



**HAL**  
open science

## La formación inicial de docentes en metodología a distancia en Colombia

Gloria Liliana Moreno Vizcaíno

► **To cite this version:**

Gloria Liliana Moreno Vizcaíno. La formación inicial de docentes en metodología a distancia en Colombia. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II; Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas, 2016. Español. NNT: 2016TOU20003 . tel-01720766

**HAL Id: tel-01720766**

**<https://theses.hal.science/tel-01720766>**

Submitted on 1 Mar 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Université  
de Toulouse

# THÈSE

En vue de l'obtention du

## DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse II - Jean Jaurès

En cotutelle internationale avec :

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

---

Présentée et soutenue par :

**Gloria Liliana MORENO VIZCAÍNO**

le 28 mars 2016

Titre :

**LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS PAR UN  
DISPOSITIF DE FORMATION À DISTANCE EN COLOMBIE**

---

École doctorale et spécialité : ED-CLESCO : Sciences de l'Éducation

Unité de recherche : UMR Éducation Formation Travail Savoirs (EFTS)

Directeurs de Thèse :

Séraphin ALAVA, Professeur des Universités - Université de Toulouse II - Jean Jaurès

Rigoberto CASTILLO, Professeur des Universités - Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Rapporteurs

Jacques GLEYSE, Professeur des Universités - Université de Montpellier

Raúl Alberto MORA VÉLEZ, Professeur des Universités - Universidad Pontificia Bolivariana

Autres membres du jury

Philippe VEYRUNES, Maître de Conférences émérite - HDR, Université de Toulouse II - Jean Jaurès

Carlos Javier MOSQUERA SUÁREZ, Professeur des Universités - Universidad Distrital Francisco José de Caldas



Nota de aceptación:

---

---

---

---

---

Firma del Presidente del Jurado

---

Firma del Jurado

---

Firma del Jurado

---

Firma del Jurado

---

Firma del Jurado

## **Agradecimientos**

A la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, a la Université de Toulouse II-Jean Jaurès, a la Secretaría de Educación de Distrito, y a las directivas de la Institución Nicolás Gómez Dávila por su colaboración en este proceso de formación de alto nivel.

A todos los profesores, asistentes, y compañeros del Doctorado de ambas universidades, por su calidad humana y por todo lo que me permitieron aprender, en particular a mis directores de tesis Dr. Séraphin ALAVA de la Université de Toulouse II - Jean Jaurès y Dr. Rigoberto CASTILLO de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, por guiar mi aprendizaje a lo largo de este camino. A mis compañeros por compartir conmigo sus saberes, por brindarme su apoyo, aportes, y por todo lo que compartimos. A los asistentes de las dos universidades por su calidez, colaboración, y amabilidad.

A los miembros del jurado por haber aceptado leer, evaluar, y aportar sus conocimientos para el fortalecimiento de esta tesis Dr. Jacques GLEYSE, Dr. Philippe VEYRUNES; Dr. Raúl Alberto MORA VÉLEZ, Dr. Carlos Javier MOSQUERA SUÁREZ.

A las directivas de las tres universidades quienes me permitieron desarrollar mi investigación y todos los profesores y estudiantes de las tres licenciaturas quienes colaboraron como participantes en este estudio de manera voluntaria.

A mi familia, a Ernst por su apoyo, por su paciencia, por la permanente motivación en los momentos buenos y en los momentos difíciles, y por su amor incondicional.

## TABLA DE CONTENIDO

|   |            |
|---|------------|
| <b>Introducción .....</b>   | <b>10</b>  |
| <b>Resumen.....</b>   | <b>18</b>  |
| <b>1. Consideraciones Teóricas.....</b>   | <b>25</b>  |
| <b>1.1. Estado de la cuestión .....</b>   | <b>26</b>  |
| <i>1.1.1. Estado actual del conocimiento del problema en el mundo. ....</i>   | <i>26</i>  |
| <i>1.1.1.1. Formación de maestros en metodología a distancia .....</i>  | <i>26</i>  |
| <i>1.1.1.2. La formación a distancia, percepciones y roles de sus actores .....</i>   | <i>37</i>  |
| <i>1.1.1.3. Las TIC y los materiales didácticos .....</i>   | <i>41</i>  |
| <i>1.1.1.4. Dispositivos de formación a distancia.....</i>  | <i>47</i>  |
| <i>1.1.2. Estado actual del conocimiento del problema en Colombia .....</i>   | <i>50</i>  |
| <i>1.1.2.1. Formación inicial de maestros a distancia .....</i>   | <i>50</i>  |
| <i>1.1.2.2. Metodología a distancia .....</i>   | <i>53</i>  |
| <i>1.1.2.3. Las TIC y la educación a distancia .....</i>  | <i>56</i>  |
| <b>1.2 Marco Teórico.....</b>   | <b>60</b>  |
| <i>1.2.1. Sobre el enfoque socio-histórico.....</i>   | <i>60</i>  |
| <i>1.2.2. Sobre la formación inicial de docentes.....</i>   | <i>70</i>  |
| <i>1.2.3. Sobre la educación a distancia .....</i>  | <i>75</i>  |
| <i>1.2.4. Sobre la formación inicial de docentes universitaria en metodología a distancia en Colombia: marco normativo.....</i> | <i>85</i>  |
| <i>1.2.5. Sobre el dispositivo pedagógico .....</i>   | <i>93</i>  |
| <b>2. Opción Metodológica.....</b>  | <b>98</b>  |
| <b>2.1 Planteamiento general.....</b>   | <b>98</b>  |
| <b>2.2 Descripción .....</b>  | <b>100</b> |
| <b>2.3 Selección de los casos .....</b>   | <b>103</b> |
| <b>2.4 Los participantes.....</b>   | <b>105</b> |
| <b>2.5 Procedimiento para la recolección de datos .....</b>   | <b>107</b> |
| <i>2.5.1. La entrada al campo .....</i>   | <i>107</i> |
| <i>2.5.2. Roles como investigadora.....</i>   | <i>108</i> |
| <i>2.5.3. Asuntos éticos para la recolección de datos.....</i>  | <i>109</i> |
| <i>2.5.4. La recolección de datos .....</i>   | <i>110</i> |
| <i>2.5.4.1. Lo que dicen los profesores.....</i>  | <i>112</i> |
| <i>2.5.4.2. Lo que dicen los estudiantes.....</i>   | <i>113</i> |
| <i>2.5.4.3. Lo que muestran los archivos.....</i>   | <i>114</i> |
| <i>2.5.5. El análisis e interpretación de la información .....</i>  | <i>115</i> |

|  |            |
|--|------------|
| <b>3. La formación inicial de docentes en metodología a distancia en Colombia,</b>             |            |
| <b>Resultados.....</b>   | <b>121</b> |
| <b>3.1. Caso Universidad de Centro (UC) .....</b>  | <b>122</b> |
| <b>3.2. Caso Universidad de Occidente (UO) .....</b>   | <b>125</b> |
| <b>3.3. Caso Universidad de Oriente (UDO) .....</b>  | <b>128</b> |
| <b>3.4. Resultados del cruce de casos: Hallazgos .....</b>                                     | <b>130</b> |
| 3.4.1 <i>Situando la zona de desarrollo proximal.....</i>                                      | <i>132</i> |
| 3.4.1.1. <i>La tutoría: diferentes concepciones .....</i>                                      | <i>132</i> |
| 3.4.1.2. <i>Las fortalezas de la acción tutorial desde las percepciones de los</i>             |            |
| <i>participantes.....</i>  | <i>135</i> |
| 3.4.1.3. <i>La evaluación desde la perspectiva de los participantes y las instituciones ..</i> | <i>138</i> |
| 3.4.1.4. <i>Rupturas de la evaluación.....</i>   | <i>140</i> |
| 3.4.2. <i>Las TIC y el material didáctico como instrumentos mediadores .....</i>               | <i>145</i> |
| 3.4.3 <i>Interacciones comunicativas como procesos interpsicológicos .....</i>                 | <i>164</i> |
| 3.4.3.1. <i>Sobre la interacción profesor y estudiante .....</i>                               | <i>164</i> |
| 3.4.3.2. <i>Sobre la interacción entre pares .....</i>   | <i>169</i> |
| 3.4.3.3. <i>Sobre la interacción del estudiante con el material.....</i>                       | <i>173</i> |
| 3.4.3.4. <i>Sobre las estrategias de reflexión del estudiante y la asimilación del</i>         |            |
| <i>aprendizaje .....</i>   | <i>175</i> |
| 3.4.3.5. <i>Sobre los cambios actuales en la interacción comunicativa.....</i>                 | <i>177</i> |
| 3.4.4 <i>Los instrumentos mediadores y calidad del aprendizaje: procesos de</i>                |            |
| <i>internalización. ....</i>   | <i>178</i> |
| 3.4.4.1. <i>Sobre el fortalecimiento de la acción tutorial .....</i>                           | <i>194</i> |
| 3.4.4.2. <i>Sobre el fortalecimiento del material didáctico .....</i>                          | <i>207</i> |
| 3.4.4.3. <i>Sobre el fortalecimiento en el proceso de evaluación .....</i>                     | <i>209</i> |
| <b>4. Conclusiones y recomendaciones .....</b>   | <b>215</b> |
| <b>4.1 Sobre las rupturas de la formación inicial de docentes en metodología a</b>             |            |
| <b>distancia en Colombia entre 1999-2014: retomando la primera pregunta de</b>                 |            |
| <b>investigación.....</b>  | <b>215</b> |
| 4.1.1. <i>Rupturas en las tutorías.....</i>  | <i>215</i> |
| 4.1.2. <i>Rupturas en el material didáctico.....</i>   | <i>218</i> |
| 4.1.3. <i>Rupturas en la evaluación del aprendizaje.....</i>                                   | <i>220</i> |
| 4.1.4. <i>Rupturas en las interacciones comunicativas.....</i>                                 | <i>221</i> |
| <b>4.2. La manera como los hallazgos me llevaron a caracterizar el dispositivo</b>             |            |
| <b>pedagógico para el mejoramiento de la formación inicial de docentes en</b>                  |            |
| <b>metodología a distancia: retomando la segunda pregunta de investigación. ....</b>           | <b>223</b> |
| <b>4.3. Implicaciones.....</b>   | <b>235</b> |
| <b>4.4. Limitaciones .....</b>   | <b>237</b> |
| <b>4.5. Lo que representó este estudio en mi desarrollo profesional.....</b>                   | <b>239</b> |
| <b>Referencias Bibliográficas.....</b>   | <b>241</b> |

### Lista de tablas

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 1. Tendencias internacionales del estado actual de la cuestión ..... | 49  |
| Tabla 2. Tendencias nacionales del estado actual de la cuestión.....       | 58  |
| Tabla 3. Casos seleccionados.....  | 104 |
| Tabla 4. Participantes por caso. ....                                      | 107 |
| Tabla 5. Fase 1 de recolección de datos verbales .....                     | 111 |
| Tabla 6. Fase 2 de recolección de datos verbales .....                     | 111 |
| Tabla 7. Revisión de archivos.....   | 114 |
| Tabla 8. Fuentes externas.....   | 115 |
| Tabla 9. Profesores participantes de la Universidad de Centro .....        | 124 |
| Tabla 10. Estudiantes participantes de la Universidad de Centro.....       | 125 |
| Tabla 11. Profesores participantes de la Universidad de Occidente .....    | 127 |
| Tabla 12. Estudiantes participantes de la Universidad de Occidente .....   | 127 |
| Tabla 13. Profesores participantes de la Universidad de Oriente .....      | 130 |
| Tabla 14. Estudiantes participantes de la Universidad de Oriente.....      | 130 |



## Lista de figuras

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1. Temas de interés investigativo internacional en educación a distancia 1999-2014 .....             | 32  |
| Figura 2. Tendencia investigativa internacional .....   | 32  |
| Figura 3. Tendencia investigativa internacional en formación de maestros a distancia .....                  | 37  |
| Figura 4. Tendencia investigativa internacional en EAD .....  | 41  |
| Figura 5. Tendencia investigativa internacional TIC y material didáctico .....                              | 47  |
| Figura 6. Tendencia investigativa internacional en dispositivo pedagógico .....                             | 49  |
| Figura 7. Temas de interés investigativo en educación a distancia en Colombia 1999-2014 .....               | 53  |
| Figura 8. Tendencia investigativa en Colombia sobre EAD.....  | 55  |
| Figura 9. Tendencia investigativa en Colombia en TIC y materiales didácticos.....                           | 58  |
| Figura 10. Tendencia investigativa en Colombia 1999-2014 .....  | 59  |
| Figura 11. Componentes del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia..... | 92  |
| Figura 12. Fases del diseño de un dispositivo.....  | 96  |
| Figura 13. Fases, ejes y dimensiones para la construcción del dispositivo pedagógico .....                  | 96  |
| Figura 14. Niveles para la caracterización del dispositivo pedagógico .....                                 | 223 |
| Figura 15. Nivel macro (Política pública).....  | 225 |
| Figura 16. Nivel meso (IES) .....   | 227 |
| Figura 17. Nivel Micro (Licenciaturas) .....  | 230 |
| Figura 18. Dispositivo pedagógico. ....   | 234 |

## Lista de Anexos

|   |     |
|---|-----|
| Anexo A. Licenciaturas activas e inactivos registrados desde 1998 hasta el 2014 .....                 | 262 |
| Anexo B. Licenciaturas activas.....   | 267 |
| Anexo C. Naturaleza jurídica de las universidades que ofrecen licenciaturas a distancia .....         | 268 |
| Anexo D. Licenciaturas implementadas según el tipo de metodología a distancia .....                   | 272 |
| Anexo E. Selección preliminar de licenciaturas .....  | 276 |
| Anexo F. Invitación a estudiantes del grupo de Facebook UDO a participar en la<br>investigación ..... | 277 |
| Anexo G. Carta de presentación institucional del doctorado.....                                       | 278 |
| Anexo H. Resumen ejecutivo del proyecto de investigación .....  | 280 |
| Anexo I. Formato de consentimiento informado .....  | 283 |
| Anexo J. Lista de seudónimos para protección de identidades.....                                      | 285 |
| Anexo K. Solicitud de validación de protocolo para recolección de datos verbales .....                | 286 |
| Anexo L. Protocolo entrevista a docentes.....   | 287 |
| Anexo M. Protocolo entrevista a estudiantes.....  | 289 |
| Anexo N. Ejemplo de transcripción de entrevistas .....  | 291 |
| Anexo O. Ejemplo organización de la información de las entrevistas .....                              | 294 |
| Anexo P. Análisis – Caso UC .....   | 296 |
| Anexo Q. Análisis – UO .....  | 320 |
| Anexo R. Análisis caso UDO .....  | 349 |

## Introducción

La formación docente consiste en convertir estructuras, contenidos y formas en oportunidades para aprender a enseñar, su concreción debe disponer de una visión amplia de lo que es ser docente, y de criterios específicos sobre lo que necesita saber y ser capaz de hacer un maestro en las circunstancias determinadas en las que deba actuar. La formación inicial docente es sólo el paso inicial de la carrera de toda una vida, en su mejor forma, contribuye especialmente al conocimiento de los contenidos que son necesarios para enseñar en el sistema escolar y al desarrollo de estrategias eficaces (Ávalos, 2004). Para realizar la formación de docentes de manera adecuada se deben incluir cuatro componentes fundamentales: la formación pedagógica; la formación disciplinar; el conocimiento didáctico del contenido a enseñar; y, el conocimiento del contexto (Vaillant, 2004). De otra parte, la formación de futuros docentes requiere considerar el aprendizaje como un fenómeno que ocurre en la corporeidad, en el lenguaje y en las emociones, se necesita que los docentes formadores de docentes se conviertan en facilitadores del aprendizaje, tal y como lo postula el constructivismo desde el punto de vista de facilitarles el aprendizaje mediante el acceso a conversaciones especializadas, mejores prácticas de aula, y llevándolos a moverse en diferentes niveles de competencia (Rojas, 2004.). Con esta perspectiva, los requerimientos nuevos y emergentes de la formación inicial de docente cobran un nuevo sentido, especialmente en la metodología a distancia dado que este tipo de educación requiere de una disciplina más rigurosa con frente a la educación presencial (Kim, 2009).

A pesar de las diferencias, entre las licenciaturas en metodología a distancia y las licenciaturas en metodología presencial aún se sigue asumiendo que a distancia significa una versión diluida de la metodología presencial, siendo este aspecto uno de los grandes problemas que deben afrontar los programas de formación inicial docente en esta metodología. De hecho, la formación inicial docente en metodología a distancia en Colombia a pesar de estar reglamentada, ha sido entre normatividades generales derivadas de la metodología presencial, aún falta que los diseñadores de política pública en este país

reconozcan que esta metodología es la tendencia de formación del siglo XXI, razón por la cual se le debe dar la importancia que ella reviste.

Adicional a los problemas anteriormente mencionados, la formación inicial docente a distancia afronta otros problemas respecto a la metodología presencial; por un lado, los perfiles de los estudiantes que ingresan a este tipo de programas; y, por otro, el impacto que han tenido las TIC en dicha formación. El perfil de estos estudiantes es diferente al de los estudiantes que se forman en programas de licenciatura en metodología presencial, la gran mayoría son docentes en ejercicio buscando legitimar ante el sistema educativo su práctica docente con el título de Licenciado; o estudiantes graduados de normales superiores quienes ejercen ya como docentes y buscan mejorar sus condiciones laborales; o profesionales en diferentes áreas que desean ser docentes por vocación, o como otra opción laboral; y, otros para quienes esta es su única opción de formación por vivir en regiones en donde, por razones geográficas, políticas, o sociales, no pueden acceder a licenciaturas en metodología presencial. Por otro lado, el acceso a la información por vía electrónica, catalizadas por la internet, implica nuevas formas de interacción, aprendizaje, enseñanza y evaluación que deben ser implementadas de manera pertinente en la formación inicial de docentes en metodología a distancia para que responda a las exigencias del actual momento socio-histórico.

Estudiar la formación inicial docente a distancia desde el paradigma socio-histórico implica situarse en los argumentos de Vygotsky quien lo construye desde la indivisibilidad de la conciencia y la conducta humana, la cual es mediada social y culturalmente. El objetivo su paradigma se centra en analizar el desarrollo de los procesos psicológicos superiores (PPS) a partir de la internalización de prácticas sociales específicas; por tanto, su objetivo es implementar un paradigma que incluye la educación, como actividad humana fundamental, en una teoría del desarrollo psicológico.

El medio, en definitiva, es para el hombre el medio social porque allí es donde aparece, en relación con el hombre, como medio natural, de todos modos siempre están presentes en este aspectos sociales determinantes (...) El proceso educativo resulta ser ya trilateralmente activo: es activo el alumno, es activo el maestro y activo es el medio existente entre ellos. Por eso es incorrecto concebir el proceso educativo como un proceso plácidamente pacífico y sin altibajos. (Vygotsky, 2005. p.120)

Para Vygotsky (1998), el estudio del cambio educativo tiene un importante significado teórico y metodológico el cual presenta la reorganización de un sistema social

clave y modos asociados de discurso, con consecuencias potenciales para el desarrollo de nuevas formas de pensamiento. Por lo tanto, la pedagogía humana en todas sus formas, es la característica que define y proporciona conceptos teóricos necesarios e instrumentos para aplicar y elaborar reflexiones en la práctica, de ahí que ha de tenerse en cuenta que este enfoque trasciende del aprendizaje dado que considera tanto al sujeto que aprende como a la realidad sociocultural en la que está inmerso. Dentro de este enfoque, el desarrollo se concibe como un proceso culturalmente organizado, en el que el aprendizaje en contextos institucionalizados desempeña un papel de primer orden, por lo que la organización cultural del desarrollo general, y particularmente el cognitivo, se refiere a la acción educativa en sentido amplio. Dicha acción se deriva del hecho que el desarrollo de los PPS dependen esencialmente de las situaciones sociales específicas en las que el sujeto participa “una actividad que genera procesos mentales superiores es una actividad mediada socialmente significativa” (Vygotsky, 1991, p. 115)

Este enfoque puede considerarse como una teoría de transmisión cultural y como una teoría del desarrollo, en tanto, la educación no sólo implica el desarrollo potencial del sujeto sino también la expresión y el crecimiento histórico de la cultura humana de la que surge el hombre (Vygotsky, 1979). Plantea una relación dialéctica muy estrecha entre la actividad práctica externa o social mediada por instrumentos culturales como el discurso y la escritura, y la actividad intelectual de los individuos; de ahí que aborde principalmente tres temas y tres fases en el desarrollo. Las fases enfatizan en primer lugar, que la actividad está mediada por signos; en segundo lugar, se centra en el desarrollo de sistemas psicológicos interfuncionales y en el significado de palabras como la unidad clave de análisis; y, en tercer lugar destaca la importancia de situar a los individuos dentro de sistemas sociales específicos de interacciones.

Lo primero que se construye en el modelo socio-histórico, es el proceso mismo de la mediación, el sujeto que construye en Vygotsky es un sujeto que al principio está determinado a construir las especificaciones dadas por su alteridad y, una vez internalizadas, da rienda suelta a su construcción interior. Para Vygotsky se construyen funciones psicológicas superiores, a partir de la internalización de las herramientas semióticas; es decir, se construye un sistema de herramientas conceptuales que permiten transformar al sujeto cognitivo en un mediador activo entre un mundo interno y un mundo externo. Las

interacciones sociales las considera Vygotsky como ayudas desarrolladas históricamente para mediar en las relaciones con la sociedad o reflexiones del mundo exterior, y, como medios principales para dominar los procesos psicológicos que tienen influencia decisiva en la formación de la actividad psicológica del hombre estos medios, siempre incluyen significado y sentidos cognitivos. Como propiedad fundamental de estos artefactos, Vygotsky observó el hecho de que su origen social; primero se los usa para comunicarse con otros, para mediar en el contacto con nuestros mundos sociales; estos llegan a mediar en nuestras interacciones con el yo; nos ayudan a pensar e internalizamos su uso.

Por otro lado, Vygotsky afirma que el elemento fundamental para la formación de una función mental superior es el proceso de internalización el cual entiende como la reconstrucción interna de una operación externa. Lo que inicialmente aparece como un mediador sígnico externo o una comunicación interpersonal más adelante se convierte en un proceso psicológico interno, “cualquier función mental superior tiene que atravesar necesariamente un estadio externo de desarrollo porque inicialmente es una función social antes de convertirse en una función interna, verdaderamente mental” (Vygotsky, 1979. p.46).

El enfoque socio-histórico subraya el valor del proceso interactivo en el aprendizaje y plantea que el aprendizaje óptimo se produce dentro de lo que Vygotsky denomina zona de desarrollo próximo (ZDP) y la modalidad de asistencia dentro de la zona de andamiaje. La ZDP es una construcción teórica clave que coloca al sujeto dentro de la situación social concreta de aprendizaje y desarrollo, la ZDP es generalizable a todo tipo de aprendizajes porque provee asistencia mediante las intervenciones de otros más competentes, tiene como mediación los signos y herramientas en la comprensión del aprendizaje en tanto permite al alumno ir más allá de la situación concreta. Por consiguiente, la ZDP se constituye como un conjunto de sucesos discursivos que amplían o limitan el potencial cognitivo de los alumnos en tanto los intercambios discursivos son el medio para entender la manera como los docentes ejercen una influencia en el aprendizaje eficiente de sus estudiantes (Vygotsky, 1988).

Dentro de este escenario educativo, las preguntas a resolver son: 1) ¿Cuáles han sido las rupturas en programas de formación inicial de docentes en metodología a distancia en Colombia durante los años 1999-2014?; y, 2) ¿Qué características adopta un dispositivo de

formación de docentes a distancia de acuerdo con las exigencias del actual momento socio-histórico?

El objetivo general de esta investigación es comprender la formación inicial de docentes universitaria en metodología a distancia en Colombia durante el periodo 1999-2014 a partir de sus rupturas a fin de caracterizar un dispositivo pedagógico para el fortalecimiento de su calidad frente al actual momento socio-histórico. Los objetivos específicos formulados son: 1) identificar y caracterizar el proceso de acción tutorial, sus rupturas, sus relaciones y distinciones entre metodología a distancia tradicional y metodología a distancia virtual ; 2) identificar y caracterizar la evaluación del aprendizaje; el material didáctico; las interacciones comunicativas, y sus rupturas para hacer un análisis epistemológico en cada uno de ellos en contextos socio – históricos mediados en educación a distancia; 4) identificar y caracterizar la manera como las TIC han impactado los procesos de enseñanza y de aprendizaje; 5) identificar y caracterizar los aspectos que se deben mejorar en los programas de licenciaturas a distancia a fin de caracterizar un dispositivo pedagógico para el fortalecimiento de su calidad frente al actual momento socio-histórico.

La mayoría de las investigaciones relacionadas con los temas principales de esta investigación tanto en el ámbito nacional como en el internacional se han orientado principalmente hacia: 1) el mejoramiento de la calidad de programas a distancia en educación superior; 2) la integración de las tecnologías para el fortalecimiento del aprendizaje autónomo; 3) la búsqueda de estrategias para evitar el sentimiento de aislamiento de los profesores que trabajan en esta metodología; 4) el fortalecimiento de las instituciones y de sus programas académicos, el mejoramiento académico de los docentes; 5) la eficiencia terminal y exitosa de estudiantes de posgrado en programas virtuales; 6) la formación continua de docentes; 7) y el estudio de la historia y el estado de la EAD en diferentes países.

En la mayoría de las investigaciones hay un interés particular por estudiar la formación continua de docentes a distancia, al igual que la formación posgradual, pocas son las investigaciones que han dedicado su interés sobre la formación inicial de docentes a distancia. No obstante, en algunos estudios las mediaciones pedagógicas empiezan a cobrar gran importancia a partir del auge de los ambientes virtuales de aprendizaje. También ha habido interés por analizar la política pública pero en particular sobre educación virtual; así

mismo ha habido amplio interés por el estudio de los aspectos históricos y epistémicos de la EAD. De otra parte, la mayoría de las investigaciones realizadas han implementado el método de investigación cualitativo, y cuantitativo-cualitativo, los enfoques teóricos utilizados son básicamente el comunicativo, educativo competencial, el analítico-cognitivo, el modelo de formación integral, el modelo crítico social, y el socio-cultural.

En esta perspectiva, este trabajo generará conocimiento sobre la formación inicial de docentes en Colombia particularmente en metodología a distancia, contribuirá en el avance del campo de investigación sobre este tipo de formación en tanto la estudia en un periodo histórico de quince años de transición de siglo en donde han sufrido profundas rupturas pedagógicas mayormente por el impacto de las TIC catalizadas por la internet. De la misma manera, avanzará en este campo de investigación en razón a que contribuye con la caracterización de un dispositivo pedagógico para el fortalecimiento de la formación inicial de docentes en metodología a distancia en Colombia. De manera particular, esta investigación es la primera que introduce la noción de dispositivo pedagógico en el país como una forma de apoyar el mejoramiento de las licenciaturas a distancia; por otro lado, reviste una alta pertinencia social en cuanto se inscribe en las preocupaciones por desarrollar temas y problemas de la formación inicial de docentes que hacen parte de la actual agenda educativa nacional e internacional. Adicionalmente porque entiende que la formación inicial de docentes a distancia debe dar respuesta al actual momento socio-histórico donde la influencia y acceso masivo a la internet y a las TIC la han impactado de tal forma que su organización debe responder a una metodología de enseñanza-aprendizaje verdaderamente flexible que le permitan implementar multiplicidad de recursos pedagógicos que favorezcan la construcción del conocimiento de los estudiantes de estos programas.

Dentro de los aportes más importantes de este estudio están el reconocimiento y descripción de las rupturas de las prácticas pedagógicas, del material didáctico, y de la evaluación del aprendizaje que se han implementado en este tipo de formación en el periodo que abarca el estudio; hechos que permiten hacer su revalorización, y proponer una innovación en esta metodología.

El enfoque metodológico de esta investigación es cualitativo, asume la metodología de estudio de caso múltiple, y se desarrolló en cinco fases: 1) exploración documental; 2)



trabajo de campo; 3) organización y clasificación de la información; 4) análisis de la información; y, 5) escritura del informe final.

El trabajo de investigación se organiza en los siguientes capítulos: 1) consideraciones teóricas; 2) opción metodológica; 3) resultados; y, 4) conclusiones y recomendaciones.

En el capítulo 1 se presentan las consideraciones teóricas, las cuales incluyen la revisión del estado del arte y la conceptualización de referentes teóricos que sustentan la investigación. En el estado del arte se hace la revisión documental de las investigaciones más representativas entre los años 1999 y 2014, se prestó particular atención a cuatro grandes temas: formación inicial docente; metodología a distancia; mediaciones; y dispositivos pedagógicos. En los referentes teóricos se incluye la teoría sobre enfoque socio-histórico desde donde se apoya la investigación para indagar las rupturas de la formación inicial de docentes en metodología a distancia en Colombia durante el periodo histórico de transición de siglo abordado. Por otro lado, se relaciona teoría sobre la formación inicial de docentes; la educación a distancia; las TIC y su relación con la educación; el marco normativo colombiano sobre formación inicial docente a distancia; y, finalmente sobre dispositivo pedagógico.

