for evaluating on-line teaching. *The Internet and Higher Education*, 7 (3), 217-232.
- Barclay, R., y Murray, P. (1997). *What is knowledge management?*

- Knowledge praxis*. Knowledge Management Associates. Recuperado de http://www.providersedge.com/docs/km_articles/what_is_knowledge_management.pdf
- Bautista Pérez, G., Borges Sáiz, F., y Forés i Miravalles, A. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Benito, Á. (Ed.). (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria: en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Berglund, A., Blackne, J., y Jansson, N. (2014). Proposing a feedback system to enhance learning based on key performance indicators. *International Journal of Quality Assurance in Engineering and Technology Education (IJQAETE)*, 3 (1), 1-14.
- Bravo, P. C., y Correa, J. C. (2010). Variables docentes y de centro que generan buenas prácticas con TIC. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11 (1), 121-147.
- Briseño, M. M. F. (2014). En la U de G: Propuesta de normatividad para asesores en línea. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 2 (3), 68-73.
- Cakiroglu, U. (2014). Evaluating students' perspectives about virtual classroom with regard to seven principles of good practice. *South African Journal of Education*, 34 (2), 1-19.
- Cegarra, J. (2013). Webquest: estrategia constructivista de Aprendizaje basada en internet. *Investigación y postgrado*, 23 (1), 73-91.
- Chickering, A. W., y Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39 (1), 3-7.
- Coffield, F., y Edward, S. H. (2009). Rolling out "good", "best" and "excellent" practice. What next? Perfect practice? *British Educational Research Journal*, 35 (3), 371-390.
- Coll, C. (Ed.). (2008). *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Comisión Técnica de Fiscalización de Panamá (CTF). (2014). *Lista oficial de planes y programas de estudios aprobados (Orden Cronológico por Universidad)* [Página web]. Panamá: Comisión Técnica de Fiscalización. Recuperado de http://www.ctf.ac.pa/planes_univ_aprobados.htm
- Corpas, M. D. (2013). Buenas prácticas educativas para el aprendizaje de la lengua inglesa: Aspectos pedagógicos. *Contextos educativos*, 16, 89-104.
- De Acosta, C. A. P. (2012). Educación universitaria en desarrollo y aplicación del talento humano y la gestión del conocimiento. *InterSedes*, 13 (25), 98-115.
- De Pablos, J., y González, T. (2007). Políticas educativas e innovación educativa apoyada en TIC: sus desarrollos en el ámbito autonómico. *Actas de las II Jornadas Internacionales sobre política educativa para la sociedad del conocimiento*. Granada.
- De Pablos, J., y Jiménez, R. (2007). Buenas prácticas con TIC apoyadas en las políticas educativas: claves conceptuales y derivaciones para la formación en competencias ECTS. *Relatec*, 6 (2), 15-28.
- Dixon, M. D. (2012). Creating effective student engagement in online courses: What do students find engaging? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10 (2), 1-13.
- Durall, E., Gros, B., Maina, M. F., Johnson, L., y Adams, S. (2012). Perspectivas tecnológicas: educación superior en Iberoamérica 2012-2017. *The New Media Consortium y la Universitat*

- Oberta de Catalunya*. Recuperado de http://openaccess.uoc.edu/webapps/02/bitstream/10609/17021/6/horizon_iberamerica_2012_ESP.pdf
- Epper, R., y Bates, A. (2004). *Enseñar al profesorado cómo utilizar la tecnología. Buenas prácticas de instituciones líderes*. Barcelona: Editorial UOC.
- Escudero Muñoz, J. M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 107-141.
- Froilán, J., y Gisbert, M. (2012). El cambio organizacional en la universidad a través del uso de los campus virtuales desde la perspectiva de los alumnos. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 40.
- García Aretio, L. (2012). Resistencias, cambio y buenas prácticas en la nueva educación a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de educación a distancia*, 5 (2), 9-35.
- Graham, C., Gagiltay, K., Lim, B., Craner, J., y Duffy, T. M. (2001). Seven principles of effective teaching: A practical lens for evaluating online courses. *The Technology Source*, 30 (5), 50.
- Granados Romero, J., López Fernández, R., Avello Martínez, R., Luna Álvarez, D., Luna Álvarez, E., y Luna Álvarez, W. (2014). Las tecnologías de la información y las comunicaciones, las del aprendizaje y del conocimiento y las tecnologías para el empoderamiento y la participación como instrumentos de apoyo al docente de la universidad del siglo XXI. *Medisur*, 12 (1), 289-294.
- Gros, B. (2012). Retos y tendencias sobre el futuro de la investigación acerca del aprendizaje con tecnologías digitales. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 32, 1-13.
- Grupo DIM – Universidad Autónoma de Barcelona (2014). *Grupo DIM-EDU: Didáctica, Innovación, Multimedia*. Barcelona: Grupo DIM. Recuperado de <http://dim.pangea.org/dimnewinvestigaciones.htm>
- Hutchins, H. M. (2003). Instructional immediacy and the seven principles: Strategies for facilitating online courses. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 6 (3).
- Jarauta, B. (Ed.). (2012). *Pensando en el futuro de la educación: una nueva escuela para el siglo XXII*, 39. Barcelona: Graó.
- Martín, A. H. (2014). La formación del profesorado para la integración de las TIC en el currículum: nuevos roles, competencias y espacios de formación. En *Investigación y tecnologías de la información y comunicación al servicio de la innovación educativa*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Martínez López, R. (2014). *Sloodle. Conexión de entornos de aprendizaje*. Barcelona: Editorial UOC.
- Muñoz Carril, P. C., y González Sanmamed, M. (2009). *Plataformas de teleformación y herramientas telemáticas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Parada-Trujillo, A. E., y Avendaño-Castro, W. R. (2013). El currículo en la sociedad del conocimiento. *Educación y Educadores*, 16 (1).
- Petrides, L., y Nodine, T. (2003). *Knowledge Management in Education: Defining the Landscape*. Half Moon Bay, CA: The Institute for the Study of Knowledge Management in Education.
- Quijada Monroy, V. D. C., y Santana Elizalde, E. P. (2014). *Aprendizaje virtual*. La loma Tlalnepantla: Editorial Digital UNID.
- Red Telescopi (2014). *Red de observatorios de buenas prácticas de dirección estratégica universitaria en Latinoamérica y Europa*. Red Telescopi. Recuperado de <http://telescopi.upc.edu/>