En el capítulo 2 desarrolla la opción metodológica la cual incluye el paradigma de investigación que orientó esta investigación, las fuentes de datos recolectados, la manera como se hizo la organización y el análisis de los datos. Se relacionan cada uno de los casos que sirvieron como unidades de análisis, los participantes que hicieron parte de este estudio, y se incluye información detallada de las decisiones y procedimientos que guiaron cada etapa de este estudio.

El capítulo 3 presenta los resultados, en él se contextualiza cada uno de los casos que sirvieron como unidades de análisis de este estudio, incluye el análisis cruzado de dichos casos a partir de las afirmaciones y experiencias de los participantes, y a partir de la información de los archivos institucionales. Se da cuenta del proceso que se siguió para la escritura de las narrativas las cuales tuvieron como hilo conductor las preguntas, las subpreguntas de investigación, y las categorías. Dicho proceso se realizó en dos momentos; en el primer momento, se escriben las tres narrativas de manera individual de acuerdo con cada uno de los casos, las cuales constituyen los tres últimos anexos de este documento; en el segundo momento, se escribe una narrativa basada en el análisis cruzado de la información de los tres casos, este proceso se realiza de esa manera para presentar una visión comprensiva de

las múltiples percepciones y experiencias de los actores que convergen y divergen frente a la formación de licenciados en metodología a distancia en Colombia, y para poder presentar de los resultados y la manera más exacta posible.

En el capítulo 4 se da respuesta a las dos preguntas de investigación con base en las narrativas de los tres casos y con el marco teórico, se presentan las conclusiones, las implicaciones, de la investigación, las limitaciones que se tuvieron durante su desarrollo.

## Resumen

El propósito de este estudio es indagar las rupturas de la formación inicial de docentes en metodología a distancia en Colombia durante los últimos quince años de transición de siglo, y la manera como dicha formación está respondiendo a las exigencias del actual momento socio-histórico, en donde las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), mediadas por la internet, desempeñan un papel de primer orden. Con base en los hallazgos se aporta al enriquecimiento del panorama conceptual elaborado hasta el momento sobre los programas universitarios de formación inicial de docentes a distancia con la identificación de lo que serían las características adopta un dispositivo pedagógico para el fortalecimiento de esos programas.

Para alcanzar este propósito, se tuvo en cuenta la experiencia de tres universidades colombianas que han tenido amplia experiencia, trayectoria, reconocimiento y cobertura nacional en la formación de licenciados en metodología a distancia; al igual que de las experiencias de sus docentes y estudiantes. Para ello, se parte de la exploración de las rupturas de cada uno de los programas de Licenciatura seleccionados, dicha exploración abarcó el periodo comprendido entre los años 1999 y 2014. Los criterios principales para seleccionar ese periodo se fundamentaron en dos hechos; en primer lugar, “en 1999 que las TIC se incorporan en el sistema de educación superior, y las universidades empiezan a invertir recursos en la implementación de tecnologías por medio de programas de mejoramiento” (Condeza, 2004, p. 43); y, en segundo lugar, porque quince años es un tiempo pertinente para poder analizar con mayor precisión las rupturas de las licenciaturas.

Las preguntas de investigación a resolver son: 1) ¿Cuáles han sido las rupturas en los programas universitarios de formación inicial de docentes en metodología a distancia en Colombia durante los años 1999-2014?; y, 2) ¿Qué características adopta un dispositivo de formación de docentes a distancia de acuerdo con las exigencias del actual momento socio-histórico? Por consiguiente, el objetivo general de esta investigación es comprender la formación inicial de docentes universitaria en metodología a distancia en Colombia en el periodo de 1999-2014, a partir de sus rupturas para caracterizar un dispositivo pedagógico para el fortalecimiento de dicha formación que responda al actual momento socio-histórico.

Los objetivos específicos formulados son: 1) identificar y caracterizar el proceso de acción tutorial, sus rupturas, sus relaciones y distinciones entre metodología a distancia tradicional y metodología a distancia virtual ; 2) identificar y caracterizar la evaluación del aprendizaje; el material didáctico; las interacciones comunicativas, y sus rupturas para hacer un análisis epistemológico en cada uno de ellos en contextos socio – históricos mediados en educación a distancia; 4) identificar y caracterizar la manera como las TIC han impactado los procesos de enseñanza y de aprendizaje; 5) identificar y caracterizar los aspectos que se deben mejorar en los programas de licenciaturas a distancia a fin de caracterizar un dispositivo pedagógico para el fortalecimiento de su calidad frente al actual momento socio-histórico.

La proposición analítica de este trabajo parte de indicar que con el advenimiento de las TIC, catalizadas por la internet, en la última década del siglo XX y su impacto en educación superior en programas en metodología a distancia en este siglo, han generado nuevas formas de interacción, aprendizaje, enseñanza y evaluación especialmente en programas de formación inicial de docentes. De otra parte, a pesar de las diferencias entre las licenciaturas en metodología a distancia y las licenciaturas en metodología presencial, aún se siguen comparando, lo cual conlleva al riesgo que se asuma que a distancia significa una versión diluida de la metodología presencial, siendo este aspecto uno de los grandes problemas que deben afrontar los programas de formación inicial docente a distancia inclusive desde la política pública misma. En consecuencia, se hace necesario reflexionar en torno a la manera como estos programas han venido sufriendo rupturas en los primeros quince años de transición de siglo y si están respondiendo a las exigencias del actual momento socio-histórico.

La presente investigación se desarrolló a la luz del paradigma socio-histórico, porque permite ir más allá del aprendizaje en tanto considera simultáneamente al sujeto que aprende y a la realidad sociocultural en la que se desenvuelve, y porque “concibe el desarrollo como un proceso culturalmente organizado en el que el aprendizaje desempeña un papel de primer orden en contextos institucionalizados” (Vygotsky, 1978, p. 24). Por otro lado, a fin de alcanzar los propósitos de esta investigación se trabajó con el enfoque cualitativo dado su carácter reflexivo. De las diferentes metodologías que hacen parte de dicho enfoque se optó por la metodología de estudio de caso múltiple porque permite entender y examinar a

profundidad y en detalle una situación en diferentes contextos que se relacionan entre sí (Stake, 2006). Tres programas diferentes de licenciatura de tres universidades colombianas sirvieron como casos y unidades de análisis para el desarrollo de este estudio. Los criterios de selección de cada caso obedecieron a su trayectoria en metodología a distancia, cobertura nacional; y que las licenciaturas escogidas como unidades de análisis se estuvieran implementando por lo menos desde el año 1999. Se seleccionó una muestra de 28 estudiantes y 12 profesores cuyo conocimiento y experiencia en las respectivas licenciaturas fueran lo suficientemente amplios para que estuvieran en capacidad de responder a las preguntas de las entrevistas.

La ruta metodológica que orientó esta investigación se desarrolló en las en cinco fases: 1) exploración documental; 2) trabajo de campo; 3) organización y clasificación de la información; 4) análisis de la información; y, 5) escritura del informe final

En la fase de exploración documental, se hizo una revisión de la literatura para identificar diferentes formas de abordar el problema de investigación y mejorar el entendimiento de los datos; concretar conceptos claves; precisar las ideas sobre el método de recolección de información y análisis; y, hacer una de reflexión respecto a los temas sugeridos a investigar. Por otra parte, se estudiaron fuentes primarias relacionadas con la revisión bibliográfica teniendo en cuenta los temas principales de esta investigación: formación inicial de docentes, educación superior en metodología a distancia, y TIC, y modelo socio-histórico.

La fase de trabajo de campo tuvo dos etapas, la primera fue la recolección de datos verbales; y la segunda, la revisión de archivos institucionales de cada caso. Los datos verbales se obtuvieron en dos momentos: en un primer momento, a través de entrevistas semiestructuradas a docentes, y con el trabajo de grupos focales con estudiantes; en un segundo momento, se condujeron entrevistas semiestructuradas a profesores y estudiantes considerados como informantes claves. Para el desarrollo de la segunda fase de recolección de datos, busqué dos tipos de archivos, unos institucionales de carácter general como los proyectos educativos institucionales (PEI) por cada uno de los casos; y, los otros de carácter específico de cada licenciatura como archivos históricos que conservaban y los últimos documentos maestros de registro calificado. Esta información se reunió con el fin de utilizarla

como fuente adicional de información a los datos verbales y también como fuente de triangulación.

En la fase de organización y clasificación de la información se consideraron tres criterios: 1) por orden cronológico; 2) por grupo de participantes; y 3) por tipo de datos. Para la organización de la información de las entrevistas se consideraron los criterios cronológicos, y grupo de participantes; cronológico, según el orden de acceso al campo de cada una de las unidades de análisis; por participantes, se clasificó la información según fuera de estudiantes o de profesores. Para para ambos casos se recurrió al diseño de tablas en Word con el fin de clasificar la información de acuerdo con la organización de las preguntas del protocolo diseñando para las entrevistas semiestructuradas y para el trabajo con los grupos focales. También se recurrió al uso del software ATLAS.Ti para facilitar el almacenamiento, sistematización y manipulación de códigos, y la organización de las categorías por familias, lo cual proporcionó herramientas para crear y examinar nuevas ideas de los datos.

En la fase de análisis de la información, se tuvo como objetivo examinar y reflexionar sobre el sentido dado a las diferentes categorías según los referentes teóricos del estudio. Para este proceso se redistribuyeron los datos de dos maneras: desde lo metodológico siguiendo la propuesta de Stake sobre el análisis de estudios de casos múltiple; y, desde lo conceptual desde el enfoque socio-histórico de Lev Vygotsky. Se hizo el proceso de definición de las siguientes categorías conceptualizadas a partir de los referente teóricos: 1) zona de desarrollo proximal; 2) instrumentos mediadores; 3) procesos interpsicológicos; y 4) procesos de internalización.

En la fase escritura del informe, el trabajo se organizó en las siguientes partes: la introducción; y, cuatro capítulos: 1) consideraciones teóricas; 2) opción metodológica; 3) resultados; 4) conclusiones y recomendaciones.

Como resultados, para responder la primera pregunta de esta investigación, se identifica que pesar que entre 1998 y 1999 tienen lugar los primeros cambios la educación superior en Colombia con la incorporación de motores de búsqueda y el uso del correo electrónico, es a partir del 2005 que se hacen notorias las rupturas más importantes en los programas de licenciaturas en metodología a distancia. Con el advenimiento de las TIC, y en

particular con la adopción de las plataformas virtuales de aprendizaje en las universidades comienza a cambiar el rol del docente y del estudiante, este empieza a tener un rol más activo en su aprendizaje y se convierte en el centro del proceso educativo. Por ese mismo período, la acción tutorial inicia su tránsito de la rigidez de los encuentros semanales a la flexibilidad de los encuentros virtuales mediados por los nuevos recursos tecnológicos.

Aunque estos cambios han permeado los programas de formación inicial de docentes en metodología a distancia en el país, desde el punto de vista del contacto humano y de la interacción comunicativa directa, han favorecido de manera más positiva a aquellos programas cuya metodología es a distancia tradicional y a distancia semipresencial. Lo anterior, en tanto las TIC se han constituido como herramienta adicional de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje de dichos programas y no en el medio fundamental de interacción como ocurre en la metodología a distancia virtual, en donde estas han generado desvinculación del contacto humano directo entre los actores del proceso enseñanza y aprendizaje, ahora las interacciones son menos frecuentes.

Adicional a las rupturas del proceso de acción tutorial y de las interacciones comunicativas, otras rupturas emergen frente al material didáctico y a la evaluación del aprendizaje. El material didáctico lo constituía inicialmente libros, y posteriormente módulos en medio físico, sus rupturas empiezan a darse casi que a la par en que se formaliza la metodología a distancia en el país en 1982. Entre los años 1984 y 1998 empiezan a tener lugar una serie de cambios de manera paulatina; de libros se pasa a módulos que normalmente construían los docentes y que las universidades enviaban a los estudiantes de las diferentes regiones por correo postal; luego, se opta por el cambio de libros a módulos cuyas primeras versiones era la compilación de lecturas académicas unificadas a nivel de cada institución. Posteriormente, los módulos empiezan a flexibilizarse, los profesores tienen mayor autonomía en la selección de las lecturas que lo conforman y pueden contextualizarlo de alguna forma con las realidades regionales; y por ende, pudo adaptarse de mejor manera a las necesidades de los grupos. El uso del material empezó a cambiar progresivamente con la incorporación de artefactos tecnológicamente más sofisticados, del retroproyector se pasa al video beam y con este a la utilización del computador y de la multimedia, con ella refuerzan el material con el uso de power point, videos, y audios, los cuales fueron perdiendo vigencia

con la incorporación de internet en las prácticas pedagógicas, y surgen los primeros intentos por incorporar ayudas digitales.

La evaluación del aprendizaje ha sufrido también rupturas importantes, hasta finales de los 90 era principalmente cuantitativa memorística, y estandarizada tipo ICFES. A pesar que los programas contemplaban el desarrollo de competencias no las incluían en los exámenes finales del proceso evaluativo. Con el cambio de milenio, y las transformaciones que con él se avizoraban, la evaluación empezó a tomar matices más integrales desde la percepción del alumno como ser integral al que debía valorarse en las diferentes dimensiones de su desarrollo; por tanto, además de su nivel cognoscitivo, la evaluación empieza a tener en cuenta las acciones en el proceso del aprendizaje del estudiante tanto individual como grupal. En consecuencia, la evaluación cuantitativa se empieza a complementar con la evaluación cualitativa, la cual incorporó los componentes de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. De la misma manera, se empieza a tomar en consideración la evaluación por procesos de investigación formativa, de argumentación, y de confrontación de saberes.

Por otro lado, y a fin de responder a la segunda pregunta de este estudio, para lograr la caracterización del dispositivo pedagógico se tuvieron en cuenta todos los aspectos que se destacaron en las narrativas de las licenciaturas para mejorar su calidad. Con base en ello se clasifican dichos aspectos en tres niveles generales a partir de los niveles que propone Sulmont (2004), el nivel macro, el nivel meso y el nivel micro.

El nivel macro se relaciona con la política pública en educación, de acuerdo con los hallazgos es menester de los gobiernos incluir dentro de la agenda educativa nacional e internacional, la promulgación de una ley que, en primer lugar, dé identidad propia a la formación inicial de docentes en metodología a distancia; y, en segundo lugar, que defina los lineamientos para su óptima implementación.

El nivel meso se vincula directamente con las instituciones de educación superior (IES) y la manera como ellas implementan políticas administrativas y académicas para el desarrollo de sus programas de formación inicial de docentes en metodología a distancia. Para abordar este nivel se organizó en tres dimensiones: la administrativa, la académica, y la tecnológica. Desde la dimensión administrativa se hace necesario que las IES propendan por



una selección rigurosa tanto de docentes como de estudiantes; de docentes con formación pedagógica, y que conozcan la metodología a distancia; de estudiantes que sean conscientes de las responsabilidades que implica la metodología y que estén convencidos de querer formarse como profesores. Así mismo, deben garantizar la infraestructura física, tecnológica y los recursos que se necesitan para el buen desarrollo de los programas en todas las regiones en donde ofrezcan las licenciaturas.

Desde lo académico es de suma importancia que las IES propendan por la continuidad de los procesos académicos, lo cual implica permanencia de los docentes para lograr acompañamiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes en todas las disciplinas. También es prioritario que logren el equilibrio entre el número de estudiantes por grupo y el número de docentes, y disminuir las diferentes responsabilidades administrativas que a les son asignadas a los docentes para puedan dedicarse específicamente a sus funciones académicas; por ejemplo, la atención directa a los estudiantes, mayor calidad en el proceso de acompañamiento, y desarrollo de investigación. Igualmente, deben propender por la creación y la sostenibilidad de equipos interdisciplinarios, y mantener permanente diálogo entre el ámbito administrativo y el ámbito pedagógico para logra mejores niveles de calidad. En cuanto a la dimensión tecnológica, las IES deben fortalecer la conectividad a internet en varias regiones del país en donde ofrecen sus programas académicos, deben generar estrategias para que tanto profesores como estudiantes se apropien y hagan uso de las plataformas virtuales de aprendizaje de la mejor manera. Para ello, se hace necesario dosificar los cursos y el material que en ellas se suben para evitar que se conviertan en repositorios de información que terminan siendo subutilizados; el aspecto más importante en esta dimensión es evitar que la herramienta tecnológica desplace los procesos de formación pedagógicos y disciplinar.

El nivel micro se relaciona con los programas de formación inicial docente en metodología a distancia. Para analizarlo se parte de las necesidades que ellos tienen y se elaboró una nueva clasificación en tres grupos: las prácticas pedagógicas; el material didáctico; y, la evaluación del aprendizaje; en tanto mediadores fundamentales del proceso de enseñanza a aprendizaje y del desarrollo de los procesos psicológicos superiores de los estudiantes.

## 1. Consideraciones Teóricas

El presente estudio abordó la formación inicial de docentes en metodología a distancia en Colombia en el periodo de 1999 -2014. He seleccionado este periodo porque, a pesar que las TIC han permeado la educación a distancia desde la década de los ochenta, es a finales de la década de los noventa en cuando su impacto revoluciona la metodología a distancia (Delacôte, 1997) hecho atribuido particularmente a la influencia de la internet y a la manera como el acceso masivo a esta red digital ha afectado la educación a distancia. Asimismo, siguiendo a Guitert (2004) las TIC vistas como un nuevo medio y mediación pedagógica conlleva la emergencia de nuevas formas de interacción y relación dialógica entre los agentes educativos, el conocimiento, la cultura y el proceso de enseñanza-aprendizaje, hechos que hace necesario repensar la formación inicial de docentes bajo esta metodología. De otra parte, es a partir de 1999 que la noción de sociedad del conocimiento surge bajo los preceptos de la globalización y se emplea en el mundo académico como sociedad del saber, enmarcada en una dimensión de transformación social, cultural y económica que expresa el dinamismo de los cambios (Dámaso, 2004). Adicionalmente, la UNESCO incluye en 1999 con la publicación del documento “La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Sistemas Educativos” formalmente las TIC en la educación. Por otra lado, la política educativa colombiana tiene dos eventos en esa época: la promulgación del Decreto 3012 de 1997, por el cual el Gobierno Nacional argumenta la importancia de asumir las nuevas tecnologías como parte esencial del currículo de formación docente, estableciendo como uno de los núcleos del saber el uso pedagógico de los medios de comunicación e información; y por otra parte, entre 1998-2002 con el plan de gobierno “Educación para el Cambio” se hizo notoria la expansión de la cobertura educativa impulsada por la intervención del Estado. Por tanto, las universidades empiezan a invertir recursos tecnológicos para apoyar el desarrollo y expansión de sus programas académicos (Condeza, 2004). 2014, porque 15 años es un periodo amplio el cual permitió analizar tanto las rupturas en programas de formación inicial de docentes en metodología a distancia como la política pública educativa

para dicha formación en el país, hecho que conduce a repensar la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, en tanto este tipo de formación ha sufrido profundos cambios los cuales merecen ser tenidos en cuenta para su mejoramiento.

### **1.1. Estado de la cuestión**

En esta sección presento el estado actual de formación inicial de docentes en metodología a distancia en el mundo y en Colombia en entre los años 1999 a 2014. Para la revisión documental del estado del presente estado de la cuestión tuve en cuenta principalmente las investigaciones, que a mi parecer fueron las más representativas, las consultas fueron efectuadas en las bases de datos REDALYC, PROQUEST, EBSCO, ERIC, DIALNET, y RESEARCHGATE. La búsqueda la realicé basada en la consulta de tres tipos de fuentes relacionadas con el tema de este estudio: 25 tesis doctorales; 42 obras investigativas publicadas; y 136 artículos arbitrados e indexados. Los criterios de búsqueda y análisis de dichas fuentes fueron basados en cuatro grandes temas: formación de maestros; metodología a distancia; TIC y material didáctico; y, dispositivo de formación a distancia.

#### *1.1.1. Estado actual del conocimiento del problema en el mundo.*

Para realizar el estado del problema en el mundo organicé la información de tal manera que presento primero las investigaciones sobre formación de maestros en metodología a distancia; seguidamente, expongo las investigaciones en metodología a distancia; posteriormente, incluyo las investigaciones en TIC y materiales didácticos; y, finalmente, relaciono investigaciones sobre dispositivo pedagógico.

##### *1.1.1.1. Formación de maestros en metodología a distancia*

En esta sección presento los resultados del análisis que realicé de las investigaciones sobre formación de maestros. Para seleccionar los estudios tuve en cuenta sus objetivos de investigación la metodología y sus hallazgos podían fortalecer mis intereses investigativos.

Sampong (2000), realiza un estudio para evaluar el programa de formación docente a distancia en la Universidad de Cape Coast, analiza las percepciones de los estudiantes, así como los profesores para determinar las brechas, entre las normas y el desempeño del programa de formación docente a distancia de la universidad. Concluye que la brecha entre los objetivos y los resultados del programa no es tan grande de acuerdo con las experiencias de estudiantes y profesores. En Japón Jung (2001), hace un estudio conducido en la Universidad Internacional Cristiana para examinar las necesidades satisfechas a través de la introducción de la formación docente en servicio en línea y las estrategias que se han empleado en el proceso. Analiza los principales impactos de la formación de profesores bajo esta metodología y los desafíos que enfrentará este tipo de formación en los próximos años. Sugiere estrategias para el mejoramiento de la calidad de la formación del profesorado como la aplicación de un enfoque de sistemas para el diseño de programas; fomentar la interacción entre docentes y aprendices; proporcionar capacitación al estudiante para el aprendizaje autodirigido; invertir en la formación de formadores; compartir bases de datos entre institutos de formación; construir asociaciones entre los sectores público y privado; proporcionar incentivos para que las instituciones incluyan la enseñanza en línea como parte de sus iniciativas. En Alaska, Reyes (2002) realiza un estudio sobre el uso de tecnología por parte de los estudiantes vinculados a la Facultad de Educación a Distancia de la zona rural, encontró un alto grado de resistencia al cambio debido al temor de usar la tecnología en general.

En Brasil, de Gozo et al. (2004) realizaron una investigación cuyo propósito fue presentar y ampliar la estructura de un curso de graduación a distancia de un programa de formación de maestros de la UNOPAR, y establecer consideraciones sobre el mismo a luz de los referentes teóricos. Del estudio se concluye que la experiencia de la UNOPAR permitió presentar una propuesta innovadora tanto en la aplicación de la tecnología en la educación como al proyecto pedagógico del curso de formación de profesores a distancia. Sin embargo se presentaron dificultades desde lo legal hasta la articulación de los aspectos pedagógicos y técnicos, así como la creación de una cultura propia de estudio independiente. Saraiva (2005) en Brasil realiza una investigación sobre la formación inicial de profesores para el uso de las tecnologías de la comunicación y la comunicación, que tuvo por objetivo dar cuenta de la problemática que envuelve este tipo de formación. Evidencia que las transformaciones que vienen ocurriendo en los diversos campos de la sociedad, ligadas al desarrollo tecnológico pasan a exigir nuevas posturas, tanto de la escuela, como del profesora. En Chile Silva &

Rodríguez (2006) condujeron una investigación que tuvo como objetivo conocer la forma en que se integran las TIC en la formación inicial de docentes, los resultados dan cuenta de la escasa relevancia del tema en los actuales programas, así como de la focalización en la enseñanza de herramientas computacionales más que en la utilización de las tecnologías para desarrollar innovaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Identifican una escasa relevancia de la informática en la formación inicial docente; se presenta la necesidad de actualizar el currículum y se plantea la necesidad de revisar las metodologías y las prácticas evaluativas, destacando la necesidad de incorporarlas a su práctica educativa.

En Venezuela, Medina (2007) realizó una investigación en el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM) de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) para evaluar el impacto del curso de iniciación de la UPEL-IMPM, en el centro de atención caracas. Concluye que la innovación en la formación docente consiste en permitir al estudiante comprometerse con su rol en la comunidad universitaria, transformándolo de repetidor a constructor de conocimiento. Igualmente, es imperioso generar procesos de formación para los docentes que se encuentran atendiendo a los estudiantes a fin de ofrecerles estrategias actualizadas y que exista una continuidad formativa a lo largo de la carrera. En Brasil, Mazzilli (2008) realiza un estudio cuyo objetivo fue evaluar la implementación de la Licenciatura en Educación Básica, años iniciales de la enseñanza fundamental desde su inicio en el año 2000, concluye que falta inducción en relación con la educación a distancia, especialmente entre profesores y estudiantes, cuando asumieron esta metodología de enseñanza; estos reconocen la eficacia de dicha metodología en la propuesta de la licenciatura dado que exige una organización pedagógica más compleja por tratarse de una carrera universitaria. De Sá (2008) conduce una investigación sobre los procedimientos de la calidad de la Licenciatura en Pedagogía en la metodología a distancia en el periodo 1999-2002; llega a las conclusiones que los cursos de formación de profesores en la metodología de EAD deben considerar: creación de espacios específicos, con las condiciones físicas y tecnológicas para el desarrollo de la enseñanza, así como definir una política institucional efectiva. De igual manera, las instituciones deben estar en permanente trabajo interdisciplinar con las áreas de conocimiento mediante proyectos que articulen tanto el conocimiento como las características de la EAD ya que tiene muchos elementos para contribuir a la metodología presencial y viceversa. En la formación de profesores es fundamental establecer encuentros presenciales donde se establezca un vínculo mayor con los

profesores; los cursos de graduación no deben prescindir de contenidos para ambientar a los estudiantes en los procesos mediatizados; la EAD debe considerar un proyecto pedagógico donde se consideren los procedimientos didácticos, pedagógicos y administrativos, comprometiendo así la calidad; es imprescindible la comunicación entre los distintos agentes que configuran la EAD para mejorar la calidad.

Por otra parte, Tavares & Vieira (2009) problematizan los tipos de cambios en la identidad docente que se producen cuando la enseñanza superior se organiza bajo la forma de educación a distancia. Concluyen que la identidad docente, en esta metodología se ha construido en un proceso de fluidez, flexibilidad y descentramiento, desplazada del sujeto individual y ubicado en las fisuras que conectan los más diversos agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje. El sistema *e-learning* posibilita un fenómeno de desencaje en las relaciones entre enseñanza y aprendizaje y el proceso de interactividad produce un flujo de interactividad entre los participantes, quienes continúan en la totalidad de la acción pedagógica, en lugares y tiempos diferentes. Este fenómeno produce también recombinaciones para nuevos espacios denominados virtuales, donde se dan posibilidades de comunicación. Prado (2009), hace un estudio que da cuenta de los procesos de reflexión de los profesores respecto a la formación desarrollada en la metodología a distancia, tuvo en cuenta particularmente las interacciones entre participantes y la manera como propician una red reflexiva y colaborativa de aprendizaje. Identifica tres situaciones de aprendizaje: aprendiendo en la acción, teorizando en la acción, e integrando la teoría en la acción, las cuales develan transformaciones que fueron ocurriendo en el proceso de aprendizaje de dichos profesores en dos niveles de reflexión y de nuevas posibilidades de aprendizaje.

Aragón et al. (2009) estudian la correlación de los presupuestos y prácticas establecidos en el proyecto pedagógico con las prácticas pedagógicas y los cambios de postura sobre la acción y reflexión de los profesores en formación. Examinan las condiciones bajo las cuales se desarrolla el Proyecto en Educación a Distancia en la Universidad Abierta de Brasil y concluyen que la implementación de un proyecto diferenciado de formación docente adquiere forma en la medida de su realización. Esto implicó que el uso intensivo de la tecnología tuviera un papel fundamental en la implementación de la propuesta, facilitó la comunicación así como la innovación didáctica y la circulación de saberes entre estudiantes y docentes. De otro lado hubo mayor organización del tiempo, mayor dedicación y elevación

de la satisfacción y percepción. Sommer (2010) conduce un estudio la EAD superior en Brasil, los datos indican la necesidad de una evaluación permanente y efectiva de los cursos de formación de profesores ofertados sobretodo fuera del sistema de universidad abierta y a distancia; la existencia de procesos de formación de segunda clase que apuntan a la existencia de un proceso de cierre de las licenciaturas. Igualmente, se encuentran diferencias que van desde la concepción curricular hasta el tipo de tecnología que da soporte a los procesos formativos, así como la identificación de la baja calidad de los cursos de pedagogía tanto en la metodología a distancia como presencial.

Por la misma línea, Barbosa (2011) realiza un estudio cuyo objetivo era comprobar que la formación de competencias particulares para la metodología a distancia es una necesidad de los docentes de la UPEL-IMPM, extensión el tigre en Venezuela. Los resultados permitieron el encuentro con un profesional con muchas características importantes para ejercer acertadamente su rol como facilitador en la institución, pero también en muchos casos sin conocimientos sobre la metodología a distancia, y no usuario de las TIC, saberes que sin duda alguna resultan fundamentales no solo en el contexto de la práctica educativa sino también para su exitoso desempeño en la sociedad hoy. En Argentina, Copertani et al. (2011), analiza las políticas académicas y de gestión en materia de educación a distancia, encuentra que la formación docente en la metodología a distancia en la Universidad Nacional de Rosario podría favorecer el desarrollo de redes abiertas, que servirían como acceso en la región de estudiantes de otras universidades y la formación de docentes-investigadores en EAD consolidando comunidades de aprendizaje. Igualmente, lograr que la comunidad universitaria se apropie de las dinámicas conceptuales y de los beneficios que puede proporcionar la virtualización y de sus manifestaciones tecnológicas, exige combinar varias estrategias.

En Arabia Saudí Robertson (2012), hizo una investigación en donde afirma que los factores de éxito para la integración de las TIC en la enseñanza de la educación superior y el aprendizaje revelan una compleja mezcla de viejos y nuevos paradigmas, los resultados muestran que el aumento del acceso al pre-servicio docente Arabia, la formación, y la exposición a los ordenadores y las TIC contribuirán eficazmente a impulsar sus hábitos de auto-eficacia, motivación, y computación. Battini, Reis, & Strang (2014) en Brasil, realizan un estudio con objetivo de analizar los aspectos que envuelven la formación del profesor en

esa metodología, teniendo como norte los presupuestos de la formación presencial, constante de la legislación educativa en país. Para dicho propósito, se hace un análisis de la legislación sobre EAD en Brasil, análisis del proyecto pedagógico del curso de pedagogía de una institución y entrevistas con el coordinador del curso y los profesores, aunque no se menciona la institución objeto de estudio. A partir de ello, los resultados demuestran que los cursos ofertados en la metodología EAD reproducen aspectos de formación presencial, tales como: los saberes del profesor, la articulación entre teoría y práctica, la investigación y la formación reflexiva.

Con base en lo anterior, encuentro que el interés investigativo en formación docente en metodología a distancia ha centrado su interés principalmente en el estudio de la evaluación de programas, el uso de la tecnología en la formación de profesores; propuestas curriculares; impacto de los programas; calidad; identidad docente; percepciones sobre los procesos de formación; prácticas pedagógicas; desarrollo de competencias; y políticas académicas institucionales para el mejoramiento; y la formación de docentes en metodología a distancia frente a la formación de docentes en metodología presencial. De otro lado, a pesar que sobre formación inicial de docentes ha habido un enorme interés por estudiarla en diferentes momentos histórico, la mayoría de las investigaciones la abordado principalmente desde la metodología presencial. Sin embargo, no ocurre lo mismo con el tema de la educación a distancia, cuyos intereses se han movido en los diferentes niveles de formación que abarcan desde la formación técnica hasta la formación posgradual, y abordan diferentes temas a partir de dichos intereses.

En la búsqueda realizada encuentro que los intereses investigativos en educación a distancia han cambiado sus intereses dependiendo del momento histórico; es decir, en determinados periodos existen temas de interés particular, tal como lo presento a continuación:



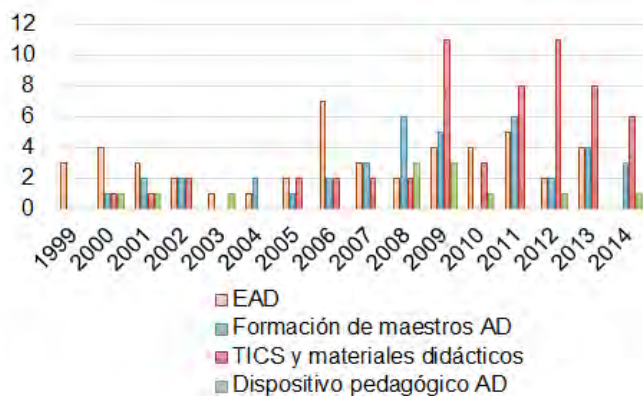


Figura 1. Temas de interés investigativo internacional en educación a distancia 1999-2014

Fuente: Elaboración de la autora

Con base en la figura anterior, en el 2006 hay un crecimiento en la actividad investigativa alrededor de la EAD su concepción, calidad, historia y políticas; en el 2008 y el 2009 se presenta un incremento en la investigación sobre programas de formación de maestros a distancia apoyados con las TIC; tema de investigación que reporta un crecimiento significativo entre los años 2011 y 2012.

Además de los temas anteriores, quise indagar la manera como estos han sido objeto de interés en diferentes países con el propósito de conocer sus tendencias, y saber la pertinencia de mi interés de investigación. En la figura 2, agrupo los temas que han sido tendencia de acuerdo con los estudios que encontré, y que a mi parecer aportaban a mi investigación:

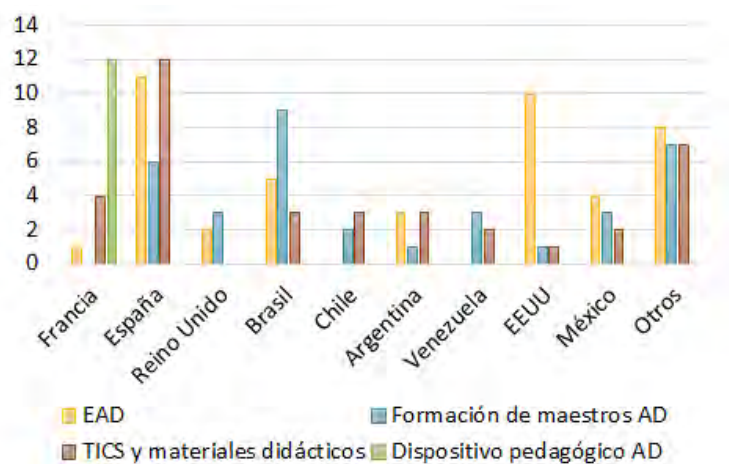


Figura 2. Tendencia investigativa internacional

Fuente: Elaboración de la autora

Existe un amplio número de investigaciones en metodología a distancia, sus diferencias con la educación presencial, y con la educación virtual; su historia, política pública; y, particularmente la calidad de los programas en esta metodología, entre otros. A continuación presento los temas de investigación más recurrentes que encontré sobre esta metodología.

En Brasil Lobo, López, & Mattar (2000), realizan una investigación que propone solucionar algunas de las dudas más frecuentes sobre la enseñanza a distancia y relatar algunos factores que hacen el Laboratorio de Educación a Distancia en la Universidad de Santa Catarina, encuentran que la educación a distancia es una realidad que tiende a volverse obligatoria para todas las universidades de Brasil debido al contexto educativo. Navarro (2000) aborda este aspecto en la educación posgradual a distancia en México encuentra que la eficiencia terminal exitosa está asociada al diseño curricular del programa; al perfil del usuario; y a la filosofía institucional enmarcada en la misión, la visión, y el modelo educativo.

Crawford (2001) en la Universidad de Tennessee hace un estudio para identificar las diferencias significativas en los resultados de aprendizaje de estudiantes vinculados en el programa MBA de la universidad a través de una instrucción presencial en comparación con estudiantes que recibieron su instrucción a distancia. Los hallazgos arrojados demostraron que en algunos casos, hay diferencias en los resultados de las calificaciones entre los estudiantes que recibieron educación presencial en comparación a aquellos que la tuvieron a distancia.

Entre 2003 y 2005 el interés se ha extendido a las diferentes universidades, Viedma (2003) realiza una investigación para analizar la aplicación del modelo de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en prisión partiendo de los datos obtenidos en el estudio realizado sobre el alumnado de esta universidad interno en centros penitenciarios. A través de las condiciones del contexto, las características de los alumnos y sus expectativas, se trató de comprobar la adecuación y las dificultades del modelo en este complejo espacio. Concluye que el logro más importante fue poder llevar la educación superior a la prisión como algo normal y convertirlo en un hecho actualmente incuestionable. Adicionalmente, el estudio destaca las limitaciones de comunicación y el uso del tiempo requieren de una

adecuación más flexible. Por otro lado, una de las dudas frecuentes que ha acompañado a la EAD es la de calidad de sus programas, al respecto Fainholc (2004) realiza una investigación en la que encuentra que en Argentina existe una extensa producción de programas de educación a distancia, con propuestas híbridas extensas pero no intensas, lo cual implica que debe hacerse reflexión y análisis evaluativo profundo de sus al respecto. Afirma que es necesario conocer dichas propuestas más de cerca; y por lo tanto es necesario establecer criterios para llegar a propuestas educativas confiables y de calidad. Según su análisis están lejos aún de criterios no hechos a priori para contrastar programas y materiales, si se trata de analizar los procesos en marcha y sus resultados reales, para validar indicadores de calidad y comunicarlos emitiendo juicios de valor y en su impacto social. Así mismo, la calidad de un programa en EAD está determinada en cierta forma por la eficiencia terminal del mismo.

Guri-Rosenbilt (2005) en la Universidad Abierta de Israel examina las diferencias entre la educación a distancia y la educación virtual en contextos de educación superior. Desde la emergencia de las TIC, precisa que ha sido llamada como la nueva generación de educación a distancia, y otros han referido a su puesta en práctica en la academia como un reto mismo para las universidades que implementan sus programas en campus virtuales. Por tanto, muchos de los diseñadores de política pública educativa, eruditos y profesores en el sistema de educación superior usan estos dos términos como si fueran sinónimos. La educación a distancia y la educación virtual realmente se superponen en algunos casos, pero es en ningún caso idéntica, la falta de distinción entre la enseñanza virtual y la educación a distancia explica la mayor parte del malentendido del papel de las TIC en la enseñanza superior, y para la brecha entre la retórica en la literatura que describe el futuro de los efectos de las TIC en contextos educativos y su puesta en práctica real.

En 2006, siguiendo por la misma línea, Chung & Li (2006) realizaron un estudio con el objetivo de revisar las iniciativas de varias universidades asiáticas en el lanzamiento de programas de aprendizaje en la metodología *e-learning* y el desarrollo de varios proyectos en esta metodología. Encuentran nuevas perspectivas en EAD como el uso del juego para mantener la motivación, promover el debate, el pensamiento, reflexión y creatividad, así como fomentar entornos colaborativos donde se promuevan iguales condiciones de aprendizaje. Así mismo, Koch (2006) desarrolla en la Universidad Old Dominion en Virginia una investigación sobre la eficacia de programas de estudiantes de pregrado y posgrado en

EAD, concluye que no se encuentra una evidencia estadística significativa que indique una gran diferencia entre la metodología a distancia y la presencial.

En este periodo y espacio también hay interés por aspectos históricos en EAD, en los Estados Unidos Erthal, & Harting (2006) describen la educación a distancia desde sus inicios hasta la actualidad, asocian los cambios en la educación con los desarrollos en las TIC, plantean todo un escenario en el futuro en donde se desarrollará la educación: educación como una actividad desprendida de un lugar, universidades virtuales dependientes del e-learning, modelos mixtos presenciales y a distancia. En el Reino Unido, Gunter, Nicholas, & William (2006), conducen un estudio comparativo sobre el rendimiento académico de estudiantes en metodología a distancia y metodología presencial. Concluyen que hay poca diferencia en el rendimiento de los estudiantes que aprenden bajo la metodología a distancia frente a los de presencial, aunque los principales problemas identificados en los estudiantes en metodología a distancia están relacionados con las obligaciones familiares o laborales y no con factores intrínsecos relacionados con los cursos.

Mallory (2007) desarrolló un estudio similar en la Universidad del Verbo Encarnado en Texas cuyo propósito fue comparar los desempeños de 92 estudiantes inscritos en un curso de Principios de Contabilidad en instrucción tradicional, con sus compañeros de educación a distancia. Encontró que no hay diferencias significativas en las calificaciones finales y en la tasa de deserción entre los estudiantes a distancia y tradicionales. Sin embargo, se tuvieron diferencias significativas en los tipos de comportamiento. Las estadísticas descriptivas relativas a los datos demográficos, involucran variables como género, origen étnico, estado civil, número de hijos y situación laboral. En Canadá y los Estados Unidos en este mismo periodo se realizan investigaciones sobre el de la calidad cuyo objeto son los problemas o riesgos de la metodología a distancia. En Canadá Kulchitsky (2008) evalúa la preferencia de los estudiantes de pregrado respecto a la instrucción en línea o en el campus. El estudio se centró, por un lado, en los riesgos sensibles de la metodología; y, por otro, en los riesgos en costos los cuales son variables que manejan los estudiantes antes de hacer una elección. Así mismo, Knouse (2010) realiza una revisión literaria donde aborda una serie de problemas con el aprendizaje a distancia y la manera de resolverlos; concluye que los problemas asociados con la calidad de la educación a distancia son la falta de disciplina, la falta de interacción, la falta de respuesta inmediata, dificultad en las pruebas, dependencia de la tecnología y que su

solución implica formular actividades interactivas, la experiencia en línea, la construcción de comentarios facilitando la interacción.

Respecto al tema de política pública en educación a distancia, en Brasil Schlunzen (2009), describe los caminos de la metodología a distancia en ese país, un escenario en el cual esta metodología se presenta como una alternativa para atender las necesidades de formación profesional en un país con grandes dimensiones geográficas y serias desigualdades regionales. A partir de una revisión literaria, concluye que la EAD es una metodología educacional capaz de ofrecer soluciones para los problemas brasileños desde que se considere el uso de un abordaje que garantice la interacción, el diálogo y la colaboración entre profesores y estudiantes, lo que son elementos que condicionan la naturaleza del aprendizaje y la construcción de conocimiento. De la misma manera, Da Silva, De Melo & De Melo (2009) desarrollan una investigación cuyo propósito fue establecer el estado de la educación superior brasileña en metodología presencial y a distancia y comprender su proceso de expansión a partir del análisis de la política pública educativa. Concluyen que la educación a distancia, frente a la educación presencial, ha venido creciendo exponencialmente en los últimos años, convirtiéndose este hecho en un proceso irreversible que aporta a la formación profesional y al mejoramiento de los niveles de calidad vida de los ciudadanos.

En Argentina, Coicaud & Ortega (2010) desarrollan un estudio cuyo objetivo fue proponer un punto de vista acerca de la diversidad de modelos, miradas, realizaciones, y fracasos de EAD en Argentina. Los hallazgos a que llega esta investigación son: la valoración de la EAD surge con el auge de las TIC; emergen prácticas educativas reflexivas en EAD durante las décadas de democracia; se evidencian esfuerzos orientados a evitar el empleo de las plataformas carentes de provisiones tecnológicas que privilegien la rigidez y limiten la autoformación. Frente a la concepción de EAD Savickaite (2013) hace una investigación en la cual se presentan los resultados del sistema de análisis del aprendizaje a distancia en Lituania y muestra los elementos críticos del mismo, que son una parte de los ambientes de la educación a distancia y sus modelos. Concluye que el aprendizaje a distancia permite a sus actores acomodarse a las necesidades de la modernidad, y que se debe prestar atención a los conocimientos que son pertinentes así como a sus modos de transmisión. En la siguiente figura presento las tendencias de los estudios:

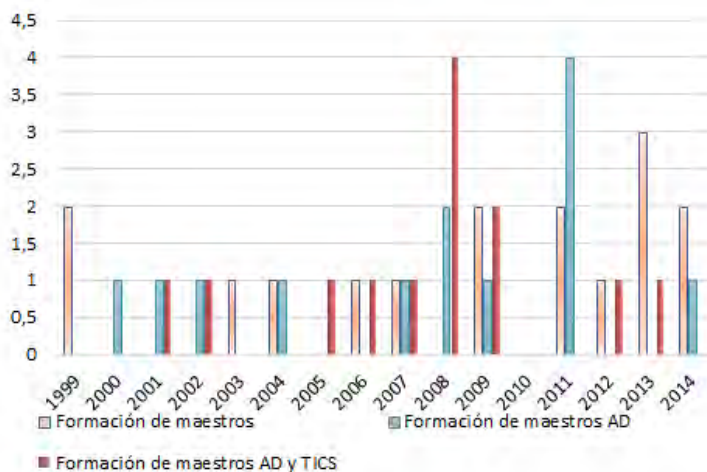


Figura 3. Tendencia investigativa internacional en formación de maestros a distancia

Fuente: Elaboración de la autora

De lo anterior, puedo establecer que en términos generales se evidencia un alto interés por comprender la EAD como modelo, camino, y metodología. Ha habido fuerte tendencia en indagar sobre temas de calidad desde diferentes perspectivas pero principalmente en comparación con la metodología presencial. También ha habido interés por analizar la política pública pero en particular sobre educación virtual; así mismo ha habido amplio interés por el estudio de los aspectos históricos y epistémicos de la EAD

#### 1.1.1.2 La formación a distancia, percepciones y roles de sus actores

Las percepciones y roles que tienen los estudiantes y maestros acerca de la formación en EAD también han sido interés para los investigadores. Hallal (1999) realizó un estudio para analizar las percepciones y preferencias de los maestros en educación a distancia de la Corporación de Massachusetts para Telecomunicaciones Educativas AECM, encuentra que los profesores consideraban la educación a distancia impartida como fuente de contenidos de las asignaturas relacionadas y no como un recurso para promover el compromiso o el pensamiento crítico.

A inicios de siglo se reportan investigaciones sobre las percepciones de docentes respecto a la formación en EAD. Cooper (2000), desarrolló una investigación en la Universidad Femenina de Texas, sobre las concepciones de maestros sobre la educación a distancia y el uso de plataformas virtuales, encuentra que dependiendo de las experiencias de

los profesores sus apreciaciones se enfocan en la expectativa de rendimiento, la influencia social, sacrífico y las condiciones que facilitan el aprendizaje. Jensen & Perrault (2002) realizan un estudio con el objetivo conocer las percepciones sobre los problemas importantes en el desarrollo de cursos de aprendizaje a distancia en la universidad, encuentra que los docentes emplearon su autoformación para el diseño de los cursos online; su percepción general es que la tecnología no es un método fiable de enseñanza, y el mayor beneficio es la flexibilidad para los estudiantes.

Entre los años 2005 y 2006 aumenta el interés investigativo en calidad y virtualidad, Martínez (2006) en España, desarrolla una investigación con el fin de analizar la relación entre variables del estudiante y su percepción sobre la calidad de un curso impartido en un entorno virtual de aprendizaje en Universidad Politécnica de Cartagena. Los hallazgos muestran que el género de los estudiantes, los conocimientos informáticos, la experiencia previa en este tipo de cursos, son variables que no infieren en la calidad de un curso impartido en un entorno virtual de aprendizaje. Sin embargo, variables como la edad, el nivel educativo, el número de estudiantes, la variedad de medios y el manejo de software si infieren en la calidad.

Fouche (2006) examina las experiencias de nueve tutores que trabajan en diferentes oficinas regionales de Suráfrica en los Centros de Lectura y Escritura de una de las diez más grandes universidades del mundo. Su objetivo fue determinar hasta qué punto los apoyos administrativo, de desarrollo profesional, y entre los tutores influyen sobre el sentimiento de aislamiento; los resultados de la investigación arrojaron que el contacto, la colaboración entre colegas, la capacitación regular y el continuo apoyo administrativo reducen significativamente los sentimientos de aislamiento. Méndez & Monge (2007) conducen un estudio sobre las ventajas y desventajas de usar laboratorios virtuales en la EAD, Los resultados indican que la tasa de aprobación de los contenidos, aspectos informáticos y eficacia de laboratorios virtuales superó el 75%, hecho que los lleva a afirmar que los laboratorios virtuales son una buena opción para quienes no pueden hacer la práctica real. De acuerdo con los estudiantes, se concluye que los laboratorios virtuales son fáciles de ejecutar, ayudan a comprender los contenidos teóricos al concebir los procesos, y que la evaluación sirve de refuerzo y de motivación.

En la Universidad Abierta del Reino Unido, Makoe, Richardson, & Price (2008) realizan un estudio en la acerca de las concepciones de aprendizaje de los estudiantes adultos inscritos en programas a distancia. Los hallazgos de indican que los estudiantes adultos conciben de manera diferente el aprendizaje, para el aprendizaje dependen del entorno cultural y contextual de cada persona. En la misma línea de investigación Liu et al. (2010) estudian las percepciones de los maestros sobre la educación a distancia y el uso de plataformas virtuales en Taiwán para conocer la expectativa de rendimiento, la influencia social, sacrificio percibido y condiciones que facilitan el aprendizaje, así como el género en cuanto a variable de segmentación, en términos generales las variables indican que el uso de plataformas tiene influencia positiva sobre la intención de utilizar la educación a distancia por parte de los docentes. En Pakistán, Almas et al. (2011) exploran los niveles de expectativas y percepciones entre los estudiantes de las zonas del norte de ese país sobre la disponibilidad y calidad de la enseñanza a distancia. Los resultados, los estudiantes están familiarizados con esta metodología, aunque tienen preferencia por la utilización del audio y el video como método efectivo de educación a distancia.

En México Martínez & Velázquez (2011) publican una investigación sobre actitudes y roles de estudiantes y maestros en EAD para dar cuenta de las técnicas y los materiales utilizados en las asignaturas, las competencias y necesidades formativas, así como las actitudes de los estudiantes frente a las TIC. El estudio determinó que la función de los docentes en el sistema de EAD está asociada a tres espacios de aprendizaje: el uso de aulas para asesoría, el centro de cómputo y el espacio virtual. De acuerdo con su percepción, la responsabilidad de los estudiantes está dada por el cumplimiento y la entrega de tareas en tiempo y forma, así como la solicitud de las asesorías presenciales o no presenciales.

En Francia, Albero & Kaiser (2009) tuvieron como objetivo estudiar las prácticas eficaces de principiantes adultos que trabajan en varios entornos de aprendizaje a distancia, los resultados mostraron que lejos de satisfacer todos los estudiantes, esta forma particular de aprendizaje mediada por tecnología tiende a seleccionar aquellos más capaces de encontrar sus requerimientos implícitos, es decir, a los estudiantes más autónomos. En Estados Unidos, Nguyen & Zhang (2011), realizan un estudio en la Universidad de California para saber en qué medida las actitudes de los estudiantes hacia la aceptación de la instrucción en línea distancia se ven afectados por factores determinantes como la demografía, el medio ambiente



de aprendizaje, dominios de aprendizaje, métodos de entrega, y la tecnología basada en la web. Encuentran que los estudiantes coinciden en la aceptación de la flexibilidad de los horarios, en que su aprendizaje fue bueno y los conocimientos suficientes adquiridos suficientes para desempeñarse, situación que los motivó a continuar su aprendizaje en esta metodología.

Frente al rol que juega el docente en la EAD se encuentran investigaciones relativamente recientes. Barragán, Aguinaga, & González (2009), describen la necesidad de presencias sociales didácticas y cognitivas del docente en la educación a distancia en México, encuentran que el papel del docente frente a los retos de la educación a distancia puede presentar algunos riesgos, a veces por la inercia de los viejos paradigmas o por el exceso de estudiantes y el cumplimiento de otras funciones. Sin embargo, los investigadores afirman que buscar el camino fácil debido a la saturación del trabajo académico; no probar nuevas herramientas por no ser conocidas; trabajar en aislamiento; minimizar la interactividad y colaboración; no hacer caso a las retroalimentaciones, son los factores que afectan el buen funcionamiento de la metodología a distancia. En España, García & Pineda (2011) hacen una revisión literaria que describe una serie de consideraciones en torno al rol del docente en escenarios virtuales de enseñanza-aprendizaje relacionados con los modelos psicopedagógicos que han dominado el campo de la educación a distancia desde sus inicios hasta nuestros días. Concluyen que es difícil concretar un perfil docente único que dé cuenta de las tareas o labores que debe desempeñar el profesor en los entornos virtuales, lo cual lleva a asumir que el proceso de construcción del perfil del docente en dichos entornos de enseñanza debe realizarse de manera flexible y dinámica, puesto que el carácter cambiante de estos entornos influye directamente sobre el tipo de habilidades que se han de desarrollar como parte de la labor docente. De otro lado, el contexto institucional es fundamental para poder orientar la construcción de dicho perfil a partir de los modelos pedagógicos que se manejan y las formas de trabajo en EAD. La figura que a continuación presento sintetiza la tendencia cronológica de los estudios en EAD:

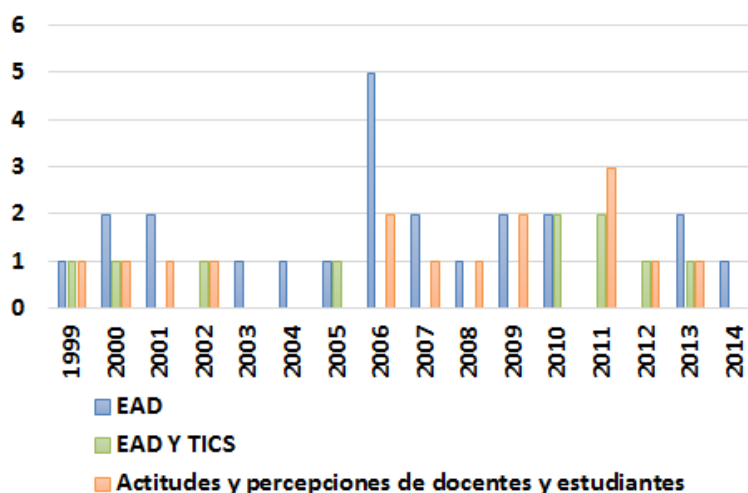


Figura 4. Tendencia investigativa internacional en EAD

Fuente: Elaboración de la autora

Ligado al interés sobre EAD, está el desarrollo de investigación sobre las TIC y su relación con la educación. A continuación presento los estudios que constituyen el tercer tema bajo el cual organicé los estudios del estado actual del conocimiento del problema en el mundo.

### 1.1.1.3. Las TIC y los materiales didácticos

En esta sección presento los estudios relacionados con las TIC y su relación con el material didáctico y la educación superior. Mi interés en analizar esas investigaciones fue el de conocer orientaciones particulares sobre la manera como han sido orientados en diferentes épocas y en diferentes contextos.

Uno de los aspectos que despierta un particular interés acerca de la EAD es el de los materiales didácticos y su papel en la mediación comunicativa, Boraros & Nagy (2000) en Hungría investigan sobre las potencialidades de los materiales de aprendizaje a distancia desde un punto de vista educacional para mostrar los límites técnicos que hacen imposible lograr ciertos objetivos educativos y llamar la atención sobre el hecho de focalizarse más en el contenido que en los materiales que configuran la metodología a distancia. Concluyen que estos son los medios más importantes para la transmisión de información, por tanto su función educativa es más significativa; por otro lado, a la limitación en las herramientas, es

más difícil lograr ciertos objetivos educativos en comparación a la educación tradicional. Por tanto, esta limitación implica que la tarea del docente se complique un poco más, debido a la necesidad de crear nuevos instrumentos que faciliten la comunicación. Mellado (2009), busca evaluar el grado de satisfacción con respecto a el portafolio en línea en programas a distancia en México, concluye que el grupo experimental presentó una diferencia significativamente mayor que el grupo de control en la variable grado de satisfacción respecto de la herramienta portafolio. Observó una correlación positiva entre el grado de satisfacción y el puntaje obtenido en el portafolio de desempeño inicial docente, y se valora positivamente la experiencia del uso del portafolio en línea.

En Brasil, Silveria (2013) desarrolló un estudio cuyo objetivo fue de analizar la importancia y la contribución de un modelo de la producción de materiales didácticos para los equipos de producción en la EAD, la manera de demostrar su relación su y eficacia respecto a la producción de material pedagógico didáctico. Se fundamenta en discusiones teóricas de los modelos de EAD y en la formación de los equipos de producción, en relación con trabajos y funciones. A partir de esos fundamentos, se buscó conocer los mecanismos de la producción de materiales didácticos en la extensión de los equipos de producción, identificando los elementos que interviniendo y las limitaciones en la construcción del material didáctico en términos de la relación a enseñanza y aprendizaje. Con la base en las brechas detectadas y en las reflexiones fue posibles consolidar y proponer un modelo de la producción de materiales didácticos para la metodología a distancia. Se realizó un mapeo de la situación académica de EAD en Brasil, para verificar su presencia su en el contexto nacional, y para identificar las necesidad y las aplicaciones posibles del modelo.