- Rodríguez, D. J. (2012). Buenas prácticas en el ámbito educativo y su orientación a la gestión del conocimiento. *Educación*, 17 (33), 29-48.
- Rodríguez Fernández, N. (2014). Fundamentos del proceso educativo a distancia: enseñanza, aprendizaje y evaluación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17 (2), 75-93.
- Sallis, E. (2014). *Total Quality Management in Education*. Nueva York: Routledge.
- Slattery, P. (2012). *Curriculum Development in the Postmodern Era: Teaching and Learning in an Age of Accountability*. Nueva York: Routledge.
- Silvio, J. (2000). *La virtualización de la Universidad: ¿Cómo transformar la educación superior con la tecnología?*, 13. IESALC/UNESCO.
- Stephenson, J. (2005). Definitions of indicators of quality on the application of ICT to University Teaching. *Seminario Internacional: La calidad de la formación en red en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Tarragona, España.
- Tobin, T. J. (2004). Best practices for administrative evaluation of online faculty. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 7 (2).
- Universidad Tecnológica Oteima (2015). *Portal de la Universidad Tecnológica Oteima*. Recuperado de <http://www.oteima.ac.pa/nueva/index.php/inicio>
- Wigg, K. (1997). Knowledge Management: Where dit it come from and where will it go? *Expert systems with applications*, 13 (1), 1-14.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Rodrigo Durán Rodríguez. Analista de negocios en CSDC Sistemas en Orlando, Florida, Estados Unidos de América. Anteriormente, fungió como Director de Informática del Ministerio de Salud y Asesor de la Dirección General en la Caja de Seguro Social en Panamá. Fue Vicerrector Administrativo en la Universidad Tecnológica Oteima en David, Chiriquí, República de Panamá. Gestionó varios proyectos curriculares y de innovación empresarial para la Universidad Tecnológica Oteima. Cuenta con un grado de Ingeniería en Sistemas Computacionales del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Maestría en Dirección de Negocios (Universidad Católica Santa María La Antigua), Maestría en Docencia Superior (Universidad Autónoma de Chiriquí), Maestría en Dirección Estratégica en TIC's (UNINI, Puerto Rico) y Doctor © en Ingeniería de Proyectos en la Universidad Politécnica de Cataluña.

E-mail: ralduran@hotmail.com

DIRECCIÓN DEL AUTOR

2013 Grand Brook Circle Apt. 813B
Orlando, Florida 32810
Estados Unidos

Christian A. Estay-Niculcar. Subsecretario de Gobierno Electrónico en la Secretaría Nacional de la Administración Pública de la República del Ecuador. Es Ingeniero Civil en Informática y Magíster en Ingeniería Informática (ambos por la Universidad Técnica Federico Santa María de Chile), Master en Recursos Humanos y Gestión del Conocimiento y Master en Gestión Estratégica (ambos por la Universidad de León), Doctor en Proyectos de Innovación Tecnológica por la Universidad Politécnica de Cataluña, Doctor en Software en la Universidad Internacional de Cataluña, y Doctor (c) en Sociología Avanzada por la Universidad de Barcelona. Diseñó y lideró diversos proyectos de cooperación en varios países de América Latina y el Caribe, habiendo dirigido también proyectos de negocio y de desarrollo institucional y estratégico.

E-mail: christian.estay.niculcar@gmail.com

Fecha de recepción del artículo: 03/01/2015

Fecha de aceptación del artículo: 20/07/2015

Como citar este artículo:

Durán Rodríguez, R., y Estay-Niculcar, C. (2016). Formación en buenas prácticas docentes para la educación virtual. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19 (1), 209-232. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.19.1.13845>