Cruz y Miranda (1999) realizan un estudio en Brasil cuyo objetivo fue describir la experiencia de dos cursos a distancia por videoconferencia e internet ofrecidos por el programa de posgrado en ingeniería de producción. Los resultados arrojaron que las estrategias pedagógicas utilizadas son fuertemente determinadas por las limitaciones técnicas y por la preparación del docente para el uso de la tecnología, plantean cuestionamientos relacionados con la enseñanza presencial, en donde se concibe al profesor como única fuente conocimiento e información. En España, Ferrate (2002) analiza las transformaciones de la educación universitaria a la luz del manejo de información debida a la red y se plantea la transformación del concepto de universidad, en donde se pretende siga cumpliendo sus funciones aun superando la barrera espacio-temporal, creando así un campus virtual donde se

integre y canalice la información. En España Pavón y Casanova (2007) exponen parte de una experiencia docente apoyada en campus virtuales relacionada con las ventajas proporcionadas, así como los inconvenientes o necesidades de adaptación tanto del profesorado como de los estudiantes. Encuentran que los estudiantes en la evaluación de los cursos manifiestan que se valora la virtualidad porque posibilita la consecución de objetivos académicos, superan la resistencia frente al uso de las TIC, consideran las temáticas de gran interés, comprendiendo la estructura y reformulando el significado del acompañamiento, y de este modo aumentando la motivación frente a la continuación de proyectos y propuestas y con la intención de querer repetir la experiencia. Continuando por la misma línea, Bosco & Rodríguez (2008), realizan una revisión documental donde se describen y analizan los casos típicos que utilizan las TIC en el contexto universitario europeo de educación superior (EEES). Los resultados más relevantes de los casos analizados implican cambios que aportan a una mejor organización de los contenidos y la implementación de recursos metodológicos diferentes de los utilizados en la enseñanza regular que redundan en el ejercicio de nuevos roles tanto para el profesorado como para el estudiantado. Sin embargo, estas mejoras son un primer paso hacia un cambio de visión respecto de la enseñanza universitaria que necesita ser apuntalado con políticas más definidas tanto en inversión como en formación al profesorado.

Por otro lado, en Venezuela, Miratía (2010) hace una investigación cuyo objetivo fue determinar el efecto que tiene en el desempeño y rendimiento de los estudiantes la implementación de un curso de computación a distancia bajo una metodología de enseñanza y aprendizaje basada en la web y en el uso de las TIC al compararlo con el mismo curso ofrecido bajo una metodología tradicional. Deduce que el diseño instruccional basado en la web propició una mayor interacción de los sujetos. Al contar con materiales educativos de calidad, se tuvo una motivación entre los estudiantes y una mayor interacción con los mismos, logrando así una mejor selección y organización de la información obtenida de diversas fuentes, lo cual facilitó la construcción del aprendizaje. Adicionalmente, encuentra que es posible incorporar la web como recurso efectivo en los procesos de instrucción de cualquier asignatura, tomando en cuenta que se debe hacer un diseño instruccional idóneo., concluye que la implementación de la metodología basada en la web mejoró el desempeño y rendimiento estudiantil en cada una de las actividades de evaluación desarrolladas. En Argentina, Adreone y Quadro (2010) hacen una investigación para analizar los principales aspectos referidos a la implementación de un programa de enseñanza universitaria de

contabilidad en un entorno virtual. Encuentran que las herramientas como el foro se constituyen en un medio donde se encuentra utilidad de un intercambio activo, asumiendo una nueva mirada sobre la contabilidad, hecho que implicó una discusión sobre los contenidos enseñados.

En España, Santoveña, (2011) buscó analizar la participación en cursos de formación permanente universitaria desarrollados íntegramente en entornos virtuales de aprendizaje, así como esclarecer qué aspectos del proceso de comunicación e interacción están enriqueciendo los cursos virtuales. Carvalho et al. (2012) investigan sobre redes sociales utilizadas por las instituciones de educación superior del sistema (Asociación Catarinense de Fundaciones de Educación) ACAFE y se describe su uso como herramienta estratégica. Indican que las redes sociales como Twitter, blogs y Facebook, entre otras, se consolidan como herramientas utilizadas por las instituciones de educación superior las cuales contribuyen al mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. Gómez y Guzmán (2012) investigan sobre el sistema virtual para ampliar la cobertura educativa, además de servirse como un medio para la actualización, adquisición de competencias y formación integral. Los investigadores llegan a la conclusión que no es pertinente crear nuevas unidades para incursionar en la educación virtual y que se debe hacer un reconocimiento de las redes como un canal de difusión de información y entorno de enseñanza que supone reformular metodologías y contenidos.

González, Salgado & Zamarra, (2013) conducen un estudio sobre plataformas virtuales, innovación y aplicación tecnológica en el ámbito de la educación superior universitaria, cuyo objetivo fue identificar las plataformas universitarias españolas que dan acceso y visibilidad virtual a los blogs integrados en su sistema educativo. Concluyen que sólo un grupo reducido de universidades utilizan el blog de manera pública, y que los docentes hacen uso de dicha herramienta de manera paulatina y espontánea para desarrollar su labor docente. Sugieren que el uso de blogs sean considerados como herramientas estratégicas para los procesos de enseñanza y de aprendizaje en metodología a distancia. Creus & Lalueza (2013) realizan un estudio en Madrid, cuyo objetivo fue identificar las percepciones de los estudiantes sobre las prácticas profesionales que se hacen de forma no presencial. Se identifica la creación de nuevas relaciones pedagógicas que van más allá de la dicotomía profesor-estudiante. Se tuvieron dificultades al asumir un entorno virtual, hecho que afectó las dinámicas de trabajo, aunque se implementaron nuevos canales que facilitaban

la comunicación y el flujo de información, como el chat. Por otro lado, Poveda & Thous. (2013), realizan un estudio cuyo interés fue examinar la implementación de un juego tridimensional como herramienta de aprendizaje a distancia y del cual se deduce que los entornos virtuales ofrecen un servicio formativo para los estudiantes y son un medio de enseñanza universitaria, potenciando así la adquisición de conocimientos y el aprendizaje por medio de los juegos de rol. En este mismo escenario, Abuín y Vinader (2013), realizan la investigación MOOCS como paradigma de la formación masiva en línea, el cual presenta una revisión literaria donde se hace un análisis de este tipo de cursos, desde sus metodologías y plataformas, hasta los modelos de negocio que los hacen rentables, afirmando que las TIC suponen la llegada de la democratización en la educación a través de la implementación de estos cursos que se perciben como atractivos a los estudiantes debido a que están asociados a universidades y profesores con cierto prestigio. Sin embargo, su problema radica en la financiación y las universidades no se atreven a invertir recursos en proyectos que no son viables. Finalmente, Carreras (2013) desarrolla una investigación en donde describe las herramientas online puestas en marcha en la Universidad de Sevilla ligadas al ejercicio de la docencia no presencial. Describe la Plataforma Blackboard Learn, RODAS, la Secretaría Virtual, el correo electrónico, Second Life, Open- CourseWare, US.2.0, el Secretariado de Recursos Audiovisuales y el Campus Andaluz Virtual; encuentra que dicha universidad está catalogada como la que más apuesta por la metodología a distancia virtual en ese país, da una nueva mirada sobre el aprendizaje y la enseñanza concibiendo la red como un nuevo escenario.

En Francia Macedo-Rouet (2009), realiza una investigación cuyo objetivo fue analizar la literatura sobre la videoconferencia. Los resultados de la investigación muestran que la videoconferencia no reduce sistemáticamente la distancia de transacción, aunque aumenta las posibilidades de interacción entre profesores y estudiantes con relación a otras tecnologías. La estructura de los cursos por videoconferencia puede ser bastante cerrada, como en el caso de los módulos de formación o de la transmisión de cursos magistrales. En estos casos, es completamente determinada de antemano por un prestador de servicios o por un profesor, sin que el estudiante tenga posibilidades efectivas de modificarlo; no obstante, las interacciones entre los estudiantes son más flexibles en términos de estructura. El diálogo es la dimensión donde la videoconferencia parece tener más impacto, el estudiante siente que tienen interlocutores que los animan a comprometerse en el diálogo, pero el diálogo es a veces

forzado por problemas técnicos y por la falta de un lenguaje común entre los interlocutores. Melgarejo y Rodríguez (2014), presentan una investigación en la Universidad Complutense de Madrid, cuyo objeto consistió en plantear una propuesta de un ejemplo práctico de ágora adaptada a las nuevas demandas de la sociedad multipantallas donde se muestran las posibilidades del buen uso de los medios de comunicación aplicados a la docencia. Dicho trabajo se aborda como revisión literaria, del cual se afirma que para la producción de un nuevo paradigma es necesario que el docente tenga adquirido un repertorio ligado a lo cultural, lo científico y lo profesional, donde debe concebirse las TIC como protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la UNED, De Juanas et al. (2014) realizan una propuesta metodológica para la incorporación del contenido audiovisual en la enseñanza universitaria a distancia. Para el desarrollo de esta propuesta, se hace el diseño de una actividad para identificar creencias y actitudes de los estudiantes sobre los contenidos de aprendizaje, así como el favorecimiento de la adquisición procesamiento y control del aprendizaje de los estudiantes. La aplicación de esta actividad permitió desarrollar la capacidad de elaborar y relacionar información, acercó a los estudiantes al aprendizaje al disponer nuevas herramientas en cada contenido y no se presentaron dificultades con el manejo de herramientas virtuales. Arias et al. (2014) conducen un estudio de revisión literaria que tuvo por objeto determinar si las competencias adquiridas por parte de los alumnos de universidad convergen con los factores que pueden definir los nuevos nativos digitales; también estiman un conjunto de competencias y se contextualizan en el marco del uso de las nuevas tecnologías. De esta revisión se afirma que las universidades deben tomar parte en el desarrollo de competencias ligadas a lo digital, incluyéndolas en el proceso de aprendizaje, para así favorecer la búsqueda de información, colaboración y comunicación en los estudiantes, lo cual supone actualizar planes de estudio y contenidos. Por último, Pupiales & de Fonseca (2014) investigan acerca de la formación virtual como un espacio de la calidad de la formación superior. Concluyen que para lograr la calidad a partir de la formación virtual es necesario posicionarnos como investigadores permanentes, aprendices de nuevas formas y espacios de comunicación e investigación, y abrir el debate sobre el tema de cómo relacionar la teoría y la práctica en aras de un saber menos complejo, compartimentado y teórico. Proponen que a partir de la reflexión, se construyan y espacios y estrategias para interrelacionar estos saberes que constituyen la piedra angular de la formación de los profesionales en los diversos ámbitos del saber. La

figura que a continuación presento muestra las tendencias investigativas internacionales de los estudios en TIC y material didáctico:

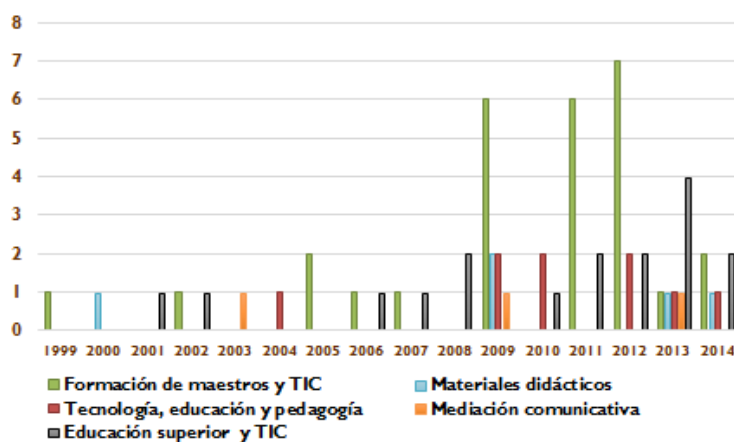


Figura 5. Tendencia investigativa internacional TIC y material didáctico

Fuente: Elaboración de la autora

Ligado al tema de TIC y materiales didácticos, consulté los estudios sobre dispositivos pedagógicos y la manera como estos han avanzado en el campo del conocimiento de la formación en metodología a distancia.

#### 1.1.1.4. Dispositivos de formación a distancia

Respecto al este tema Bourdet & Leroux (2009) conducen un estudio en Francia, que presenta una reflexión interdisciplinaria sobre la noción de dispositivo y sus parámetros de apropiación con el fin de sacar los elementos útiles tanto para el diseño como para la evaluación de su funcionamiento. Presentan una reflexión interdisciplinaria sobre la noción de dispositivo, y luego sobre los parámetros de apropiación con el fin de mostrar la importancia central de esta última; también ponen en evidencia el papel de factores de aprendizaje que juegan las disfunciones encontradas. Los investigadores proponen un modelo de descripción de los dispositivos basado en la noción de apropiación lo cual les permitió fijar un marco conceptual para el análisis de los usos y para su diseño. De la misma manera, Dujardin & Maron (2009) hicieron una investigación en colaboración con tres escuelas de educación superior con importante gestión en la comunidad francesa de Bélgica: la Escuela de Negocios Solvay, la Escuela de negocios IAG de Lovaina, y la Escuela de Gestión HEG de la Universidad de Lieja. Sus objetivos fueron evaluar el dispositivo de formación en línea



el cual se venía implementado en los cursos de administración desde el año 2002, y analizar los resultados globales del proyecto de enseñanza a distancia para relacionar los resultados con el conjunto de recursos invertidos en él, y establecer una metodología de evaluación de proyectos en campus virtuales. Encuentran que el método no está focalizado únicamente sobre los recursos sino sobre sus resultados; permite hacer una mirada diferente más global, y en retroceso porque se pudo analizar los costos y los resultados sobre el proyecto, lo que parece muy necesario después de cinco años de trabajo. Sin embargo, encuentran dificultades en cuanto al método, ya que demanda tiempo considerable y numerosos recursos; la falta de información sobre los costes y los resultados, hace la gestión de la evaluación difícil y algunas veces aproximada. Papi (2014), realiza una investigación en la que se propuso estudiar los cuestionamientos del dispositivo como procesos instrumentados, centra su atención en la innovación, en sus usos sociales, y en su apoyo en la formación a distancia. Concluye que un dispositivo de formación debe atender a los diferentes niveles que se involucran los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde lo institucional, lo académico, y lo social, y que debe ser mediador para la actividad en la adquisición de aprendizajes de los alumnos. Lameul, Peltier & Charlier (2014), dentro del marco del proyecto europeo Hy-Sup (2009-2012) realizaron un estudio con el fin de comprender mejor los dispositivos híbridos, cada vez más presentes en las prácticas de los docentes universitarios. La investigación puso en evidencia la existencia de seis tipos de dispositivos híbridos; unos descritos por los profesores fueron centrados más sobre el proceso de enseñanza, otros más sobre el proceso de aprendizaje. De la misma manera, muestra que en el contexto estudiado, cada uno de estos tipos genera entre los profesores universitarios una percepción diferenciada por los efectos producidos sobre su desarrollo profesional, particularmente sobre su compromiso y sus prácticas profesionales. Las tendencias internacionales sobre dispositivo pedagógico las presento en esta figura:

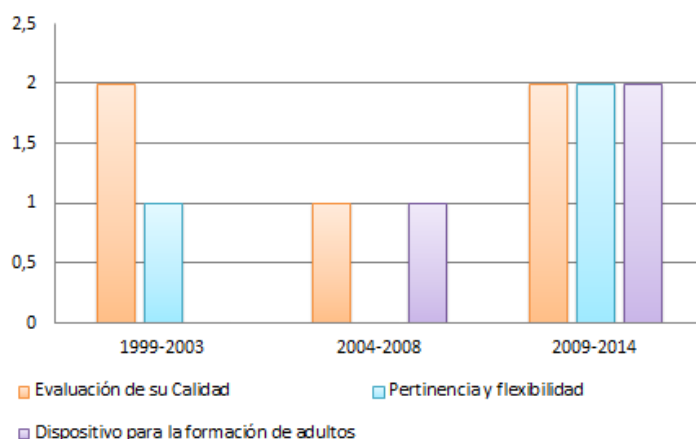


Figura 6. Tendencia investigativa internacional en dispositivo pedagógico

Fuente: Elaboración de la autora

Del rastreo sobre el estado del conocimiento del problema en el mundo, puedo clasificarlas las tendencias de los estudios en el periodo de 1999-2014 en la siguiente tabla:

Tabla 1. *Tendencias internacionales del estado actual de la cuestión*

| Formación de maestros en EAD  | Educación a distancia  | TIC y materiales didácticos   | Dispositivos de formación a distancia   |
|---|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Calidad</li> <li>✓ Comunidades de aprendizaje</li> <li>✓ Desafíos</li> <li>✓ Desarrollo de competencias</li> <li>✓ Diseños curriculares</li> <li>✓ Evaluación de programas y currículo</li> <li>✓ Evaluación del aprendizaje</li> <li>✓ Formación de docentes y diversidad cultural</li> <li>✓ Impacto de la EAD</li> <li>✓ Identidad docente en metodología a distancia</li> <li>✓ Mejoramiento de recursos</li> <li>✓ Política educativa</li> <li>✓ Práctica pedagógica</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Calidad</li> <li>✓ Concepciones de estudiantes y docentes sobre el aprendizaje</li> <li>✓ EAD vs. educación presencial</li> <li>✓ Formación continua</li> <li>✓ Historia</li> <li>✓ Laboratorios virtuales</li> <li>✓ Política pública</li> <li>✓ Roles de estudiantes y maestros</li> <li>✓ Sentimiento de aislamiento</li> <li>✓ Virtualidad</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Contenido audiovisual en EAD</li> <li>✓ Formación de maestros en EAD con uso de TE y TIC</li> <li>✓ Evaluación del material</li> <li>✓ Evaluación de plataformas</li> <li>✓ Limitaciones técnicas del materia</li> <li>✓ Modelos de formación producción de materiales</li> <li>✓ Materiales y mediación comunicativa en EAD.</li> <li>✓ Mediación comunicativa</li> <li>✓ MOOCS</li> <li>✓ Tecnología, pedagogía y educación</li> <li>✓ TIC y la educación superior</li> <li>✓ Uso de las TIC y docencia</li> <li>✓ Uso de redes sociales en el aprendizaje AD</li> <li>✓ Uso de materiales en EAD vs presencial</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Noción</li> <li>✓ Apropiación</li> <li>✓ Evaluación</li> <li>✓ Modelos</li> <li>✓ Dispositivos híbridos</li> </ul> |

Fuente: Producción propia

Habiendo identificado las tendencias internacionales en investigación que presento anteriormente, realicé el rastreo del estado de la cuestión en Colombia teniendo también en cuenta los temas de formación inicial de docentes, educación a distancia, y las TIC.

### *1.1.2. Estado actual del conocimiento del problema en Colombia*

Para realizar el estado de la cuestión en Colombia organicé la información de tal manera que presento primero las investigaciones sobre la formación inicial de maestros; seguidamente relaciono las investigaciones sobre metodología a distancia; y por último, los estudios en TIC y la educación a distancia. Los criterios de selección fueron los mismos que utilicé para selección de los estudios en la anterior sección respecto a sus objetivos de investigación, metodología y hallazgos que podían fortalecer mis intereses investigativos.

#### *1.1.2.1. Formación inicial de maestros a distancia*

En este apartado expongo los resultados de los estudios más representativos en Colombia sobre la formación inicial de maestros a distancia para esta investigación.

Moyano (2009) investiga acerca de la formación docente en metodología a distancia virtual en Monguí - Boyacá, con el objeto de indagar los conocimientos que ellos tienen del manejo de las herramientas tecnológicas y las ventajas que estas ofrecen cuando son utilizadas como estrategia pedagógica. Concluye que es necesario crear una nueva estrategia de aprendizaje bajo la metodología virtual, con el fin de permitirles adquirir las capacidades y competencias necesarias en el manejo de las TIC. Ardila (2009) realiza un estudio sobre la práctica docente en ambientes virtuales, los nuevos roles, funciones y competencias que la definen; concluye que el cambio de la metodología presencial a la metodología a distancia es algo que se valoran los docentes al igual que la opción de convertirse en tutor a distancia.

Daza (2011) hace una investigación en donde analiza la aplicación, uso y cobertura de las TIC en el proceso de formación docente en zonas rurales de Bolívar y Sucre, su objetivo fue analizar la forma como las TIC inciden en la formación docente, generando una cultura

de innovación que impulsa a desarrollar habilidades basadas en la formación científica y tecnológica. Desde otra perspectiva, González, Padilla y Rincón (2012) hacen una investigación en donde encuentran que a pesar de los esfuerzos establecidos por el gobierno y las instituciones educativas en la formación del docente en el desarrollo de habilidades para el uso de las TIC, persisten múltiples falencias en el proceso, entre ellas, la resistencia por parte de los docentes de ante los escenarios *b-learning*, la falta de conocimiento de estrategias, herramientas o componentes necesario para introducir apoyos virtuales a su quehacer profesional. La investigación se convierte en la piedra angular para el desarrollo de procesos formativos con el docente, una triada conformada por la universidad, el docente y el componente investigativo asegura la constancia y renovación de la profesionalización del ejercicio docente. Por su parte, Hernández & Hernández (2012) hacen un estudio sobre la formación docente en metodología a distancia virtual en el suroccidente de Colombia, en donde encuentran que la esta metodología realiza una apuesta importante en la región para involucrar al docente en procesos de estructuración y argumentación en torno a sus experiencias de aula y no solo desarrollar competencias ligadas a las TIC. Aguilar (2012) desarrolla una investigación que buscaba identificar cómo se da la formación integral en el contexto de los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) en una licenciatura de la Pontificia Universidad Javeriana, los resultados de la investigación le proponen a la Facultad de Teología de esa universidad hacer uso de los AVA en los demás programas que ofrece.

Por otro lado, Clavijo & Quintero (2012) publican una investigación que analiza la pedagogía utilizada en el ambiente virtual basada en proyectos colaborativos; debates; diseño y construcción de blogs personales; y, creación de wikis en el espacio de *schoolpedia*. Evidencian la construcción de conocimiento en el espacio de aprendizaje virtual, empleando blogs y entrevistas para la recolección de datos. Los resultados muestran que la pedagogía basada en proyectos colaborativos desarrollados por los estudiantes, representó una experiencia de aprendizaje del idioma enriquecida con la inclusión de TIC. Esta experiencia pedagógica mostró relaciones de complementariedad entre los saberes lingüístico y tecnológico para la comunicación, y entre los contenidos escolares y los contenidos propios del estudiante en el aprendizaje. De la misma manera, Duque, Mamián & Tapasco (2012) conducen un estudio para conocer la manera como emplean las TIC los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira durante el desarrollo de su práctica pedagógica. Los resultados del estudio demuestra

que no todos los practicantes usan de forma adecuada las herramientas tecnológicas planteadas durante el desarrollo de sus clases, por lo que el ambiente de aprendizaje donde las aplican no se articulan con los contenidos de la clase dificultando la realización de un óptimo proceso de enseñanza y aprendizaje.

Siguiendo por la misma línea, Galindo (2013) realiza un análisis sobre la didáctica y uso pedagógicos de la tecnología en contextos de formación docente y de docentes en el sector rural, hace especial énfasis en la necesidad de promover estrategias de formación en pensamiento crítico y competencias en el manejo de la información, más que del uso de la tecnología. Uno de los resultados más importantes hace evidente la necesidad de adecuar vías de implementación de estrategias didácticas adecuadas al contexto, a la población y a las infraestructuras existentes en las instituciones. Hace un llamado a vincular los modelos, herramientas y soluciones que se perciben con el sentido humano que tiene la educación, privilegiando su sentido crítico, lúdico y creativo frente a la mecanización que en ocasiones propone la incorrecta mediación tecnológica. Por último, Castro et al. (2013) desarrollan una investigación con el propósito de dar a conocer la manera como se incorporaron las TIC en los diferentes procesos de formación superior a distancia en la Universidad Javeriana, y la manera como se ha transformado la práctica pedagógica desde la experiencia de los estudiantes. Concluyen que en cuanto al uso que hacen de las TIC se entiende que este depende de la conceptualización que se tiene sobre las mismas, el manejo funcional, e intencionalidad a la que va dirigido su uso en lo educativo.

De los estudios anteriores encuentro que las investigaciones sobre formación inicial docente ha tenido interés por el manejo de las herramientas tecnológicas y sus ventajas cuando son utilizadas como estrategia pedagógica. Otro tema de investigación ha sido el interés en abordar la formación docente en metodología a distancia virtual en diferentes regiones del país, la formación integral en el contexto de los ambientes virtuales de aprendizaje, su pedagogía, su didáctica; y su influencia en el aprendizaje y la manera como los estudiantes que realizan prácticas pedagógica de aula hacen uso de ellas en dichas prácticas. Lo cual se presenta de manera figura así:

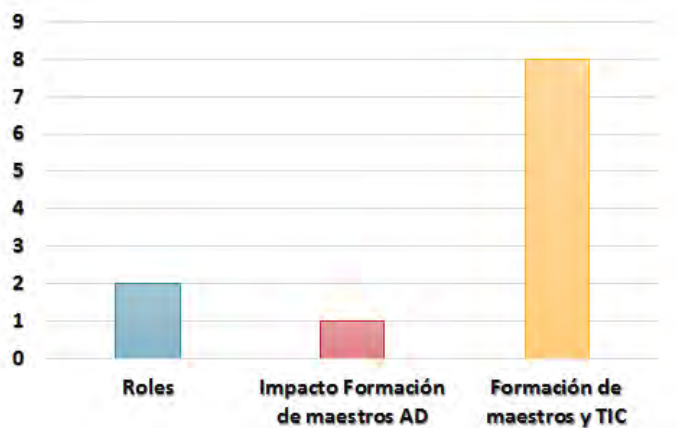


Figura 7. Temas de interés investigativo en educación a distancia en Colombia 1999-2014

Fuente: Elaboración de la autora

### 1.1.2.2. Metodología a distancia

Respecto al tema de este estudio, la investigación en Colombia durante el periodo 1999-2014 es comparable con la de Brasil y Estados Unidos. Facundo (2004) hace un diagnóstico de la metodología de educación superior a distancia virtual en Colombia del que concluye, en primer lugar, la necesidad de capacitación e investigación sobre la educación virtual; en segundo lugar, la necesidad sobre la promulgación de una legislación específica para esta metodología de enseñanza, y finalmente, dar mayor relevancia a las preocupaciones por las implicaciones pedagógicas de la educación virtual y a la transformación de las condiciones institucionales con la virtualidad. Lo anterior, dado que estos aspectos son sin duda la expresión de nuevos paradigmas que comienzan a abrirse paso en la conciencia colectiva de los educadores y de las instituciones.

Pita (2006) realiza un estudio en el que investiga las contribuciones que la Universidad Santo Tomás ha hecho en el país desde 1975. Describe las características fundamentales de la EAD y concluye que el éxito de la educación que se imparte en esa universidad ha dependido de su modelo educativo, que se ha caracterizado por la interdisciplinariedad, la pertinencia, la practicidad y la flexibilidad, así como la calidad de los recursos didácticos y el buen manejo de los recursos. Por la misma línea de interés, Sarmiento (2007) realiza una revisión bibliográfica sobre la historia de la EAD y los mecanismos bajo los cuales se pudo implementar, vinculados a la legislación educativa,

muestra la manera como el modelo colombiano de educación abierta y a distancia se ha mantenido debido a sus prácticas autóctonas, enriquecidas con experiencias de otros países. Se plantea la EAD como un resultado histórico surgido de las variaciones y cambios sufridos por el sistema educativo, así como los movimientos culturales y populares que definen las perspectivas políticas sobre la educación.

Pinilla (2011) hace un estudio histórico de la educación superior a distancia en Colombia, del que concluye que desde sus inicios en 1970, los programas a distancia han tenido mayor preferencia por el campo de la educación, a pesar que en principio la metodología se orientó a la cualificación de sujetos en el campo técnico instrumental. Sin embargo, en las décadas de los ochenta y los noventa, muchos maestros en ejercicio vieron en la metodología la oportunidad de profesionalizarse, razón por la cual el incremento en la tasa de estudiantes aumentó significativamente durante ese periodo.

Parra (2012) hace una revisión documental donde identifica que en medio de las reformas educativas que apuntaban a transformar aspectos centrales del sistema educativo y de las prácticas pedagógicas en la escuela colombiana y en América Latina a comienzos de los años noventa están ligadas a las reacomodaciones en los lugares, saberes e instituciones que se ocuparon de las TIC, la educación y la pedagogía. En el 2013 el mismo investigador, hace una revisión de los desafíos de la educación superior que surgieron desde la década de los ochenta hasta la Segunda Conferencia Mundial de Educación Superior. Establece que la historia y desarrollo de la universidad abierta y a distancia, permiten concebir que esta metodología se convierta en el ideal educativo para el inmediato futuro de la humanidad. Dicho estudio, entrecruzó dos líneas complejas que marcan las políticas para la educación superior las TIC y la responsabilidad social universitaria. Concluye que la EAD es la metodología que mejor se adapta a la sociedad del conocimiento debido a la facilidad con que circulan los pensamientos, sin embargo esto exige una innovación y un control más profundo por parte de las personas.

Otro tema de interés en EAD en Colombia ha sido sobre los roles de estudiantes y profesores. Cortés (2009) hace un análisis en a tres escenarios formativos de educación superior, expone la forma como se puede desempeñar un docente en dichos escenarios. Para el estudio abordó tres aspectos: funciones/roles del docente, competencias y tareas a desarrollar. En cada aspecto tuvo en cuenta la relación del docente con: la función de

planificación y diseño, la función social, la función propiamente instructiva, el dominio tecnológico, la gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje. Concluye que el papel del docente en algunos aspectos puede variar dependiendo del escenario formativo donde se desempeñe pero en otros aspectos puede ejercer funciones similares. Afirma que la forma como se orienta a los estudiantes difiere dependiendo del escenario formativo donde se esté interactuando, la labor del docente se debe centrar en orientar al estudiante de la mejor manera posible para que el estudiante pueda adquirir las competencias necesarias. Por otra parte, González & Rincón (2013) desarrollan una investigación para examinar los cambios en el rol docente, cuya transición es producto de las transformaciones mediáticas emergentes de la condición de la sociedad de la información y el anclaje de las tecnologías de la información y la comunicación al contexto educativo. Presentan los inconvenientes hallados para asumir el rol de lo que ellos llaman el docente prosumidor en tanto las actitudes y medios aún carecen de iniciativas y formaciones orientadas a la adquisición de competencias mediáticas, y un empoderamiento consecuente de reflexión sobre relaciones de saber-poder inscritas por jerarquías y manipulaciones de medios que entran en conflicto con la actividad pedagógica. Con la siguiente figura sintetizo las tendencias sobre estudios en EAD en Colombia:

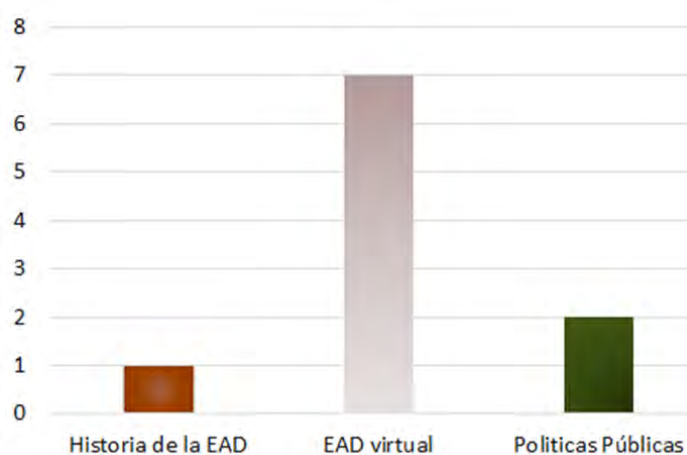


Figura 8. Tendencia investigativa en Colombia sobre EAD

Fuente: Elaboración de la autora

Con base en estos estudios, se devela el interés por estudiar la historia de la educación superior a distancia en Colombia y la manera como la mayoría de programas en esa metodología en este país se implementan en programas de formación docentes. Dichos estudios van desde el diagnóstico de estos de programas, pasando por sus contribuciones a la



formación de licenciados, y abordando los roles de docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje en licenciaturas a distancia. Ligado a estos intereses de investigación están los estudios que abordan la relación entre TIC y educación de manera más directa.

### *1.1.2.3. Las TIC y la educación a distancia*

Frente a este tema, Parra (2010) hace una revisión documental en donde presenta el desarrollo de las TIC en el campo educativo y pedagógico hasta la década de los noventa, como parte de los avances del macroproyecto interuniversitario sobre los paradigmas y conceptos de la educación en Colombia. Describe a partir de cuatro posiciones académicas, la emergencia de las TIC en relación con la educación. Concluye que los movimientos de emergencia, consolidación y desplazamiento de lugares de producción académica y discursiva sobre lo educativo y lo pedagógico en relación con las TIC, no se produjeron ocultamente sino se materializaron y fueron visibles en la activa dinámica de los campos de producción académica y de las políticas educativas, agenciada por intelectuales, maestros, decretos, secretarías de educación, colegios, y familias. En el mismo año, el mismo autor, conduce un estudio para indagar cuándo, dónde, y cómo han incursionado las tecnologías de la información y la comunicación en el campo educativo y pedagógico en Colombia. Rastrea sus relaciones con el plano de las políticas educativas, a partir de la producción y la modificación de planes de desarrollo y educación, así como en la incursión de nuevos agentes y campos del saber, para los que ni la educación ni la pedagogía eran objetos de conocimiento y de interés antes de la llegada de los computadores. Concluye que el cambio de las instituciones y el surgimiento de otras, y la incursión de nuevos saberes y sujetos, anuncian la manera en que las TIC han hecho parte de una transformación en los lugares, los tiempos y las maneras en que se produce verdad sobre la escuela, la educación, la pedagogía.

Gómez (2000) conduce una investigación que tuvo como objetivo desarrollar un modelo de sistema para la educación virtual para El Caribe colombiano. Los resultados del estudio muestran que el sistema de educación a distancia (SED) para esa Región debe estructurarse bajo los componentes de filosofía, estructura, características, dimensiones, caracterización y actores involucrados. López (2002) realiza un estudio con el objetivo de proponer un modelo pedagógico de utilización e integración de las TIC para propiciar mayores niveles de interacción en la apropiación de conocimientos de los procesos

educativos de la educación superior. El estudio gira en torno a la integración de las TIC en los procesos educativos de la educación superior. Rodríguez (2011) brinda un panorama general acerca de las TIC en la educación, de la manera como son utilizadas en Colombia y de la manera como se están implementando en unas instituciones universitarias en particular. Hace un recorrido histórico de las TIC en la educación en Colombia en diferentes universidades y concluye que la implementación de aulas virtuales de aprendizaje aparece, de esta forma no sólo como un espacio de modernización de la educación conforme la exigencia de los tiempos modernos, sino como un espacio de reflexión acerca de la pertinencia y actualidad del modelo educacional colombiano, dada su aplicabilidad tanto en la institución como en el sistema pedagógico nacional, que debería en un futuro no muy lejano migrar de manera masiva hacia estas tecnologías.

De la misma manera, la investigación de Ávila & Riascos (2011) tuvo como propósito establecer una metodología apropiada para medir el impacto de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior (IMPACTIC). Se concluye que la incursión de las TIC en los ambientes académicos es un proceso que requiere una constante evaluación del impacto de estas herramientas, para optimizar los procesos. La propuesta IMPACTIC es una herramienta estratégica para los directivos de las instituciones de educación superior, la cual puede ser considerada dentro de un plan de desarrollo. Finalmente, Bejarano, Moreno, & Suarez (2012) estudian las prácticas pedagógicas en educación virtual de la Universidad Católica de Pereira (UCP) las cuales están asociadas al uso de las TIC. Los resultados muestran que a pesar de que la universidad cuenta con procesos de formación continua en virtualidad para docentes, las prácticas pedagógicas no proporcionan innovación a los alumnos en la calidad del aprendizaje debido a la conectividad o falta de tiempo por parte del docente en proporcionar nuevas herramientas para ello. Mena, Salamandra y Linares (2013) realizan un primer acercamiento al impacto que ha tenido el uso e implementación de las TIC en los procesos formativos en el departamento de Risaralda donde buscaron dar una visión actual y general de la educación en ese departamento. Establecieron las necesidades en materia de recursos y metodologías y presentando algunas sugerencias y recomendaciones desde la evaluación del impacto, para generar una verdadera educación virtual en Risaralda. Concluyen que debe haber transversalidad en la incorporación de las TIC en los PEI institucionales, donde directivos, docentes y el Estado deben trabajar en equipo, para formar las nuevas generaciones, responsables y comprometidas con la región.

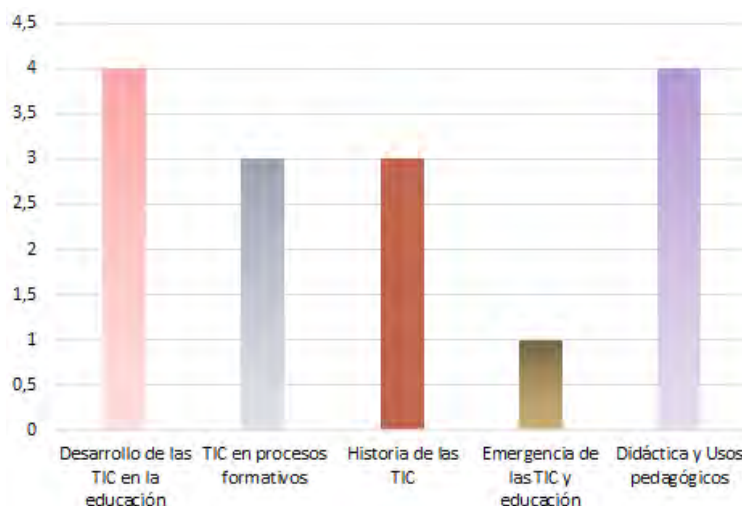


Figura 9. Tendencia investigativa en Colombia en TIC y materiales didácticos

Fuente: Elaboración de la autora

De lo anterior, identifiqué que las tendencias investigativas nacionales pueden clasificarse de la siguiente manera:

Tabla 2. *Tendencias nacionales del estado actual de la cuestión*

| Formación de maestros en EAD  | Educación a distancia   | TIC  |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Formación de maestros y las TIC</li> <li>✓ Percepciones</li> <li>✓ Política educativa</li> <li>✓ Prácticas pedagógicas</li> <li>✓ Roles</li> <li>✓ TIC y modelos de formación a distancia</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Características de la EAD</li> <li>✓ Desafíos de la educación superior a distancia</li> <li>✓ Educación a distancia virtual</li> <li>✓ Historia de la EAD</li> <li>✓ Política pública</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aprendizaje colaborativo</li> <li>✓ Desarrollo de las TIC en el campo educativo y pedagógico</li> <li>✓ Didáctica y usos pedagógicos</li> <li>✓ Emergencia de las TIC en relación con la educación</li> <li>✓ Historia de las TIC en Colombia</li> <li>✓ Impacto de las TIC en los procesos formativos</li> <li>✓ Innovación</li> </ul> |

Fuente: Elaboración propia

En términos generales, y de acuerdo con los estudios de las bases de datos que se relacionan con los temas de interés de mi investigación, en Colombia hay un amplio interés investigativo en la formación de maestros mediados por las TIC, por la EAD y por la relación entre tecnología, educación y pedagogía. Sin embargo hay una tendencia bastante elevada a investigar sobre la formación en metodología a distancia virtual. La gráfica que presento a continuación, precisa los temas investigados según el periodo que abarcó este estudio:

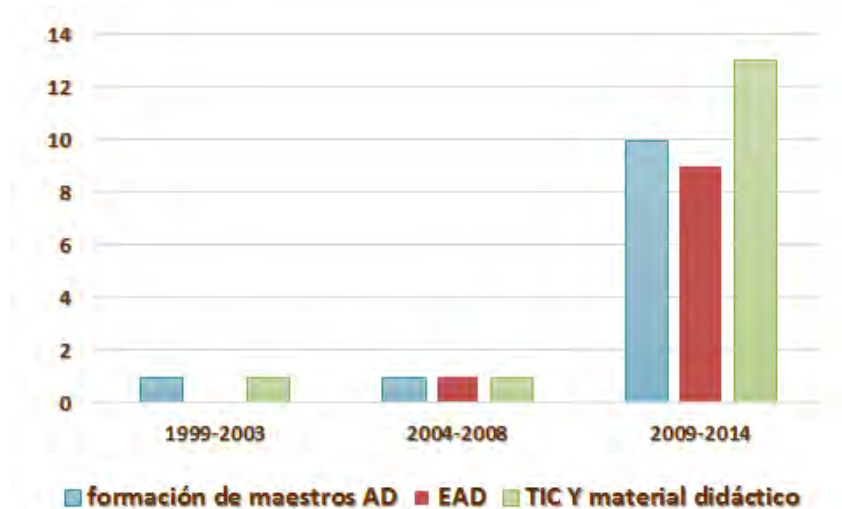


Figura 10. Tendencia investigativa en Colombia 1999-2014

Fuente: Elaboración de la autora

Finalmente, con la elaboración de estado de la cuestión, pude darme cuenta de la enorme cantidad de producción investigativa en los últimos 15 años de transición de siglo y la manera como ellos han concebido y aportado a las transformaciones de las prácticas pedagógicas, y a los procesos de enseñanza aprendizaje en metodología a distancia. Cada uno de los estudios que he relacionado en este capítulo, me ayudaron a comprender la manera como diferentes investigadores, en diferentes países y en diferentes momentos históricos han entendido la formación superior en metodología a distancia, la forma como la han problematizado y la manera como han aportado al desarrollo y mejoramiento tanto de la metodología, como de la pedagogía y las didactas para el fortalecimiento de procesos de enseñanza y aprendizaje. Así mismo, me dieron luces para definir enfoque investigativo y el enfoque metodológico que utilicé para mi investigación, también me ayudaron a deducir que a pesar del extenso número de estudios que analicé, tanto en Colombia como en los otros países, no encontré ninguno en particular que articulara la formación inicial de docentes específicamente en metodología a distancia, bajo del paradigma socio-histórico, hecho que me motivó aún más a hacer una contribución en este campo de la educación.

## 1.2 Marco teórico

En este capítulo presento los referentes teóricos que sustentan mi investigación; por un lado, incluyo la teoría sobre enfoque socio-histórico cuyo principal representante es Lev Vygotsky, desde el cual me apoyo para indagar las rupturas de la formación inicial de docentes en metodología a distancia en Colombia durante los primeros quince años de transición de siglo, rupturas que constituyen el eje de la primera pregunta de investigación. Por otro lado, incluyo teoría sobre la formación inicial de docentes; la educación a distancia; las TIC y su relación con la educación; el marco normativo colombiano sobre formación inicial docente a distancia; y, finalmente sobre dispositivo pedagógico; teoría en la que me apoyo para sustentar la respuesta a la segunda pregunta de investigación sobre la caracterización del dispositivo pedagógico para el fortalecimiento de la calidad de programas formación inicial de docentes en metodología a distancia.

### *1.2.1. Sobre el enfoque socio-histórico*

En esta sección presento los temas principales que constituyen este enfoque: el desarrollo genético; los procesos psicológicos superiores; la internalización; la mediación; y la zona de desarrollo proximal.

Los argumentos originales de Vygotsky para la construcción del enfoque socio-histórico tienen que ver con la indivisibilidad de la conciencia y la conducta humana, la cual es mediada social y culturalmente. En particular, critica los enfoques que mantenían un aislamiento conceptual de la mente y la conducta; insistía en que la unidad de estudios debe ser la actividad psicológica y toda su complejidad, no en aislamiento. Por tanto, el objetivo de su enfoque se centra en analizar el desarrollo de los procesos psicológicos superiores a partir de la internalización de prácticas sociales específicas. Su pretensión es implementar un paradigma que incluye la educación, como actividad humana fundamental, en una teoría del desarrollo psicológico.

El medio, en definitiva, es para el hombre el medio social porque allí es donde aparece, en relación con el hombre, como medio natural, de todos modos siempre están presentes en este aspectos sociales determinantes (...) El proceso educativo resulta ser ya trilateralmente activo: es activo el alumno, es activo el maestro y activo es el medio

existente entre ellos. Por eso es incorrecto concebir el proceso educativo como un proceso plácidamente pacífico y sin altibajos. (Vygotsky, 2005, p.120)

Para Vygotsky (1998), el estudio del cambio educativo tiene un importante significado teórico y metodológico el cual presenta la reorganización de un sistema social clave y modos asociados de discurso, con consecuencias potenciales para el desarrollo de nuevas formas de pensamiento. Por consiguiente, la pedagogía humana en todas sus formas, es la característica que define y proporciona conceptos teóricos necesarios e instrumentos para aplicar y elaborar reflexiones en la práctica, de ahí que deba tenerse en cuenta que este enfoque trasciende del aprendizaje dado que considera tanto al sujeto que aprende como a la realidad sociocultural en la que está inmerso. Así mismo, dentro del enfoque, el desarrollo se concibe como un proceso culturalmente organizado, en el que el aprendizaje en contextos institucionalizados desempeña un papel de primer orden, por lo que la organización cultural del desarrollo general, y particularmente el cognitivo, se refiere a la acción educativa en sentido amplio. Dicha acción se deriva del hecho que el desarrollo de los procesos psicológicos superiores depende esencialmente de las situaciones sociales específicas en las que el sujeto participa “una actividad que genera procesos mentales superiores es una actividad mediada socialmente significativa” (Vygotsky, 1991, p. 115)

Este enfoque puede considerarse como una teoría de transmisión cultural y como una teoría del desarrollo, en tanto, la educación no sólo implica el desarrollo potencial del sujeto sino también la expresión y el crecimiento histórico de la cultura humana de la que surge el hombre. Vygotsky (1979) plantea una relación dialéctica muy estrecha entre la actividad práctica externa o social mediada por instrumentos culturales como el discurso y la escritura, y la actividad intelectual de los individuos; de ahí que aborde principalmente tres temas y tres fases en el desarrollo. Los temas tienen que ver con la confianza en el análisis genético o evolutivo; las funciones mentales superiores del sujeto se derivan de la vida social; y, la acción humana en el plano individual y en el social está mediada por herramientas y signos que son esenciales para la comprensión de los procesos psicológicos y sociales del ser humano. Las fases enfatizan en primer lugar, que la actividad está mediada por signos; en segundo lugar, se centra en el desarrollo de sistemas psicológicos interfuncionales y en el significado de palabras como la unidad clave de análisis; y, en tercer lugar destaca la importancia de situar a los individuos dentro de sistemas sociales específicos de interacciones.

El desarrollo genético en Vygotsky está directamente relacionado con dos líneas de desarrollo que explican la constitución de los procesos psicológicos en dominios ontogenéticos: la línea natural, y la línea artificial o cultural.

La primera, define actos o procesos psicológicos como la atención, la percepción, la memoria y el pensamiento; la segunda, implica acciones y procesos de tipo instrumental y se caracteriza por la incorporación de signos desarrollados histórico-culturalmente, los cuales cambian por completo la naturaleza y expresión de los procesos psicológicos elementales desarrollados, facilitando la aparición de procesos psicológicos superiores o instrumentales (Vygotsky, 1979, p.78)

Por un lado, los procesos psicológicos elementales están regulados por mecanismos biológicos ligados a la línea de desarrollo natural y son compartidos con otras especies superiores, estos procesos incluyen formas elementales de memorización, actividad senso-perceptiva, motivación, entre otras. Por otro lado, la línea de desarrollo cultural permite la constitución de los procesos superiores que son de exclusivo de los humanos.

A las primeras estructuras las denominaremos elementales; estas son todos psicológicos, condicionados principalmente por determinantes biológicos. Las estructuras posteriores que emergen en el proceso de desarrollo cultural las llamamos estructuras superiores (...) El estadio inicial va seguido de la destrucción de esta primera estructura, de su reconstrucción y transición hacia estructuras de tipo superior. A diferencia de los procesos directos y reactivos, estas estructuras posteriores se elaboran en base al uso de signos y herramientas; estas nuevas formaciones unen los medios directo e indirecto de adaptación. (Vygotsky, 1978, p. 186)

La mutua discriminación y relación de las líneas anteriormente mencionadas es posible según el dominio genético puesto en juego; esto es, de los procesos que llevaron a la constitución de nuestra especie, ambas líneas parecen haberse bifurcado. Por lo tanto, el surgimiento de procesos históricos y culturales determina la distinción de un dominio específico, histórico-social diferenciada de los procesos de evolución biológicos, pero ha de tenerse en cuenta que en el dominio ontogenético, o dominio del desarrollo de los sujetos, ambas líneas juegan un papel complementario.

De acuerdo con Vygotsky (1979), los procesos psicológicos superiores (PPS) se originan en la vida social, es decir, en la participación del sujeto en actividades compartidas con otros, aparecen como un proceso intrínsecamente social con legalidad propia y son irreductibles a procesos elementales cuyo desarrollo parece poder ser explicado por procesos de naturaleza biológica, o cuasi-biológica, lo cual explica que puedan ser compartidos con otras especies. Los PPS son específicamente humanos, en tanto históricos y emergen como

producto de la línea de desarrollo cultural, su constitución presuponen la existencia de los procesos elementales; no obstante, estos no son condición suficiente para su aparición. Los PPS regulan la acción en función de un control por parte del entorno, en su organización se valen del uso de instrumentos de mediación, dentro de las formas de mediación la mediación semiótica es la que ocupa un lugar de mayor relevancia.

El uso de medios artificiales, la transición a la actividad mediata, cambia fundamentalmente todas las funciones psicológicas, al tiempo que el uso de herramientas ensancha de modo ilimitado la serie de actividades dentro de las que operan las nuevas funciones psicológicas. En este contexto, podemos emplear el término de función psicológica superior, o conducta superior, al referirnos a la combinación de herramienta y signo en la actividad psicológica. (Vygotsky, 1979, p. 92)

El enfoque socio-histórico clasifica los PPS en rudimentarios y avanzados; sitúa el lenguaje como PPS avanzado o superior en tanto es adquirido en la vida social y por la totalidad de los miembros de la especie, no solo acompaña a la actividad práctica, sino que también desempeña un papel específico en su realización. La búsqueda de atributos distintivos de los PPS avanzados puede hacerse siguiendo dos vectores, uno ligado a sus características o propiedades; y otro, a su modo de formación; es decir, “los PPS avanzados tienen dos formas según sus características; por ejemplo, la lengua escrita y su dominio competente, y según su formación en procesos escolarizados” (Vygotsky, 1979, p. 9). Por tanto, los PPS no son solamente un requisito de la comunicación, sino que son resultado de la comunicación misma.

Para Vygotsky (1979), el elemento fundamental para la formación de una función mental superior es el proceso de internalización el cual entiende como la reconstrucción interna de una operación externa. Lo que inicialmente aparece como un mediador sónico externo o una comunicación interpersonal más adelante se convierte en un proceso psicológico interno, cualquier función mental superior tiene que atravesar necesariamente un estadio externo de desarrollo porque inicialmente es una función social antes de convertirse en una función interna, verdaderamente mental. Por consiguiente, el proceso de internalización no es automático, los procesos en juego cambian su propia forma de actuación y la transición de una forma colectiva de conducta a otra individual hace descender inicialmente el nivel de toda actividad. De ahí que “las formas sociales de la conducta en cuestión son más complejas y más avanzadas y cuando se individualizan, adquieren inicialmente un modo de operación más sencillo” (Vygotsky, 1991, p.117)



El análisis de Vygotsky acerca de la formación de la internalización se centró en el potencial semiótico del lenguaje humano para una creciente contextualización. Le interesaban las formas en que el lenguaje llega a servir como su propio contexto, en tanto esto involucra una nueva clase de contexto que existe conjuntamente con otros contextos ya existentes; es decir, de recontextualización de hechos sociales. Estos hechos, por una parte, están contruidos por palabras y acciones dialógicas llevando al pensamiento a tomar necesariamente la forma de conversaciones socialmente definidas con otros imaginados; por otra parte, puesto que lo social existe sólo en la medida en que está estructurado a partir de momentos particulares de las vidas de sujetos, es siempre individual (Vygotsky, 1979). De ahí que la internalización vincule dos planos: las prácticas sociales y la actividad individual, se concreta con el proceso del paso de la etapa interpsicológica a la intrapsicológica. Sin embargo, para Vygotsky este proceso no es simplemente un traspaso o comunicación desde un exterior a un interior, sino de una larga serie de procesos evolutivos que implican en un sentido fuerte y no metafórico una reconstrucción interna.

El proceso de internalización consiste en una serie de transformaciones: a) una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente; b) un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal; c) la transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos. (Vygotsky, 1979, p. 93-94)

Primero que todo, la interiorización de las operaciones constituidas inicialmente en la etapa interpsicológica consiste en la creación de un espacio interior; posteriormente, el sentido de reconstrucción interior implica que el proceso psicológico interiorizado sufre una reorganización de su estructura y función, en los hechos que trata de un proceso psicológico nuevo, se trata de un proceso de desarrollo. En consecuencia, la interiorización implica la reconstrucción interior, y la constitución de un proceso psicológico superior, reconstrucción en la participan instrumentos de mediación, especialmente semióticos.

En síntesis, para Vygotsky (1991), la internalización corresponde a la capacidad humana de reconstruir e interiorizar las experiencias vividas externamente en una sociedad mediada por la cultura, que permite al sujeto reconstruir dialécticamente sus experiencias, atribuyendo a estas un significado conforme a los elementos culturales presentes en su contexto. Para él, el habla interior es hablar consigo mismo, dicho discurso tiene la función de dar soporte a los procesos psicológicos más complejos, como el pensamiento, y el

planeamiento para llevar a cabo acciones, en el habla interior puede observarse cómo esta dialéctica de las relaciones entre pensamiento y objeto ocurre en el proceso de formación del pensamiento.

Esto lleva a reflexionar particularmente sobre la formación de docentes en metodología a distancia quienes inmersos en lo social no están circunscritos a aulas físicas como en la formación tradicional, construyen trayectorias y tienen experiencias personales singulares en su relación con el mundo y, principalmente, con los otros sujetos que hacen parten de manera directa indirecta con su formación.

De otra parte, la constitución de los PPS requiere de la existencia de mecanismos y procesos psicológicos que permitan el dominio progresivo de los instrumentos culturales y la regulación del propio comportamiento, el sujeto se constituye en la apropiación gradual de instrumentos culturales y en la interiorización progresiva de operaciones psicológicas constituidas inicialmente en el plano interpsicológico o social, pero recíprocamente la cultura se apropia del sujeto en la medida en que lo constituye. Así mismo, los seres humanos viven en un ambiente transformado por artefactos, los cuales preceden de generaciones anteriores y se remontan a los comienzos de la especie, su función principal es la de coordinarlos con el mundo físico. Dichos artefactos son ideales en tanto contienen, en forma codificada, las interacciones de las que anteriormente formaron parte, y existen sólo en la medida en que están incorporados a un material (Vygotsky, 1979)

Para Vygotsky, los sistemas de mediación generales a la especie y particularmente, de ciertos contextos de socialización, que han sido inventados a lo largo de la historia de la humanidad, significan para los seres humanos un tremendo aporte en su desarrollo psicológico, en tanto instrumentos de control de los propios procesos y de su desarrollo no natural. Afirma que los determinantes de la acción psíquica de los humanos son de carácter mediado y la apropiación de los instrumentos de mediación son parte del desarrollo, los medios culturales no son externos a nuestras mentes estos se desarrollan en ella creando una segunda naturaleza, en tanto no sólo poseemos herramientas mentales sino también somos poseídos por ellas. “Tal es el caso particular del habla, como medio cultural, no es externa a nuestras mentes, sino que crece dentro de ella creando una segunda naturaleza” (Vygotsky, 1998, p.33). En ese sentido, los instrumentos de mediación no cumplen un papel auxiliar o

facilitador de acción sino que, por su inclusión en ella, se producen un cambio en su estructura misma dando lugar a una nueva acción.

Vygotsky estudia la naturaleza de los instrumentos de mediación y su papel en la constitución de los procesos superiores, encara al lenguaje y otros sistemas de signos como parte y como mediadores de la acción humana, de ahí su asociación con el término de acción mediada. Dentro de los instrumentos mediacionales Vygotsky otorga un papel central a los instrumentos de naturaleza semiótica, se ocupa centralmente del habla como vía regia para el análisis de las raíces genéticas del pensamiento y la conciencia. En tanto median la interacción con el mundo, los artefactos culturales también pueden ser considerados instrumentos, el hecho de la mediación cultural modifica fundamentalmente la estructura de las funciones psicológicas humanas frente a las animales; por tanto, las funciones psicológicas culturales, humanas, son fenómenos históricos. La mediación cultural y el hecho de que el pensamiento se funde en la actividad implican la especificidad contextual de los procesos mentales. (Vygotsky, 1979).

Lo primero que se construye en el modelo socio-histórico, es el proceso mismo de la mediación, el sujeto que se construye en Vygotsky es un sujeto que al principio está determinado a construir las especificaciones dadas por su alteridad y, una vez internalizadas, da rienda suelta a su construcción interior. Para Vygotsky se construyen funciones psicológicas superiores, a partir de la internalización de las herramientas semióticas; es decir, se construye un sistema de herramientas conceptuales que permiten transformar al sujeto cognitivo en un mediador activo entre un mundo interno y un mundo externo.

Respecto a las interacciones sociales son consideradas por Vygotsky no sólo ayudas desarrolladas históricamente para mediar en las relaciones con la sociedad o reflexiones del mundo exterior, sino como “medios principales para dominar los procesos psicológicos que tienen influencia decisiva en la formación de la actividad psicológica del hombre estos medios, siempre incluyen significado y sentidos cognitivos. Como propiedad fundamental de estos artefactos, Vygotsky observó el hecho de que su origen social: “primero se los usa para comunicarse con otros, para mediar en el contacto con nuestros mundos sociales; estos llegan a mediar en nuestras interacciones con el yo; nos ayudan a pensar e internalizamos su uso” (Vygotsky, 1979, p.184).

Vygotsky se refería a su psicología como instrumental, cultural e histórica; los humanos modifican activamente los estímulos con los que se enfrentan, utilizándolos como instrumentos para controlar las condiciones ambientales, y regular su propia conducta. Las herramientas están orientadas hacia afuera, hacia la transformación de la realidad física y social, los signos están orientados hacia adentro, hacia la autorregulación de la propia conducta.

El lenguaje es la única mediación que permite desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico, desde el punto de vista mediacional, es el instrumento psicológico más poderoso dentro del repertorio semiótico que una sociedad ofrece a sus miembros, ya que sus propiedades recursivas lo convierten en el único que puede implementar operaciones metaconscientes (Vygotsky. 1979, p.89-91).

En consecuencia, el sujeto social aun estando sólo siempre estará en un mundo mediado por recursos socioculturales tales como objetos, organización espacial, eventos, lenguaje. El ambiente social es siempre dinámico, siendo escenario de negociaciones, inclusive aquellas del sujeto consigo mismo, en las que hay constante ruptura de sentido y significado de las cosas para la construcción de nuevos sentidos y significados. En conclusión, la comprensión de lo que Vygotsky llamó mediación permite entender la relación de los sujetos con el medio social y físico, el proceso de internalización y, consecuentemente, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores que, de acuerdo con su teoría, es lo que nos diferencia de los otros animales.

El enfoque socio-histórico subraya el valor del proceso interactivo en el aprendizaje y plantea que el aprendizaje óptimo se produce dentro de lo que Vygotsky denomina zona de desarrollo próximo (ZDP) y la modalidad de asistencia dentro de la zona de andamiaje. La ZDP es una construcción teórica clave que coloca al sujeto dentro de la situación social concreta de aprendizaje y desarrollo, Vygotsky la define como:

La zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotsky, 1979, p.113)

De acuerdo con Vygotsky (1998), el concepto de la ZDP es una extensión del enfoque socio-histórico, su principal característica es la integración de lo interno y lo externo mediante la relación dialéctica entre lo interpsicológico y lo intrapsicológico, y las

transformaciones de un estadio de desarrollo cognitivo en otro; para ello, toma en cuenta el establecimiento de un nivel de dificultad, o nivel próximo con ayuda de otro más experimentado y la evaluación del desempeño independiente. Por tanto, la ZDP es generalizable a todo tipo de aprendizajes dado que provee asistencia mediante las intervenciones de otros más competentes, tiene como mediación los signos y herramientas en la comprensión del aprendizaje en tanto permite al alumno ir más allá de la situación concreta. Por consiguiente, la ZDP se constituye como un conjunto de sucesos discursivos que amplían o limitan el potencial cognitivo de los alumnos en tanto los intercambios discursivos son el medio para entender la manera como los docentes ejercen una influencia en el aprendizaje eficiente de sus estudiantes. No obstante, ha de tenerse en cuenta que para Vygotsky no toda interacción promueve desarrollo, sólo aquella que demanda esfuerzo cognitivo.

En educación a distancia para que los alumnos alcancen su aprendizaje se debe ir más allá de los muros del aula, su conocimiento académico crece en el análisis cotidiano, en tanto la ZDP no es exclusiva de la enseñanza sino del estudiante comprometido en la actividad colaborativa dentro de ámbitos sociales específicos. El cambio dentro de una ZDP suele caracterizarse como cambio individual, su énfasis no está en el hecho de que el alumno se convierta en un persona más o menos habilidosa sino en ver si la interacción y el ambiente en que dicha interacción se fortalecen como capacidad individual para que el alumno sólo logre realizar como agente activo y constructor de su desarrollo. Vygotsky enfatiza en “la participación del contexto socio-histórico en el proceso de desarrollo y aprendizaje del sujeto, pues la interacción entre los diferentes miembros de la cultura favorece la creación de la ZDP”. (Vygotsky, 1979, p.88)

La ZDP rescata y concreta los aportes de la comprensión de la relación entre aprendizaje y desarrollo cognitivo defendiendo la concepción del aprendizaje, particularmente, aquel que se produce como resultado de las prácticas pedagógicas en que avanza el estudiante. Finalmente, Vygotsky reconoce que el aprendizaje va siempre a la par con el desarrollo, lo cual les permite establecer identidad y establecer el proceso de maduración del mismo.

La educación formal tiene un rol inherente a los procesos de desarrollo en tanto los PPS evolucionan y se complejizan, dicha evolución se liga a los procesos de interiorización en donde se configuran las posibilidades específicas de funcionamiento intersubjetivo. Los

procesos de desarrollo se entienden como la apropiación de objetos, saberes, normas e instrumentos culturales en contextos de actividad conjunta socialmente definidos; por lo tanto, la educación debe privilegiar el acceso al dominio de los instrumentos de mediación con un carácter descontextualizado y debe permitir el acceso a las formas de conceptualización de la ciencia.

Al respecto, Vygotsky (1998), afirma que la educación es el “desarrollo artificial” del sujeto, es el dominio ingenioso de los procesos naturales del desarrollo el cual no sólo influye sobre unos u otros procesos del desarrollo, sino que reestructura todas las funciones de la conducta. Así las cosas, puede hablarse legítimamente de un “impacto” cognitivo de la escolarización, de un sesgo particular de los procesos de desarrollo constituidos en el seno de las prácticas escolares. Para él, la construcción de conocimiento es una empresa social y cooperativa en la que los sujetos que dominan un instrumento práctico o intelectual desempeñan un papel fundamental como mediadores formales e informales, para que los alumnos alcancen paulatinamente un dominio similar. Por tanto, el tránsito de lo intelectual a lo intramental se formula como Ley de la construcción y reestructuración de las funciones mentales, regulada por el concepto de ZDP, que supone que la enseñanza precede al desarrollo mental trabajando sobre funciones que aún no han adquirido en forma efectiva. Por consiguiente, la ZDP es el conjunto de sucesos comunicativos que amplían o limitan el potencial cognitivo de los alumnos; razón por la que los intercambios discursivos son el medio para entender cómo los profesores ejercen una influencia en el aprendizaje eficiente sobre sus alumnos.

En consecuencia, y teniendo como sustento teórico el paradigma socio-histórico de Vygotsky para el análisis de la formación inicial universitaria de docentes tanto en programas en metodología a distancia tradicional como virtual, el análisis de sus prácticas pedagógicas, el desarrollo de la evaluación del aprendizaje, los procesos de mediación, y los procesos intra e interpsicológicos que conllevan al aprendizaje a continuación profundizo en particular sobre la formación inicial de docentes. Esto con fin de dar cuenta de la forma como el paradigma me permite fundamentar dicha formación.

### *1.2.2 Sobre la formación inicial de docentes*

Esta sección la organizo en dos partes; la primera aborda el tema de la formación inicial de docentes como práctica comunicativa; y, la segunda, desarrolla el tema de la relación dialógica en la formación inicial de docentes a distancia.

De acuerdo con Ferry (1997), la formación es una dinámica de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar capacidades de razonamiento y riqueza de imágenes que uno tiene del mundo; es también descubrir sus propias capacidades y sus recursos.

La formación docente consiste en convertir estructuras, contenidos y formas en oportunidades para aprender a enseñar. La concreción de dicha formación debe disponer de una visión amplia de lo que es ser docente, y de criterios específicos sobre lo que necesita saber y ser capaz de hacer un maestro en las circunstancias determinadas en las que deba actuar. Siguiendo a Ávalos (2004), la formación inicial docente es sólo el paso inicial de la carrera de toda una vida, en su mejor forma, contribuye especialmente al conocimiento de los contenidos que son necesarios para enseñar en el sistema escolar y al desarrollo de estrategias eficaces; Vaillant (2004) afirma, que para realizar la formación de formadores de manera adecuada esta debe incluir cuatro componentes fundamentales: la formación pedagógica, la formación disciplinar, el conocimiento didáctico del contenido a enseñar y el conocimiento del contexto. Por otra parte y siguiendo a Rojas (2004) se puede afirmar que la formación de futuros docentes requiere considerar el aprendizaje como un fenómeno que ocurre en la corporeidad, en el lenguaje y en las emociones, se necesita que los docentes formadores de docentes se conviertan en facilitadores del aprendizaje, “tal y como lo postula el constructivismo desde el punto de vista de facilitarles el aprendizaje mediante el acceso a conversaciones especializadas, mejores prácticas de aula, y llevándolos a moverse en diferentes niveles de competencia” (Rojas, 2004, p.86).

Con esta perspectiva, los requerimientos nuevos y emergentes de la formación inicial de docente cobran un nuevo sentido, especialmente en la metodología a distancia donde el estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje.

Abordar el tema de la formación implica abordar el tema de la comunicación, en tanto todo acto educativo es un acto comunicativo. “La comunicación es el encuentro hecho condición de la relación significativa entre el locutor y el interlocutor en un acto discursivo” (Ramírez, 2007.p. 61); es decir, cómo una actuación de un sujeto que se relaciona con un interlocutor cuya relación se da entre personas con diferentes experiencias, que pertenecen a diferentes grupos sociales, con diferentes personalidades e intereses específicos en cada interacción comunicativa. Frente a la interacción, Vygotsky (1998) afirma que esta es considerada como una herramienta psicológica social, en el sentido de que es el producto de la evolución sociocultural cuya función principal primaria es la comunicación de contacto social, de interacción plena, de influencia sobre los individuos del entorno. Las interacciones comunicativas en escenarios institucionalizados se generan principalmente a través de las intencionalidades del discurso pedagógico.

De acuerdo con Cárdenas (2011), el discurso es el lugar de la enunciación donde intervienen sujetos en circunstancias específicas que producen e interpretan el sentido, pero es desde el lenguaje que el sujeto se ubica en un contexto asumiendo una posición, actitud, o un punto de vista desde el cual construye su objeto de enseñanza y se acerca a él. Por tanto, el discurso concebido como organización dialógica del sentido a través de enunciados, no puede reducirse a la comunicación porque en él convergen diferentes posibilidades significativas y expresivas del lenguaje. Entendida entonces la comunicación como un encuentro hecho condición de la relación significativa entre el locutor y el interlocutor en un acto discursivo, se hace necesario precisar que las prácticas pedagógicas y los mecanismos de comunicación implementados en los formación inicial de docentes en la metodología a distancia bien sea tradicional o virtual son diferentes a los implementados en la metodología presencial por cuanto, la gran mayoría veces, estos no tienen lugar en aulas de clase físicas y predominan las interacciones comunicativas asincrónicas. No obstante, a pesar de lo anterior, en las prácticas pedagógicas y comunicativas en metodología a distancia también se generan intercambios socioculturales que involucran comportamientos valorativos directamente relacionados con las influencias sociales y culturales de los participantes del proceso educativo.

De acuerdo con Bajtín (1982), la relación dialógica es estar de acuerdo, y no sólo estar en desacuerdo, estar de acuerdo nunca es identidad y presupone o se convierte en una ocasión para las diferencias. Sus consideraciones sobre la relación de la expresión con los demás



participantes de la comunicación lingüística se basan, en la noción de dialogicidad, Bajtín afirmaba que “no existe ni la primera ni la última palabra, y no existe fronteras para un contexto dialógico” (p.392), siempre queda la posibilidad de añadir una modificación que podría llevar a otro dialogo imprevisto.

Para Vygotsky (1998), la perspectiva dialógica requiere de una perspectiva sistémica, en el sentido de atención a los procesos de tipo global, estructurado, irreductible a componentes. No obstante, esta perspectiva implica un intento por hallar aproximaciones adecuadas a procesos tomados en su carácter irreductible a sus componentes, como una unidad que, contrariamente al de los elementos, conserva todas las propiedades básicas del total y no puede ser dividido sin perderlas. Vygotsky concibe el desarrollo personal como un proceso de formación en el cual la educación se convierte en un factor esencial, se destaca con una fuerza extraordinaria el papel de las condiciones socioculturales en las que el individuo vive, y de las cuales se apropia mediante su actividad y en el proceso de comunicación e interrelación con los demás y con los portadores de la cultura como educadores, padres, etc.; en pocas palabras, el sujeto se constituye en la interacción y ese escenario desarrolla las funciones superiores. Según su teoría, el proceso de mediatización juega un rol central, en tanto esta ha permitido que las funciones psíquicas cambien en distintos periodos de la historia de la sociedad, afirma que se mediatizan también por la utilización de instrumentos especiales surgidos sobre la base del trabajo constituyéndose como fenómenos de la cultura humana: el habla, los signos matemáticos, los recursos mnemotécnicos.

Su enfoque se ve enriquecido por una perspectiva dialógica que permite desarrollar los instrumentos de análisis adecuados para el estudio de la comunicación en marcos socioculturales, dicha perspectiva permite estudiar los procesos de formación en metodología a distancia en cuanto esta metodología es eminentemente dialógica, caracterizada dentro de un escenario institucional, donde mediada por el lenguaje, confluyen distintas formas de comunicación y de aprendizaje mediadas por el lenguaje.

Desde la perspectiva vygotskiana, la aparición del lenguaje significó un importante desarrollo de los procesos psicológicos porque abre la capacidad de un verdadero control del individuo sobre su entorno físico. Para Vygotsky (1998) la transmisión racional, intencional,

de la experiencia y el pensamiento a los demás requiere un sistema mediatizado, y el prototipo de este es el lenguaje humano nacido de la necesidad de intercomunicación, es un instrumento complejo, una “caja de herramientas”, que tiene lugar en distintas formas discursivas que desempeñan funciones comunicativas y cognitivas específicas, y en la que el dominio de una de las herramientas no asegura el dominio de otras. Considera, en primer lugar, que el medio de comunicación es el signo (la palabra o sonido) y que a través de sucesos simultáneos puede asociarse un sonido con el contenido de alguna experiencia y servir entonces para transmitir el mismo contenido a otros seres humanos.

El lenguaje, comienza por ser social tanto en su función como en las condiciones de su constitución; su función inicial es la comunicativa, por eso, es ante todo un medio de comunicación social, de expresión y de comprensión, que combina dicha función con la de pensamiento. De acuerdo con Vygotsky (1998), el lenguaje cumple funciones diferentes, en principio una función comunicativa, luego, la de regulación del propio comportamiento, sirve como un instrumento para producir efectos sobre el entorno social; puede, a su vez, “plagarse” sobre el propio sujeto y, también sobre sí mismo; puede adoptar una función reguladora del propio comportamiento, y se encuentra implicado de manera directa en la reorganización de la propia actividad psicológica. El lenguaje tiene una potestad privilegiada para poder influir sobre los “otros” seres sociales, Dicho influir, se da a través de la interacción, de la dialogicidad, lo que implica una orientación dialógica de los enunciados de una persona hacia los de otras dentro de un mismo lenguaje.

Vygotsky concede al lenguaje muchos potenciales semióticos, pero se concentra particularmente en dos: el desarrollo de los conceptos y la transición del habla social a la interna. Sus ideas de acerca de las relaciones genéticas funcionales entre lenguaje y pensamiento involucra el proceso de interiorización del habla y el desarrollo de conceptos científicos. “La primera cuestión se detiene en las características que portan los procesos de interiorización en la teoría; la segunda, nos sitúa en forma más o menos directa sobre la incidencia de la escolarización sobre el desarrollo cognitivo”. (Vygotsky, 1998, p. 29)

Vygotsky (1998) delimita varios planos del pensamiento verbal que pueden ser descriptibles desde el exterior hasta el interior. En el plano exterior se encuentra el aspecto físico del lenguaje, el aspecto sonoro; en el plano semántico se encuentran las construcciones

y características propias, que ponen en evidencia la tesis de que el pensamiento no se “expresa” en palabras sino que se realiza en ellas. Establece una distinción de importancia entre el sentido y el significado de una palabra:

El sentido alude a la serie de connotaciones que un término posee para un sujeto, de acuerdo con su propio repertorio de experiencias, es inestable, dinámico, cambiante de acuerdo con los contextos en que el término en cuestión se situó; el significado representa la zona más estable de una palabra, en la medida en que alude a su uso convencional (Vygotsky, 1998, p. 75)

Con el propósito de estudiar la relación entre pensamiento y habla, Vygotsky (1998) propone concentrarse en el desarrollo del significado de la palabra, unidad, que a su juicio concentra toda la riqueza y complejidad del fenómeno en estudio. El significado constituye a la palabra, distinguiéndola de un número sonido arbitrario, al mismo tiempo, en el plano psicológico, este significado es una generalización, el acto de formación de un concepto. De esta manera, más que observar las características de las diversas funciones en sí mismas, importa su configuración de acuerdo con el sistema de relaciones establecido. Es en tal perspectiva genética, se hallarán las claves para comprender las características particulares que parecen guardar las diferentes funciones, con lo que el distanciamiento del abordaje en sí mismo de una función, no se propone por desprecio a la caracterización de la función, sino dado que las claves adecuadas para su comprensión sólo surgen como resultado de un cuidadoso análisis genético. Complementando la noción del lenguaje hablado, Vygotsky aborda el lenguaje escrito.

Para Vygotsky (1998), el lenguaje escrito es una función lingüística separada, que difiere del lenguaje oral tanto en estructura como en su forma de funcionamiento. Afirma que su desarrollo mínimo requiere un alto nivel de abstracción en tanto este requiere trabajo consciente, su relación con el lenguaje interiorizado es distinta a la del lenguaje oral porque el lenguaje oral precede al lenguaje interiorizado en el curso del desarrollo, mientras que el lenguaje escrito sigue al interiorizado y presupone su existencia, de ahí que el acto de escribir implique una interpretación del habla interiorizada. No obstante, según su teoría, ni la gramática ni la sintaxis del pensamiento es la misma en los dos casos; la sintaxis del lenguaje interiorizado es exactamente lo opuesto a la sintaxis del lenguaje escrito, con el habla oral entre los dos. El lenguaje interiorizado es habla condensada, abreviada, el lenguaje escrito se despliega hasta su grado más amplio, el lenguaje interiorizado es casi totalmente “predictivo”, dado que la situación, o el tema, es siempre conocido por el que piensa mientras

que en el lenguaje escrito se debe explicar la situación en su totalidad para que resulte inteligible. El tránsito del lenguaje interiorizado, compacto al máximo, al lenguaje escrito sumamente detallado, requiere lo que se ha llamado una semántica deliberada, una estructuración intencional de la trama del significado.

Por otro lado, Bajtín (1982) afirma el proceso de comprensión lectora es un proceso dialógico en el que el lector parafrasea el texto leído, lo replica o lo comenta, evalúa su contenido o empatiza con lo que allí se dice. Sostiene que la comprensión es en todo momento de naturaleza dialógica; así, el proceso implica necesariamente el encuentro de dos palabras o enunciados, aquello que está en el material leído y la respuesta del lector:

Un texto vive únicamente si está en contacto con otro texto (contexto). Únicamente en el punto de este contacto es donde aparece una luz que alumbra hacia atrás y hacia adelante, que inicia el texto dado en el dialogo. Hemos de subrayar que este contacto representa un contacto entre textos (enunciados), y no un contacto mecánico de “oposiciones” que sólo es posible dentro de los límites de un solo texto (pero no del texto y de los contextos) entre los elemento abstractos (signos dentro de un texto) y necesario tan sólo en la primera etapa de la comprensión (comprensión del significado, pero no del sentido). Detrás de este contacto se encuentra el contacto entre personas y no entre cosas. (p. 384)

Tanto en la conservación como en la lectura, el sujeto responde activamente a todas las emisiones que escucha o lee, manteniendo a lo largo de ambas formas de intercambio una actitud responsiva, que lo lleva a contestar a cada .

Con base en los planteamientos anteriores, es importante articular la formación inicial de docentes, abordada desde una perspectiva general, con la formación inicial de docentes en metodología a distancia a fin de contextualizarla dentro de los intereses y objetivos de mi investigación. Adicionalmente, porque con los sustentos teóricos que presento a continuación tendré más elementos de juicio para dar cuenta de la caracterización de las prácticas pedagógicas y todos los procesos que ellas conllevan, al igual que sus rupturas

### *1.2.3 Sobre la educación a distancia*

La EAD se ha desarrollado y transformado sufriendo rupturas progresivas a lo largo de la historia. Su génesis data desde las más antiguas civilizaciones, como la sumeria, la egipcia y la griega, con la intencionalidad de enseñar a través de cartas de claro contenido instructivo, pero, a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, se instauran escuelas de

enseñanza por correspondencia que empiezan a complejizar sus ofertas de tipo educativo, hasta consolidarse, en los inicios de la década de los setenta con la creación de la Open University, en Inglaterra, modelo educativo que sería, en corto tiempo, adoptado por diferentes naciones del mundo (Castro, 2004, p. 57).

De acuerdo con Cleveland-Innes & Garrison (2010) la EAD se ha desarrollado principalmente en dos grandes épocas: la industrial y la posindustrial. La era industrial se desarrolla en la primera mitad del siglo XX, se caracterizó por la expansión de la educación por correspondencia como resultado directo de los desarrollos en tecnología de la comunicación, en particular el sistema de correo y la habilidad para impartir el material de los cursos de manera económica. Este sistema de educación por correspondencia introduce el concepto de “enseñanza” a través de texto lo cual representó un cambio fundamental respecto a la enseñanza y aprendizaje tradicional en el aula de clase.

A inicios de la década de los setenta Charles Wedemeyer comienza a refinar la concepción de estudio por correspondencia, fue pionero en el desarrollo teórico de la EAD y catalizador de la era de educación abierta y a distancia. Wedemeyer se centró en las características de estudio independiente que facilitaba el acceso a aquellos individuos socialmente en desventaja, pero encuentra que este tipo de educación era demasiado prescriptiva. Por la misma época, y coincidiendo con la creación de la British Open University, la EAD se alineó con la producción masiva de paquetes de estudio independiente y estructuras institucionales eficientes para apoyar la "masificación" de la educación. Posteriormente, Otto Peters observó la tecnología y la escala de producción para ser consistentes con los principios de la industrialización. Escribió de manera extensa sobre la estructura organizacional de la EAD en términos de su relación con las características de la producción industrial tales como la división del trabajo, producción en masa, y economía de escala. En principio, el modelo industrial de Peters no fue elaborado con el propósito de ser una teoría prescriptiva, ni para reflexionar sobre la EAD, lo que pretendía era hacer una teoría descriptiva y no un juicio de valor. Sin embargo, su teoría se convirtió en la definición de la representación teórica del campo que reflejaba la práctica educativa de la industrialización la cual transformó el aprendizaje al extremo en términos de convertirse en una educación despersonalizada, en tanto este tipo de educación obligaba a los estudiantes a convertirse en autónomos y autorreguladores frente a los objetivos, métodos, y medios. Como consecuencia

del hecho anterior se inicia el debate sobre si la autorregulación puede mitigar la naturaleza de prescripción y de aislamiento de la era industrial de la EAD. (Cleveland-Innes & Garrison, 2010, pp. 14-15)

Por otro lado, en la década de los ochenta, diferentes académicos se interesaron por superar los inconvenientes que traía para el aprendizaje a distancia el modelo industrial. El reto se centró en incrementar la interacción y el diálogo, pero para aumentar la interacción requerida era necesario reducir la independencia e incrementar los costos. Razón por la cual, Borje Holmberg (1985) propone el concepto y objetivo de lo que sería la conversación didáctica guiada la cual simulaba la interacción sin la pérdida de independencia ni autonomía. Mientras este concepto incluía la posibilidad de conversaciones reales con un tutor, lo que realmente simulaba era la conversación interna que resultaba del diseño de los materiales de autoestudio, en esencia la enseñanza permanecía aún en una sola vía de comunicación entre el estudiante y el material del curso.

En conclusión, la principal fortaleza del modelo industrial fue proporcionar al estudiante instrucción y transmisión de información, implícitamente estaba en contra de la comunicación en doble vía como elemento importante de la experiencia educativa, hecho que motiva a otro grupo de académicos en la década de los noventa a centrarse en los aspectos de enseñanza y de aprendizaje. Michael Moore, introduce los conceptos de estructura y diálogo para referirse a la necesidad de interacción con la intención de darle un cambio al eje de la pedagogía respecto a los problemas estructurales de la EAD, apoyándose en el diálogo real en doble vía. La iniciativa de Moore fue fortalecida por Randy Garrison quien propone ubicar en el primer lugar de la discusión la educación y en segundo lugar a los problemas estructurales de la distancia por lo que, además de considerar el tema de la interacción, adiciona la posibilidad de colaboración entre los estudiantes. Por tanto, interacción y colaboración se incluyeron a fin de reconocer el uso cada vez mayor de las audio-conferencias cuya fuerza marca la generación de la nueva tecnología emergente para la EAD de la época y que avizoraba la llegada de la era posindustrial. (Cleveland-Innes & Garrison, 2010, pp. 16-17)

Por su parte, la era posindustrial en EAD se ha desarrollado en los últimos años como resultado de la aparición las nuevas de tecnologías de la información catalizadas por la Internet. No obstante, esta es va más allá de la adopción de nuevas tecnologías en razón a que ha estado acompañada de la revisión y cambios en posturas y enfoques pedagógicos. Evans &

Nation (2003), citados por Cleveland & Garrison (2010, pp.18-19), fueron dos de los primeros profesores en EAD que desafiaron el paradigma industrial dominante, reconociendo el impacto de la Internet en la manera que pensamos la teoría y la práctica de la EAD, sostienen que la interacción a través de la Red es parte del nuevo paradigma de este tipo de educación. De muchas maneras, la era posindustrial es la historia de la EAD la cual adopta un conjunto de aseveraciones y prácticas congruentes con el ideal de *comunidad de indagación*, comunidad que se encontraba en el sistema de educación superior. En la era posindustrial, las comunidades de indagación han sido posibles por la naturaleza asincrónica del aprendizaje en línea. Mientras que los estudiantes pueden interactuar cuando y donde ellos escojan, también puede de manera colaborativa comprometerse en un ambiente de grupo cohesionado y con propósitos específicos. La era posindustrial se asocia de manera muy cercana a las comunidades de aprendizaje en línea. Finalmente, la principal diferencia entre la era industrial y la posindustrial se centra en la responsabilidad individual en términos de autonomía y la responsabilidad colaborativa dentro del contexto de comunidad.

En estos primeros años del siglo XXI, diferentes programas académicos se han caracterizado por la elevada tendencia a transitar por la vía de la virtualización; de hecho, algunas universidades han puesto en marcha diversas metodologías de formación con la utilización de distintos grados de virtualización de la organización, que van desde la virtualidad como complemento de la presencialidad hasta la virtualización total (White, 2003. p.47), hecho atribuido al impacto que las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) han tenido en la educación, y a la amplia cobertura que las instituciones pueden tener. En Colombia, por ejemplo, la educación superior sigue siendo poco asequible para gran parte de la población debido a la cobertura insuficiente, a la calidad desigual tanto de las instituciones como de los programas, y a la exigua racionalidad de oferta (Misas, 2006. p.13); sin embargo, la EAD se ha convertido en una seria alternativa para muchos ciudadanos que no habían podido acceder a la educación superior.

La EAD ha tenido varias definiciones que la ubican en diferentes tendencias: a) “*estrategia educativa* basada en el uso de sistemas multimedios bidireccionales y tecnologías aplicadas a la educación para conseguir acciones formativas flexibles e independiente del tiempo y espacio” (Castellanos, 2004, p.9); b) “*modalidad de estudio* que democratiza el acceso a la educación superior al no tener restricciones geográficas, de edad, étnicas o

culturales, sociales, económicas o personales” (Dámaso, 2008, p.85); c) “*oportunidad para la formación permanente*, la promoción cultural y el enriquecimiento personal, en la cual el sujeto aprende a aprender autónomamente” (García, 2008, p.85); d) “*modalidad educativa* que permite, a través de distintos medios y estrategias, establecer una particular forma de relación entre docentes y estudiantes, para superar problemas de tiempo y distancia” (Mena, 2004, p.16); e) “*modalidad educativa mediación pedagógica* que busca abrir camino a nuevas relaciones del estudiante con los materiales, el contexto, sus compañeros, docentes, consigo mismo y con el futuro” (Gutiérrez y Prieto, 2003, p. 8); f) “*proceso de enseñanza-aprendizaje* en el cual profesor y estudiante están separados geográficamente, tiene diversas formas de estudio y estrategias educativas diferentes a la forma tradicional presencial, sus métodos de enseñanza en donde la fase interactiva y proactiva son conducidas mediante la palabra impresa y/o electrónica” (Montiel, 2009, pp.90-91).

En los anteriores conceptos se puede observar que la definición de EAD ha tenido principalmente cuatro tendencias como: estrategia educativa, metodología de estudios, metodología educativa, oportunidad de formación permanente, y proceso de enseñanza aprendizaje. Así mismo, unas han dado énfasis a los multimedios y tecnología, otras, a la democratización de la educación, y otras a la promoción cultural y al aprendizaje permanente de manera autónoma. No obstante, todas estas definiciones toman en cuenta los aspectos principales que deben tenerse en cuenta en la EAD, pero en este estudio la abordo de manera más integral, como una metodología educativa basada en la relación dialógica entre el estudiante, el docente y el contexto, la cual es mediada por los recursos que proporciona la universidad y el estudiante, quien aprende en forma independiente y/o colaborativa sincrónica o asincrónicamente.

De acuerdo con Kim (2009), la formación a distancia requiere de una disciplina más rigurosa con respecto a la educación presencial, ha de incluir un calendario detallado mensual, y desarrollarlo cada semana, esto ayuda de manera significativa a los estudiantes a conseguir de mejor manera sus objetivos de aprendizaje. Por tanto, dentro del trabajo organizacional, los consejos del tutor pueden ser eficaces, especialmente teniendo en cuenta que en la mayoría de los casos tutor y estudiante se encuentran separados geográficamente lo cual hace imprescindible el uso de mediaciones efectivas que faciliten el proceso de aprendizaje y de enseñanza. Al respecto, Vygotsky (1979) entiende la mediación como todos



los instrumentos psicológicos, humanos, y físicos que permiten al sujeto actuar sobre la realidad para adaptarse a ella, transformarla, y transformarse a sí mismo.

No obstante, la ausencia física del tutor no puede considerarse como atributo exclusivo de la EAD, en tanto que los enfoques y los métodos pedagógicos que implementa un profesor en metodología presencial, comenzando por el lenguaje, tienen la misma función de mediación de saberes que las herramientas utilizadas en la EAD. Así las cosas, y teniendo en cuenta que las características principales de la EAD se han centrado principalmente en la distancia geográfica, la comunicación en doble vía, el uso de uno o varios medios tecnológicos, formación a gran escala, el control institucional, y el aislamiento del estudiante, existen situaciones educativas que hacen posible mantener la noción de telemática a fin de superar la ausencia física del tutor. Por ejemplo; para la distancia geográfica es necesario implementar trabajo por módulos; frente a la comunicación en doble vía es fundamental hacer un trabajo o campañas de sensibilización a través de los diferentes medios de comunicación implementados en el programa a distancia, en cuanto a la implementación de uno o varios medios tecnológicos se deben relacionar de manera directa con los enfoques pedagógicos presenciales; para la formación a gran escala es indispensable promover el aprendizaje individual y la tutoría, en cuanto al control institucional se sugiere implementar actividades autónomas o de manera colectiva, y para el aislamiento del estudiante es indispensable utilizar los recursos informáticos o los círculos de estudio.

De lo contrario la noción de EAD sería difícil, si no imposible de definir respecto a otras formas de transferencia de saberes. De acuerdo con Alava (2000), para tener una mejor idea de las características tangibles de la EAD valdría la pena echarle un vistazo a las prácticas pedagógicas existentes en el medio industrial y escolar a fin de encontrar algunos fundamentos implícitos respecto a sus usuarios. Primero que todo, es que a pesar que algunos los discursos en esta nueva era sobre la explosión geométrica de las posibilidades que ofrecen las TIC, las metodologías utilizadas son más orientadas a sobre la mecanización del acto de enseñar, generalmente ofrecen al estudiante la posibilidad de integrar la lectura del material didáctico con el desarrollo de actividades de retroalimentación y de evaluación. Por otro lado, una de las características comunes a las teorías de la corriente es el reconocimiento de procesos interiores como componente fundamental de estrategia de aprendizaje individual. Finalmente, si la distancia geográfica, y lo que ella implica para el aprendizaje, parece establecer los fundamentos de lo que se ha denominado educación a distancia” es el resultado

de esa lejanía las cuales deben interesar a la investigación y a la práctica, en particular, habría que preguntarse si las diferentes estrategias de enseñanza que ofrece un profesor en metodología presencial constituyen un panorama distinto al de los ambientes virtuales de aprendizaje.

Ramón & Prieto (2003) afirman que la educación superior a distancia se define y diferencia de la educación presencial por sus características, a saber: contextualización de los procesos, educación permanente, carácter mediacional, forma de interactividad e interacción, reconocimiento del centro del aprendizaje (que es el estudiante), desarrollo de altos niveles de autonomía, adaptación, asunción de diseños curriculares pertinentes y flexibles, superación de los dilemas entre cobertura y calidad, promoción de actitudes críticas y creativas entre profesores y estudiantes, apertura de espacios a la comunicación y a la expresión, fundamentación en la construcción de conocimientos, y desarrollo de una actitud investigativa.

No obstante, con frecuencia se compara la EAD con la educación presencial. En ambas se pueden adquirir conocimientos igualmente sólidos y fundamentados en tanto “juntas se implementan con fundamentos teóricos y metodologías apropiadas que permiten una mayor integración académica y social” (Castellanos 2004, p.3). Sin embargo, vale la pena anotar que uno de los riesgos que se corre al realizar esta comparación es que algunos llegan a asumir que *a distancia* significa una versión diluida de la metodología presencial.

Adicionalmente, la comparación de estas metodologías de estudio se ha hecho más frecuente con la incorporación e impacto que han tenido las TIC en la educación superior. Siguiendo a Silvio (2003), tanto la *educación virtual* como la *no-virtual* puede ser presencial o a distancia. Por una parte, la *educación no virtual presencial* requiere la presencia de todos los actores al mismo tiempo y en el mismo lugar y maneja el paradigma educativo presencial tradicional. En la *educación no virtual a distancia*, los actores están en distintos lugares, pero los soportes educativos y métodos de entrega se basan en medios tradicionales, digitales y no-digitales, y emplea el paradigma tradicional educativo de comunicación asincrónica. Por otra parte, la *educación virtual presencial* involucra actos educativos que se realizan mediante el uso del computador, pero todos los actores se encuentran en el mismo lugar y al mismo tiempo, asimismo, implementa el paradigma educativo moderno de comunicación sincrónica. En cuanto a la *educación virtual a distancia*, los actores interactúan a través de

representaciones numéricas de los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero se encuentran en lugares y momentos de tiempos distintos y utiliza el paradigma de comunicación asincrónica. Finalmente, de acuerdo con Galichet (2007), la formación a distancia no es una simple transposición de la clásica relación pedagógica y didáctica; la especificidad de las formas de comunicación y sus intercambio vía internet crean situaciones radicalmente nuevas y diferentes frente a los procesos en modelos presenciales.

En consecuencia, y en razón a que uno de los objetivos de mi investigación es dar cuenta de la manera como las TIC han impactado la formación inicial de docentes universitaria en metodología a distancia y la manera como estas han generado rupturas en las prácticas pedagógicas, en las interacciones, en los materiales didácticos, lo cual conlleva a nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, a continuación abordo la perspectiva de las TIC y su influencia en dicha formación.

Entendidas las TIC como nuevos medios que van desde los hipertextos, los multimedia, internet, la realidad virtual, o la televisión por satélite que giran de manera interactiva en torno a las telecomunicaciones, la informática, los audiovisuales y su combinación; dando posibilidades de creación de nuevos entornos comunicativos y expresivos que facilitan a los receptores la posibilidad de desarrollar nuevas experiencias formativas, expresivas y educativas. (Almenara, 2007) las TIC generan y son consecuencia de la sociedad de la información, son el anuncio de una época que afronta un cambio enorme en la sociedad en diferentes ámbitos: social, político, económico, y en la educación (Briggs & Burke, 2002). Por lo anterior, en el campo de la educación, la convergencia tecnológica ha ofrecido oportunidades únicas que fueron impulsadas desde la década del cincuenta hasta la década de los setenta, época en la que se empieza a considerar el aumento en cobertura en educación superior en Europa a través de la radio, posteriormente a través de la TV, hasta la consolidación de la universidad sin muros que promovió la educación superior a distancia de la Open University en Inglaterra. Sin embargo, vivimos en una situación de cambio acelerado sin precedente histórico de cambio de siglo, el cual es paralelo al desarrollo de las TIC. El concepto de las TIC, y de la tecnología en general se asocia con artefactos (libros, radio, TV, computador, i-pad, etc.) desdibujando en cierta forma lo que supone afrontar la temática actual en educación no como un asunto técnico sino como un asunto social que exige profunda reflexión (Guitert, 2000). Reflexión que adicionalmente debe extenderse al impacto

de las TIC en las últimas décadas de transición de siglo; hecho que hace necesario repensar los nuevos paradigmas que repercuten en las diferentes metodologías de la educación particularmente desde el manejo que en metodologías de educación flexible han venido a las TIC desde el punto de vista de desarrollo de competencias técnicas las cuales han desplazado en muchos casos tanto el fortalecimiento tanto de competencias humanas como disciplinares. De otra parte, con la emergencia de la internet y la convergencia digital, han cambiado paradigmas en la educación, se habla de aprender y no de enseñar, y de aprendizaje a lo largo de la vida mediado por las tecnologías de la información y la comunicación. No obstante, ha de tenerse en el rol que desempeñan las TIC en procesos de formación deben concebirse y asumirse como una mediación complementaria y no principal.

En cuanto a las TIC y su relación con la educación, Litwin (2005), afirma que los enfoques o metodologías alternativas/flexibles reconocen una triada formada por el docente, los alumnos, y el contenido, en torno a la cual se identifican una serie de vínculos y entretreídos que dan cuenta de la manera en que se construye el conocimiento, y en la que se pueden identificar tres usos diferentes de las TIC: según el lugar que se le asigne al docente, según la concepción que asuma el sujeto de aprendizaje, y según el contenido con que se entiende la enseñanza. En primer lugar, se puede referir a un sistema clásico de información en el que el vínculo docente-alumno se entiende a partir de la consideración del primero como proveedor de información y al segundo como usuario consumidor; en tal sentido, las TIC pasan a desempeñar un papel preponderante en tanto aseguran la provisión de información actualizada; sin embargo es clave el papel que asuma el alumno para romper una visión que podría dejar cristalizados los vínculos entre docentes y estudiantes, en tanto no considera intereses personales, desafíos cognitivos y alcances o disposición de las tecnologías. Un segundo uso parte de entender las TIC como herramientas que ponen a disposición de los estudiantes contenidos que resultan inasequibles en las prácticas pedagógicas tradicionales; en tal sentido las TIC amplían el alcance de los propósitos de dichas prácticas pedagógicas; no obstante, son los docentes quienes preparan esos usos, los ofrecen a sus estudiantes y los integran a sus actividades académicas; en este caso, es importante el papel que los docentes asignan a las TIC. En tercer lugar, se pueden concebir a los estudiantes como sujetos del conocimiento que necesitan tener a su disposición ofertas variadas para favorecer el proceso de formación que mejor se adapte a sus necesidades, sus intereses o sus posibilidades; en tal sentido, las TIC pueden poner a su disposición múltiples

opciones, pueden integrarse en proyectos que permiten también propuestas comunicativas alternativas para a la construcción del conocimiento y alienan el trabajo en grupo y en colaboración.

Rueda (2007), destaca como características básicas de las TIC la interactividad, la conectividad, y la hipertextualidad, estas se constituyen en una permanente actuación automática de la sinergia de los computadores locales, las redes globales, y los satélites. La interactividad como tal, surge el 1999 con la creación del control remoto para el televisor y trae consigo la primera Ley de interactividad en donde el usuario da forma o proporciona el contenido, aprovechando el acceso no lineal para hacer una selección de programas o contenidos. La conectividad está directamente relacionada con las comunicaciones en-línea a las que nos conectamos o desconectamos sin atender a la integridad de su estructura; la conectividad y la interactividad, se convierten en la estructura, en el ambiente de entrada a la hipertextualidad. La hipertextualidad significa el acceso interactivo a cualquier contenido desde cualquier parte y que ha invadido los dominios tradicionales del suministro de contenido en forma de datos, textos, sonido y video, cambiando las reglas de almacenamiento así como la distribución y entrega de los contenidos; la hipertextualidad tiene dos características que la hacen diferencia de las anteriores tecnologías: las transformaciones de tiempo y espacio.

El rápido desarrollo de las TIC ha fortalecido en general la educación en todos sus niveles, pero particularmente la educación superior en metodología a distancia, estas han generado nuevas formas de aprender y han llevado a los agentes del acto educativo a adaptarse a los cambios, a nuevas maneras de desarrollar las prácticas pedagógicas. Sin lugar a duda, las TIC han transformado de manera significativa las mediaciones pedagógicas haciendo que las relaciones e interacciones que establecen los sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje cobren mayor sentido y relevancia.

Con base en los planteamientos anteriores, y considerando la influencia que las TIC han ejercido en los programas de formación inicial de docentes en metodología a distancia, encuentro relevante contextualizar dicha formación dentro del marco normativo Colombiano con el fin de encontrar puntos de convergencia y divergencia que me guíen en la

identificación de las brechas respecto a su regulación dentro del sistema educativo nacional en el nivel superior.

#### *1.2.4 Sobre la formación inicial de docentes universitaria en metodología a distancia en Colombia: marco normativo.*

Actualmente la educación superior en Colombia es regulada por la Ley 30 de 1992 que determina dos niveles de formación: pregrado y posgrado. “En el pregrado se encuentran los niveles técnicos, tecnólogos y profesionales y en los posgrados las especializaciones, maestrías, doctorados, y post-doctorados” (Art. 8.). Esta Ley “otorga a la educación superior la característica de servicio público inherente a la función social del Estado, garantiza la autonomía de las instituciones y delega la responsabilidad de vigilancia e inspección al Consejo Nacional de Educación Superior CESU” (Art. 33) Con el Decreto 2230 de 2003 se reestructura el Ministerio de Educación Nacional, “crea el Viceministerio de Educación Superior, le otorga las funciones de decidir sobre los asuntos relacionados con la Educación Superior, sus instituciones, y ejercer la inspección y vigilancia sobre las mismas, en concordancia con las normas que regulan la Educación Superior” (Art. 6). Con esta Ley también se crea la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES) como organismo encargado del registro calificado de los programas. El ICFES queda con la función exclusiva de la elaboración y aplicación de las evaluaciones censales a los estudiantes; el Viceministerio de Educación Superior establece las directrices para el aseguramiento de la calidad y la Dirección de Calidad para las instituciones de educación superior (IES), y se establecen criterios para el proceso de registro calificado, la acreditación de alta calidad y el Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES) entre otros.

En el 2009 el Ministerio de Educación tiene una nueva reestructuración, el Decreto 5012 de 2009; asigna al Viceministerio de Educación Superior nuevas funciones dirección y coordinación de la ejecución de proyectos de la Secretaría Técnica del Sistema de Calidad de Formación para el Trabajo y Desarrollo Humano (SCAFT), así mismos de diseñar y administrar el Sistema de Información de las Instituciones y Programas de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (SIET). “Se crea la Dirección de Calidad para la Educación Superior y se vuelve función de la Subdirección de Aseguramiento de Calidad la

coordinación junto con CONACES el proceso de evaluación para la creación y funcionamiento de las IES, seccionales y programas así como sus transformaciones y modificaciones y su registro del SNIES” (Art. 29). Este Decreto reconoce la existencia del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES) y de los Comités Regionales de Educación Superior (CRES). El ICFES por su parte deja de ser una entidad adscrita al Ministerio de Educación para convertirse en una entidad vinculada.

Con el Decreto 1295 de 2010 se reglamenta el registro calificado y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior del que trata la Ley 1188 de 2008. Reafirma la obligatoriedad del registro calificado como obligatorio para la existencia de los programas académicos y le otorga vigencia de siete años una vez aprobado, establece nueve condiciones de calidad para la conceder el registro calificado. A la fecha, esta sigue siendo la norma vigente para obtención de registro calificado por parte de las IES.

Respecto a la formación de maestros la normatividad se ha concentrado principalmente en la Ley 30 de 1992, mencionada anteriormente. El Artículo 25 sobre el título obtenido por el graduado de un programa de formación de maestros establece que “Los programas de pregrado en Educación podrán conducir al título de "Licenciado en..." (Parágrafo 1°), sin ir más allá de la titulación. Sin embargo, con la Ley General de Educación 115 de 1994 se da un avance al respecto, en el Título VI de los Educadores, Capítulo 2° sobre la formación de educadores, se hace mención a 3 temas fundamentales de dicha formación: las finalidades; la profesionalización; y, las instituciones y programas de formadores.

En el Artículo 109 de esta Ley, establece como las finalidades de la formación de educadores: formar un educador de la más alta calidad científica y ética; desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo. En cuanto a la profesionalización se establece que:

La formación de los educadores estará dirigida a su profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento hasta los más altos niveles de posgrado. Los títulos obtenidos y los programas de perfeccionamiento que se adelanten dentro del marco de la Ley, son válidos como requisitos para la incorporación y ascenso en el Escalafón Nacional Docente, conforme con lo establecido en la presente Ley. (Art. 111)

En cuanto al mejoramiento profesional se establece que “La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional. El Gobierno Nacional creará las condiciones necesarias para facilitar a los educadores su mejoramiento profesional, con el fin de ofrecer un servicio educativo de calidad.” (Art. 110). Respecto a los programas de formación de educadores, establece que “Con el fin de mantener un mejoramiento continuo de la calidad de los docentes, todo programa de formación de docentes debe estar acreditado en forma previa, de acuerdo con las disposiciones que fije el Consejo Nacional de Educación Superior, CESU” (Art. 113)

Con base en lo anterior, a pesar de que la Ley 115 puntualiza en aspectos importantes para la formación de maestros como las que relaciono anteriormente, aún hace falta la elaboración de una norma que se concentre en temas específicos respecto a esta formación. Adicionalmente, en esta Ley es tan general que ni siquiera se considera la formación inicial de docentes en metodología a distancia.

La primera mención que encontré al respecto en el rastreo, fue el Decreto 89 de 1976 que otorga al ICFES “la función de organizar y poner en marcha un programa de educación superior a distancia” (Art. 6). Posteriormente, con el Decreto 2412 de 1982 se reglamenta, dirige e inspecciona la educación abierta y a distancia y se crea el Consejo de Educación Abierta y a Distancia, por primera vez la norma define la EAD como: “el conjunto de actividades y programas de carácter temporal o permanente, formales y no formales, que adelanten las instituciones facultadas para ello por las autoridades estatales competentes, de acuerdo con planes de formación o capacitación, total o parcialmente desescolarizados.” (Art. 1, Decreto 2412 de 1982). Con este Decreto, la EAD era una opción de acceso a la educación, además una forma de democratizar la educación por medio de la generación de oportunidades de formación. Este Decreto, encarga al ICFES del desarrollo de la EAD, delegándole la tarea de adelantar y promover investigaciones sobre las necesidades y posibilidades de programas de educación superior abierta y a distancia; al igual que de aprobar y asesorar a las instituciones que deseaban crear programas en la mencionada metodología.

Un año más tarde, se promulga el Decreto 1820 de 1983 con el fin de reglamentar la educación superior abierta y a distancia haciendo precisión que “el Programa de Educación Superior Abierta y a Distancia al que se refiere el Decreto 2412 de 1982, forma parte del Sistema de Educación Superior de que trata el Decreto-Ley 80 de 1980 y sus Decretos



reglamentarios.” (Art. 1). Así mismo, establece que en esta metodología la relación profesor-alumno habitualmente no es presencial sino mediatizada por el uso de uno o varios medios de comunicación; y precisa que deben programarse sesiones presenciales. También establece algunos aspectos metodológicos entre los que vale la pena resaltar que “se deben hacer sesiones de inducciones a los estudiantes respecto a la metodología” (Art. 4); que “los materiales deben ser impresos, o multimedia (radio, televisión, casete, videocasete), que deben ser de auto-instrucción y tutoría” (Art. 5); y además “debe existir una prueba sumativa final presencial” (Art. 6)

A principios de la década de los noventa, se promulga una nueva norma con la Ley 30 de 1992, que de alguna manera, omite los avances en política educativa logrados en el Decreto anterior. Esta Ley no hace mayor mención sobre la metodología a distancia en educación superior, señala que “las instituciones de educación superior podrán adelantar programas en la metodología de educación abierta y a distancia, de conformidad con la presente Ley” (Art. 15), Sin embargo, esta Ley no hace ningún tipo de distinción significativa entre las metodologías presencial y a distancia a pesar del acelerado desarrollo que esta última estaba teniendo, dando un retroceso en este tema respecto a las normatividades anteriores. Por otro lado, el Decreto 1403 de 1993 hace solamente una mención a la EAD en su Artículo 3, para referirse a la obligación de las IES de notificar al ICFES de la extensión de sus programas en los CREAD en la metodología a distancia. La Ley 115 de 1994 por su parte solo hace mención a la metodología en el Artículo 50, pero no se refiere a la educación superior sino a la educación para adultos.

A principios de este siglo, la primera normatividad que se promulga es el Decreto 2566 de 2003, que como mencioné previamente, estableció las condiciones mínimas de calidad en programas de educación superior, la cual hace algunas precisiones sobre los programas en metodología a distancia. Señala que “dichos programas deben demostrar hacer un uso efectivo de las mediaciones pedagógicas y que además deben fomentar competencias de aprendizaje autónomo” (Art. 4). Puntualmente de las mediaciones establece que:

Para programas que se desarrollen en la metodología de educación a distancia, la institución deberá disponer de los recursos y estrategias propios de dicha metodología, a través de las cuales se atiende el acceso permanente de todos los estudiantes y profesores a la información, experimentación y práctica profesional, necesarias para adelantar procesos de formación, investigación y proyección social. Igualmente, se demostrará la existencia de procedimientos y mecanismos empleados para la creación, producción, distribución y evaluación de materiales de estudio, apoyos didácticos y

recursos tecnológicos con soporte digital y de telecomunicaciones, y acceso a espacios para las prácticas requeridas (Art. 10)

Y el respecto a la infraestructura establece que:

Los programas desarrollados bajo la metodología a distancia demostraran que cuentan con las condiciones físicas adecuadas, tanto en la sede como en los centros de asistencia y tutoría con indicación de las características y ubicación de los equipos e inmuebles en los lugares ofrecidos (Art. 11)

Hasta el 2005 el CNA hace la primera diferencia significativa entre programas en metodología a distancia y metodología presencial con la publicación del documento de Indicadores para la Autoevaluación con Fines de Acreditación para los Programas de Pregrado en las Metodologías a Distancia y Virtual. En el 2006, es promulgada la Resolución 2755, con la que se definen las características específicas de calidad para la oferta y desarrollo de los programas académicos en la metodología a distancia. Dicha Resolución concibe la educación superior a distancia como:

Aquella metodología educativa que se caracteriza por utilizar ambientes de aprendizaje en los cuales se hace uso intensivo de diversos medios de información y comunicación y de mediaciones pedagógicas que permiten crear una dinámica de interacciones orientada al aprendizaje autónomo y abierto; superar la docencia por exposición y el aprendizaje por recepción, así como las barreras espacio-temporales y las limitaciones de la realidad objetiva mediante simulaciones virtuales; adelantar relaciones reales o mediadas y facilitar aprendizajes por indagación y mediante la colaboración de diversos agentes educativos. (Art. 1)

Los siguientes Artículos de la Resolución se refieren a las características específicas de calidad. Con respecto a los aspectos curriculares se resalta que:

Tendrán una estructura curricular flexible que posibilite la organización de los cursos, las estrategias pedagógicas y comunicativas, y los ambientes o escenarios de aprendizaje adecuados para el desarrollo de las competencias esperadas mediante el uso de diferentes medios y rutas internas en los currículos; así como la movilidad del estudiante frente a diferentes programas. (Art. 2)

Establece además que “los programas deben organizarse en créditos académicos, y que la proporción de horas de trabajo independiente, y en acompañamiento es autonomía de cada programa” (Art. 3). Respecto a los maestros señala que “deben ser capaces de asumir diferentes funciones como la producción de contenidos, diseño en diferentes lenguajes multimediales, y en general tutoría y orientación académica de estudiantes en lugares remotos”. (Art. 4) Aspecto que es nuevamente resaltado en el Artículo 5 sobre medios educativos donde se precisa que el programa debe contar con los recursos, políticas de

desarrollo de los medios para garantizar su permanente actualización frente a su rápida obsolescencia. También, refiere la realización de convenios que garanticen las condiciones logísticas e institucionales suficientes para el desarrollo de las prácticas profesionales; y, según sea el caso, laboratorios físicos o virtuales, de apoyo a la actividad académica e investigativa, señalando las estrategias para atender a estudiantes. En cuanto a los materiales de apoyo multimedial deben servir como complemento para el desarrollo de los cursos.

Finalmente, y referido a los materiales señala que:

Debe haber políticas claras de producción, distribución y evaluación del material, el programa debe ser garante del acceso de los estudiantes al material; cuando se tratase de un nuevo programa este debe probar la existencia del material de los dos primeros semestres que debía incluir módulos con: guías de aprendizaje, ejercicios evaluativos y soporte bibliográfico. (Art.6)

Otra referencia significativa en el marco legal durante el periodo de 1999 a 2014, es el Decreto 1295 del 2010. Este Decreto hace seis menciones particulares para la metodología a distancia y le dedica un capítulo completo. Respecto a la condición de calidad referida a los maestros señala:

Debe existir idoneidad de los profesores encargados de desarrollar los programas a distancia o virtuales, y los mecanismos de acompañamiento y de seguimiento de su desempeño. Cuando la complejidad del tipo de tecnologías de información y comunicación utilizadas en los programas lo requiera, se debe garantizar la capacitación de los profesores en su uso. (Art. 5)

En el mismo Artículo se refiere a los medios educativos que deben ser creados, distribuidos y garantizados a los estudiantes tal como señala la Resolución 2755 de 2006, el único cambio que se realiza es el de la regulación a los programas nuevos los cuales deben presentar módulos correspondientes al 15% de los créditos académicos del programa. Se hace por primera vez mención a los programas virtuales con la exigencia de que debían estar disponibles en la plataforma seleccionada la cual debía ser apropiada y con la infraestructura de conectividad necesaria para el desarrollo de los cursos, dichas plataformas deben mostrar las herramientas de comunicación, interacción, evaluación y seguimiento; además de acceso a bases digitales y todos los aspectos relacionados con la seguridad informática propia del sistema.

En el Artículo 6, señala que la institución que pretenda ofrecer programas en EAD o virtuales deben desarrollar mecanismos de selección, inducción y seguimiento a los estudiantes por parte de los tutores. En el capítulo VI, se establece la primera diferencia entre

estas dos metodologías, reconociendo los programas a distancia como “(...) aquellos cuya metodología educativa se caracteriza por utilizar estrategias de enseñanza - aprendizaje que permiten superar las limitaciones de espacio y tiempo entre los actores del proceso educativo.” (Art. 16) y los programas virtuales como aquellos que “(...) adicionalmente, exigen el uso de las redes telemáticas como entorno principal, en el cual se llevan a cabo todas o al menos el ochenta por ciento (80%) de las actividades académicas” (Art. 17). Este capítulo adicionalmente señala que para que estos programas obtengan el registro calificado, aparte de cumplir con lo establecido por la reglamentación, deben “informar la forma como desarrollarán las actividades de formación académica, la utilización efectiva de mediaciones pedagógicas y didácticas, y el uso de formas de interacción apropiadas que apoyen y fomenten el desarrollo de competencias para el aprendizaje autónomo.” (Art. 18) y que para los programas que desarrollen prácticas o requieran la presencia de los estudiantes en los centros de tutoría “la institución debe indicar la infraestructura, medios educativos y personal docente de los lugares donde se desarrollarán tales actividades.” (Art. 19)

Sin embargo, y a pesar de que en la primera década de este siglo se han logrado avances significativos en la promulgación de normas en cuanto a la calidad de programas en educación superior como el Decreto 2230 de 2003, el Decreto 2566 de 2003; la Ley 1188 de 2008, el Decreto 3963 de 2009, el Decreto 1295 de 2010, y el Decreto 2230 de 2003; el avance más significativo, en parte, tiene lugar a finales de 2015 y comienzos de 2016. Periodos en los que se promulgan: a) la Ley 1753 de 2015 con la que se expidió el Plan Nacional de Desarrollo 2014- 2018 “Todos por nuevo un país” basada en tres pilares fundamentales para Colombia: paz, equidad y educación; b) el decreto 2450 de 2015 con el que se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado para los programas académicos de licenciaturas y los enfocados en educación; c) la Resolución 02041 de 2016 cuyo objeto es redefinir las características específicas de calidad de programas de licenciatura para obtención, renovación, o modificación de registro calificado. Dicha resolución a pesar de precisar algunas especificidades para la formación inicial de docentes en metodología a distancia, en su Artículo 3 define 7 características generales para estos programas:

Los programas académicos de Licenciatura bajo la modalidad a distancia deberán acreditar ante el Ministerio de Educación Nacional las siguientes características específicas de calidad, para la obtención, renovación o modificación del respectivo registro calificado: 1. Infraestructura: contar con el hardware, software y conectividad necesarios para el adecuado desarrollo del programa (...); 2. Sistemas de información: deben incluir los servicios

académicos y administrativos, el respaldo necesario en servidores locales, en alojamientos externos o con servicios de colocación, asegurando la información institucional a todo nivel (...); 3. Campus virtual: Se refiere al andamiaje tecnológico que proporciona acceso a los recursos, contenidos de aprendizaje y sus diferentes servicios, y las aulas virtuales, los cuales deben utilizar recursos actualizados y disponibles en la red, para el diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje(...); 4. Financiación: Se deben garantizar los recursos financieros para la actualización y compra de infraestructura tecnológica, con base en la dinámica de la tecnología y de la propia institución (...); 5. Docentes: Se debe contar con personal docente calificado para la formación en programas virtuales y presentar un plan de formación y actualización docente, acorde al modelo pedagógico planteado (...); 6. Políticas Institucionales de Tecnologías de Información: Debe contar con las políticas de gestión de TI, acceso a servicios TI, gestión de identidades, almacenamiento y respaldo, modelo de servicio, renovación tecnológica y renovación de software; 7. Información sobre los requerimientos tecnológicos: Se debe garantizar que docentes y estudiantes estén informados sobre los requerimientos tecnológicos necesarios para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los espacios virtuales.

Adicional a lo anterior, esta Resolución se refiere de manera general a la idoneidad de los profesores, los medios educativos, los mecanismos de selección y de inducción, las condiciones de infraestructura, y por primera vez hace un acercamiento a la diferenciación de la educación a distancia tradicional y la educación a distancia virtual pero en términos porcentuales de presencialidad, y de garantías para las prácticas pedagógicas de los estudiantes. No obstante, aún los programas académicos de formación docente en metodología a distancia, siguen reglamentándose una legislación no pensada propiamente para ellos, y sus rupturas se han acomodado al cumplimiento de la normas del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

Dicho Sistema, el cual ilustro en la figura 1, lo constituye los organismos, las acciones y las estrategias que aplican desde el proceso mismo de creación y establecimiento de una institución de educación superior, hasta el desempeño del profesional que egresa del sistema:



Figura 11. Componentes del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia

Fuente: Consejo Nacional de Acreditación. (<http://www.cna.gov.co/1741/article-187279.html>)

Con base en el análisis que presenté anteriormente, encuentro que la formación inicial de docentes universitaria en metodología a distancia a pesar de estar reglamentada en el sistema educativo colombiano, siempre ha sido entre normatividades generales derivadas de la metodología presencial. No obstante, aún falta a los diseñadores de política pública de este país, reconozcan que dicha metodología es la tendencia de formación en este milenio, razón por la cual se le debe dar la importancia que ella reviste. Por ende; a fin de justificar en parte la caracterización del dispositivo pedagógico para el fortalecimiento de estos programas es fundamental que apoyarme en el marco normativo promulgado para ello, razón por la cual abordo el tema de dispositivo pedagógico que a continuación presento.

### *1.2.5 Sobre el dispositivo pedagógico*

Esta sección, la desarrollo en dos partes; en la primera, presento la definición y rasgos de un dispositivo pedagógico para la formación inicial de docentes en metodología a distancia; en la segunda, explico la manera como entiendo el dispositivo en esta investigación y la manera como lo estructuraré para su caracterización.

En la literatura hispana no existe una expresión enraizada en la jerga educativa para describir el conjunto de prácticas y procedimientos puestos en marcha para construir propuestas de formación, por lo general, se habla de desarrollar un curso o programa de formación, pero en realidad esa terminología no permite poner en evidencia una visión sistémica de los procesos involucrados en esta tarea. En la literatura francesa las propuestas de formación de adultos se delinearán bajo la forma de un dispositivo, resultante de la integración de los componentes administrativos, académicos, materiales y humanos requeridos para el funcionamiento de la actividad de enseñanza-aprendizaje (Poisson, s.f)

El concepto de dispositivo se ha utilizado en el campo de las ciencias de la educación y de la formación desde los años setenta. “Aunque es de origen técnico, se apoya en una visión sistémica de la formación” (Bourdet & Leroux 2009, p.14). La noción de dispositivo ha sido entendida de diferentes formas:

Cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes (Agamben, 2001, p. 249)

Disposición de una serie de prácticas y de mecanismos con el objetivo de hacer frente a una urgencia y de conseguir un efecto más o menos inmediato cuya naturaleza es esencialmente estratégica, se halla siempre ligado a uno de los bornes del saber en tanto conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; el dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos (Foucault, 1990, p. 149)

Especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal, compuesto de líneas de diferente naturaleza, esas siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas se acercan tanto unas a otras de la misma manera como se alejan unas de otras, el dispositivo se debe desenmarañar y distinguir las líneas del pasado reciente y la parte de lo actual, la parte de la historia y la parte del acontecer, la parte de la analítica y la parte del diagnóstico (Deleuze, 1990, p. 155).

En el campo de la educación, a pesar de su origen técnico, el término dispositivo ha estado directamente conectado con procesos de aprendizaje. Al respecto, Bourdet y Leroux (2009) afirman que es necesario repensar la visión tecnicista sobre la cual ha girado la concepción del este término, según su reflexión que sobre dispositivo han proporcionado estudiosos del tema considera que el término deben abarcar un radio más amplio. Destacan a Blandin (2002) quien lo define como el ensamble de medios, agencias, para facilitar un proceso de aprendizaje; al respecto consideran que esta visión se centra en el proceso y es bastante terminal por sus actos orientados hacia procesos predefinidos y no toma en cuenta sus usos. Por otro lado, Peraya (1998) en reacción a una visión reduccionista, propone enriquecer y profundizar la definición adicionándole parámetros cognitivos ligados a la implicación de los actores por lo que habla de dispositivo tecno-semio-pragmático asociando variables técnicas como concepción, funciones, interpretación de contextos por los actores, trayectos y modificaciones. Por su parte, Linard (1988), lo definen como una construcción cognitiva funcional, práctica y encarnada, para ellos esta definición tiene el mérito de ampliar el campo de las variables propuestas, pero es posible ir más allá en su postura en interacción.

Hasta ahora, la concepción que ha prevalecido de la concepción de dispositivos de formación es la del enfoque de tipo sistémico en las que se articulan cierto número de variables, por lo que Bourdet & Leroux (2009) proponen articular la noción de dispositivo y su apropiación. Para ello distinguen tres fases en la configuración de un dispositivo de formación: a) la fase de ingeniería que tiene que ver con la concepción y desarrollo; la fase de observación se refiere a la implementación, observación y análisis de su uso; y la fase de reingeniería relacionada con la evaluación, identificación de puntos claves y ajustes del

dispositivo. Esta esquematización cronológica, reposa sobre la hipótesis de una correspondencia relativa entre modelización de los usos y sus efectos, por lo que proponen dar un viraje a la perspectiva y hablar de dispositivos a partir de la experiencia de los actores y no a partir de la modelización misma del dispositivo dado que en EAD un dispositivo es realmente abierto, y tiene vida únicamente a partir de su apropiación por parte de los actores, esta apropiación que no hace parte de la fase del esquema ingeniería-usos-reingeniería, sino como lo que les concede un significado y, por tanto, una existencia efectiva.

Con el desarrollo e integración de las TIC en el campo de la formación “la noción de dispositivo comienza a emplearse fuera de sus orígenes puramente técnicos, en diversas esferas de la actividad humana para designar prácticas que se desarrollan en “ambientes acondicionados especialmente para una finalidad” (Sulmont, 2004. p. 169). En el caso particular de la educación superior, “las propuestas académicas se integran más directamente con el entorno social, económico, político y las exigencias de un mercado altamente competitivo, pues en cierta forma, los dispositivos de formación se construyen bajo esa medida, respondiendo a necesidades concretas de formación” (Alava, 2000. p. 45). Los dispositivos de formación deben entenderse como un sistema compuesto por tres niveles: macro, meso y micro, esta distinción permite apreciar las distintas actividades relacionadas con su desarrollo y entender los campos de especialización emergentes en el plano político, organizacional y pedagógico. “El campo de la formación inicial de docentes estos planos están directamente relacionados con la política pública para la formación de docentes, la organización institucional y el proceso de enseñanza-aprendizaje respectivamente” (Sulmont, 2004. p. 170).

De acuerdo con Blandin (2004) existen diferentes tipos de dispositivos dentro de un marco institucional los cuales pueden agruparse bajo la noción de “sistema formal de aprendizaje”, un dispositivo de formación se ilustra un conjunto de medios materiales y humanos combinados para facilitar un proceso de aprendizaje; por tanto, los dispositivos actuales de formación son la combinación de sistemas formales de aprendizaje los cuales pueden agruparse en cuatro cuadrantes en función de su relación con diferentes variables: a) formador, b) acceso a redes, c) público objetivo, d) enfoque de aprendizaje. A partir de estas combinaciones, determina cuatro categorías de sistemas formales de aprendizaje: a) clase presencial; b) educación a distancia; c) E-learning; d) aprendizaje colaborativo.



Así las cosas, el proceso de diseño de un dispositivo de formación debe estar compuesto por cuatro grandes fases: diagnóstico, desarrollo, ejecución y evaluación, cuya organización se da analíticamente sobre un plano secuencial, pero en la práctica las fases se superponen y tienen un comportamiento dinámico:

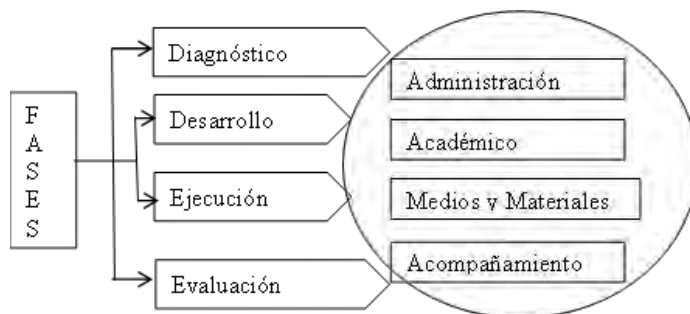


Figura 12. Fases del diseño de un dispositivo

Fuente: Sulmont (2004)

De acuerdo con las posiciones teóricas sobre dispositivo anteriormente presentadas, y atendiendo a los intereses de esta investigación, adopté la concepción de dispositivo propuesta por Sulmont (2004) como una visión sistémica de la formación, un conjunto de procedimientos y herramientas metodológicas útiles para implementar en programas de formación inicial de docentes en metodología a distancia en contexto de la educación superior universitaria. No obstante, para efectos de la construcción del dispositivo pedagógico no incluiré las cuatro fases de diseño y caracterización de mi dispositivo, tendré en cuenta las dos primeras fases centrandome específicamente en los tres primeros ejes; por consiguiente, los ejes los enfocaré en las tres dimensiones principales del estudio:

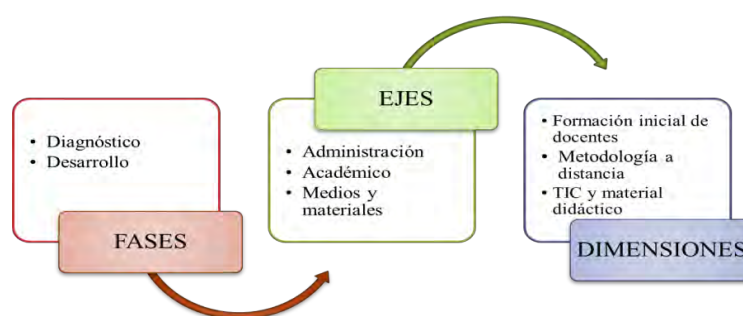


Figura 13. Fases, ejes y dimensioe para la construcción del dispositivo pedagógico

Fuente: Elaboración de la autora a partir de Sulmont (2004)

La fuerza de las ideas de Vygotsky en su enfoque socio-histórico radica en el hecho que representa una teoría de las posibilidades. Por ejemplo, con la construcción de la ZPD recuerda que no hay nada natural en los ámbitos educativos, más aún cuando se trata de la formación de profesionales en metodología a distancia. Esta metodología demanda un nuevo paradigma, de cara al momento histórico que estamos viviendo, y dentro de ese paradigma, el enfoque socio-histórico se ajusta de manera adecuada, en tanto y cuanto, tiene como centro del enfoque al alumno como agente activo del aprendizaje, quien mediado por el lenguaje, la cultura y las prácticas pedagógicas posibilitan su desarrollo y la adquisición de su propio aprendizaje. Las fases de ejecución y evaluación del dispositivo y el eje de acompañamiento, serán tema para próximas investigaciones.

Este enfoque aplicado al estudio de la formación inicial de docentes a distancia, significa la necesidad de estudiar tanto la comunicación y la cooperación entre los sujetos que participan en el proceso de aprendizaje como la manera en que las prácticas pedagógicas actuales limitan o facilitan el aprendizaje, y la necesidad de crear prácticas pedagógicas nuevas e innovadoras particularmente en contextos educativos desescolarizados. Por otra parte, el enfoque dialógico de Bajtín se articula en dicha formación en la medida en que las interacciones de los estudiantes, mediadas por sus discursos, se interaniman a través de la comunicación verbal directa, que para el caso de la metodología a distancia puede ocurrir de manera sincrónica como asincrónica.

Por consiguiente, las elaboraciones psicológicas vygotskianas y bajtinianas ofrecen un marco fértil para intentar, abordajes descriptivos o explicativos de la cotidianidad de las prácticas educativas y de los procesos de desarrollo intersubjetivos institucionalmente regulados en los dispositivos escolares.

## **2. Opción Metodológica**

En este capítulo, presento el paradigma de orientó mi estudio, las fuentes de datos que recolecté, la manera como hice la organización y el análisis de los datos. Presento también cada uno de los casos que me sirvieron como unidades de análisis, los participantes que hicieron parte de este estudio, e incluyo información detallada de las decisiones y procedimientos que guiaron cada etapa de este estudio.

### **2.1 Planteamiento general**

El propósito de mi estudio es indagar las rupturas de la formación inicial de docentes en metodología en Colombia durante los últimos quince años de transición de siglo, y la manera como están respondiendo a las exigencias del actual momento socio-histórico en donde las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), mediadas por la internet, desempeñan un papel de primer orden. A fin de alcanzar este propósito, he teniendo en cuenta la experiencia de las instituciones, los docentes y los estudiantes de una muestra de tres universidades que han tenido amplia experiencia, trayectoria, reconocimiento y cobertura nacional en la formación de licenciados en metodología a distancia en el país.

Realizado el trabajo exploratorio, identifiqué las características y particularidades en la formación inicial de docentes a distancia; y, con base en ello, establecí los aspectos que hacen falta para caracterizar un dispositivo para el fortalecimiento de este tipo de formación. Por otro lado, el proceso de refinación de las preguntas y subpreguntas preliminares de investigación lo empecé después de la sustentación formal para la aprobación de este trabajo en enero de 2012; posteriormente, fueron evolucionando en el proceso mismo de investigación (Mendizábal, 2007.). Tanto las preguntas como las subpreguntas desempeñaron un papel fundamental durante todo el procesos de recolección, organización, y análisis de los datos en tanto me permitieron verlos de manera global para dar cuenta de los objetivos de la investigación , y me ayudaron a comprender a profundidad la manera como en cada uno de los casos tuvieron lugar las rupturas. De la misma forma me ayudaron a identificar divergencias y convergencias en dichas rupturas en el cruce de los datos para argumentar mis

hallazgos (Stake, 2006). A continuación presento el resultado final del proceso de refinación de las preguntas y de sus respectivas subpreguntas:

**Pregunta 1:** ¿Cuáles han sido las rupturas en los programas universitarios de formación inicial de docentes universitaria en metodología a distancia en Colombia durante 1999-2014?

- ¿Qué percepción tienen los actores sobre el proceso de acción de acción tutorial en metodología a distancia y de sus rupturas?
- ¿De qué manera perciben los actores la evaluación del aprendizaje, su desarrollo, sus rupturas, e impacto en el aprendizaje?
- ¿Cómo perciben los actores la influencia de las TIC en las licenciaturas?
- ¿Qué percepción tienen los actores sobre el material didáctico, su uso en las prácticas pedagógicas, y sus rupturas?
- ¿De qué manera perciben los actores las interacciones comunicativas entre profesor-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante- material didáctico, y las rupturas que estas han tenido?
- ¿Cuáles han sido las estrategias de reflexión que han utilizado los estudiantes para la asimilación del aprendizaje?
- ¿Cómo perciben los actores que se han dado los procesos de aprendizaje respecto al proceso de acción tutorial, el material didáctico, y la evaluación del aprendizaje?

**Pregunta 2:** ¿Qué características adopta un dispositivo para el fortalecimiento de la formación inicial de docentes universitaria en metodología a distancia de acuerdo con las exigencias del actual momento socio-histórico?

- ¿Cuál es la percepción sobre la calidad de los procesos pedagógicos de las licenciaturas en metodología a distancia?
- ¿Cómo perciben los actores que se puede mejorar el proceso de acción tutorial?
- ¿De qué manera perciben los actores que se puede fortalecer el proceso de evaluación?
- ¿Qué perciben los actores que se debe mejorar del material didáctico?

## 2.2 Descripción

La investigación la he desarrollado a la luz del paradigma socio-histórico, como lo expongo en el capítulo anterior, porque me permite ir más allá del aprendizaje en tanto considera simultáneamente al sujeto que aprende y a la realidad sociocultural en la que se desenvuelve, y porque “concibe el desarrollo como un proceso culturalmente organizado en el que el aprendizaje desempeña un papel de primer orden en contextos institucionalizados” (Vygotsky, 1978. p. 24). De acuerdo con Vygotsky (1998) el principal objetivo del paradigma es analizar el desarrollo de los procesos psicológicos superiores a partir de la internalización de prácticas sociales específicas; por tanto, considera que la organización cultural del desarrollo general, específicamente cognitivo, tiene que ver con la acción educativa que se deriva del hecho que el desarrollo de los procesos psicológicos superiores depende esencialmente de las situaciones sociales específicas en las que el sujeto participa. Los elementos de este paradigma en los que me apoyé para hacer la recogida de datos, su análisis e interpretación fueron la zona de desarrollo próximo (ZDP); la mediación; los instrumentos interpsicológicos, y los procesos de internalización; estas categorías fueron centrales para el desarrollo de mi tesis, dado que sus conceptos los apliqué para la comprensión de los resultados. Vygotsky entiende la ZDP como la distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial, la mediación como todos aquellos instrumentos psicológicos, humanos y físicos que permiten al sujeto actuar sobre la realidad para adaptarse a ella, transformarla y transformarse así mismo; los procesos interpsicológicos como formas para mediar las relaciones entre el sujeto con la sociedad, o para hacer reflexiones del mundo exterior; y, los procesos de interiorización como las reconstrucciones internas de una operación externa. Basada en estas categorías, la ZDP me permitió estudiar la acción tutorial y la evaluación del aprendizaje; la mediación me permitió entender la manera como las TIC y el material didáctico han impactado los procesos de aprendizaje y de enseñanza; los procesos interpsicológicos me ayudaron a analizar las interacciones entre profesores y estudiantes, entre estudiantes; entre estudiantes y el material didáctico y la manera como éstos conducen a los estudiantes a procesos de reflexión; y, los procesos de internalización, me ayudaron a interpretar el impacto que las TIC han tenido en acción tutorial, la interacción comunicativa, el material didáctico y la evaluación, como instrumentos mediadores en el aprendizaje de los estudiantes. Así mismo, esta categoría me permitió

comprender las percepciones tanto de los estudiantes como de los profesores sobre la calidad del aprendizaje en las licenciaturas y en metodología a distancia.

Así mismo, he diseñado este estudio y sus hallazgos bajo la luz del enfoque cualitativo porque me “permite orientar y analizar casos concretos en su particularidad temporal y local a partir de las expresiones y actividades de los participantes en sus contextos específicos” (Flick, 2004. p.26). También, dado que como investigadora puedo situarme en dichos contextos y lograr prácticas interpretativas que de acuerdo con Denzin & Lincoln (2000) permiten visibilizar lo que allí ocurre a través de representaciones o material empírico como notas de campo, entrevistas, conversaciones con grupos focales, lo cual me posibilita un acercamiento interpretativo de cada unidad de análisis. De esta manera y a partir de lo propuesto por Creswell (2013) logro construir una imagen holística de las unidades de estudio mediante el análisis detallado de la información y las perspectivas de los informantes, y conducir el estudio en situaciones naturales. En consecuencia, “sólo la investigación cualitativa, que apunta a recoger la profundidad lo que cada participante comparte con el investigador, me ayuda a alcanzar los objetivos mi estudio; adicionalmente porque no tengo expectativas preconcebidas sobre ninguna respuesta en particular ni intento probar hipótesis” (Mora, 2010, p.76). En esta investigación el enfoque cualitativo se alimenta del paradigma socio-histórico en la medida que permite interpretar la manera como ha ocurrido el desarrollo de los procesos psicológicos superiores de los estudiantes en contextos específicos de aprendizaje mediados por la educación a distancia; y dado que sitúa al estudiantes en su propia realidad sociocultural en escenarios institucionalizados.

De otra parte, este enfoque se potencian las tres dimensiones de la investigación cualitativa, a saber: la dimensión histórico-política; la dimensión socio-cultural; y, la dimensión pedagógica. La primera dimensión, porque, a pesar de los fenómenos se investigan en se circunscriben al aquí y el ahora, existen circunstancias en el pasado que ayudan a comprender por qué la situación se desarrolla de cierto modo en el presente; y, porque el trabajo de indagación investigativa da lugar a nuevas propuestas y cambios que llevan a repensar prácticas, en este caso educativas. La segunda dimensión, se interesa por asuntos regionales que conciernen a los fenómenos sociales e investigativos, ayuda a reconocer que los fenómenos están localizados en contextos diversos y a la vez específicos, dichos fenómenos se indagan en las diferentes comunidades que rodean y se ven afectadas por el desarrollo de estos. La tercera dimensión es el eje que ayuda a situar las otras dos

dimensiones como elementos que articulan los asuntos investigativos que convocan a estudiantes y docentes en el espacio de la escuela, entendiendo ésta no solo como el edificio donde convergen estudiantes y maestros, sino como un elemento que es parte de la educación como asunto más amplio (Mora, 2015).

Para alcanzar los propósitos de esta investigación de las diferentes metodologías que hacen parte del enfoque cualitativo he escogido la metodología de estudio de caso múltiple, dado que me permite entender y examinar de manera detallada la formación inicial de docentes en metodología a distancia en tres unidades de análisis o casos que se relacionan entre sí. Este estudio cuenta, por un lado, con tres casos que en primera instancia, fueron analizados de manera individual y holística. De manera individual, lo hice en dos fases: en la primera fase analicé cada uno de los casos por separado, para ello, revisé primero los datos de todos los estudiantes; luego, los datos de los profesores; y, posteriormente, la información de los archivos institucionales, con el fin de encontrar similitudes y diferencias que me permitieran interpretar de la manera más objetiva los resultados. En la segunda fase, hice el cruce de datos de estudiantes, profesores y archivos al interior de cada caso para reportar los hallazgos de cada uno de ellos. Una vez hecha la triangulación de los datos al interior de cada caso, pude realizar el análisis holístico que consistió en el análisis del cruce de los hallazgos de los casos, con el fin de establecer tendencias, puntos de encuentro y de distanciamiento entre ellos. No obstante, desde el inicio y siguiendo a Stake (2006) empecé a revisar comparativamente los casos entre sí, buscando similitudes y diferencias, para mostrarlos como unidad holística y posteriormente como un todo. Por tanto, y de acuerdo con Yin (2009) este tipo de diseño es más robusto que los diseños de caso únicos y poseen mayor validez, en tanto cada caso sirve a los propósitos dentro del alcance total de los objetivos de la investigación. De igual manera, con el estudio de caso múltiple puedo examinar la formación anteriormente mencionada en tres escenarios diferentes, “estudiado sus propias fortalezas, aspectos por mejorar, su historia, sus experiencias, las relaciones al interior de cada una de ellas y entre ellas con lo que busco entenderlas como un todo que opera en diferentes situaciones”. (Stake, 2006, p.77)

El proceso para cada caso o unidad de análisis se repite en las demás, su revisión es similar, considero las mismas categorías o aspectos, al igual que los instrumentos para recolectar los datos y el proceso en general. Cada caso es un todo, una entidad por sí mismo,

los casos fueron seleccionados cuidadosamente, para poder analizar el planteamiento del problema en tanto hilo conductor durante toda la investigación. Adicionalmente, en los estudios de caso múltiples, además de intentar descubrir patrones, también se profundiza en el plano individual, por lo que la revisión de todos debe ser exhaustiva; por tanto, cada caso implica un enorme esfuerzo no exclusivamente en el proceso indagatorio, sino en el de gestión. (Hernández, 2010).

### **2.3 Selección de los casos**

De acuerdo con Stake (2006) como regla general existen tres criterios para seleccionar los casos: a) que el caso relevante para el objetivo de la investigación; b) que los casos proporcionen diversidad en cada uno de sus contextos; y, c) que los casos proporcionen buenas oportunidades para conocer sus complejidades y sus contextos. Por tanto, una razón importante para hacer un estudio de caso múltiple es analizar cómo un programa se presenta en diferentes contextos o ambientes; con base en ello, es importante tener en cuenta que la mayor prioridad no es seleccionar los casos por los atributos de los datos sino es importante buscar equilibrio entre la variedad, la relevancia para objetivo de la investigación y oportunidad de conocerlos en profundidad.

Para la selección de los casos, inicialmente hice una exploración de todas las universidades del país que ofrecen programas de Licenciatura en metodología distancia con registro en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), encontré que existe un total de 229 programas activos e inactivos registrados desde 1998 hasta el 2014 los cuales son ofrecidos por un total de 48 universidades. (Ver Anexo A); del total de programas registrados 87 son programas activos, ofrecidos por 39 universidades (Ver Anexo B).

Realizado el rastreo clasifiqué las universidades según su naturaleza jurídica pública o privadas, encontré que del total de programas 30 eran ofrecidos por 15 universidades públicas y 57 por universidades privadas (Ver Anexo C). Posteriormente hice una segunda clasificación teniendo en cuenta el tipo de metodología a distancia que implementan: a distancia tradicional, semipresencial, a distancia virtual, del total de 87 programas activos; 60 implementan en metodología a distancia tradicional, 18 en metodología virtual y 9 restantes una metodología semipresencial (Ver Anexo D).



Hecha esa clasificación, realicé un tercer rastreo por universidad de las licenciaturas para conocer su antigüedad, porque el interés para mi estudio era ubicar únicamente las licenciaturas cuyo funcionamiento hubiera sido ininterrumpido mínimo desde el año 1999 o antes. También era importante dentro de la selección de las universidades su trayectoria, presencia, cobertura y acogida a nivel nacional, demostrado en su oferta de manera ininterrumpida. Esta información me permitió hacer una selección preliminar de 17 programas (Ver Anexo E).

De esta manera reduje el número de universidades del rastreo con el fin de preseleccionar aquellas que se ajustaban al periodo histórico de mi investigación, también era importante dentro de la selección de las universidades su trayectoria, presencia, cobertura y acogida a nivel nacional. Para la selección definitiva escogí en principio 5 universidades y por universidad un programa de licenciatura, las cuales cumplían con todos los criterios de selección anteriormente mencionados. Teniendo en cuenta que había sólo una licenciatura en metodología virtual y una semipresencial que estaban ubicadas en diferentes zonas del país las seleccioné. Para el caso de las tres licenciaturas, que en principio escogí en metodología a distancia tradicional, en razón a que sólo una de ellas se encontraba en una región diferente a la de las dos ya seleccionadas, opté por elegir esa licenciatura. Así las cosas, del total de las 17 universidades que cumplían con las características para mi estudio seleccioné 3 a las cuales protegí su identidad y la de sus licenciaturas. Las universidades que seleccioné fueron:

Tabla 3. *Casos seleccionados*

| Universidad                   | Tipo de metodología a distancia | Naturaleza Jurídica | Sede Principal    | Licenciatura           |
|-------------------------------|---------------------------------|---------------------|-------------------|------------------------|
| Universidad de Centro (UC)    | Tradicional                     | Pública             | Zona Centro       | Infancia               |
| Universidad de Occidente (UO) | Semipresencial                  | Privada             | Zona Noroccidente | Lenguas                |
| Universidad de Oriente (UDO)  | Virtual                         | Pública             | Zona Oriente      | Pensamiento filosófico |

Fuente: producción propia

## 2.4 Los participantes

De acuerdo con Stake (1998) al hacer estudios de caso se deben escoger aquellos casos que puedan abordarse en sus diferentes dimensiones y donde las indagaciones del investigador sean acogidas por los miembros que hacen parte ellos. Adicionalmente, que en los casos se puedan identificar posibles informantes con amplio conocimiento del objeto de indagación dispuestos a compartir sus experiencias sobre determinados temas. De otra parte, Flick (2004) sugiere que las decisiones de muestreo se pueden tomar en el nivel de los grupos que se van a comparar o pueden centrarse directamente en personas específicas, en ambos casos, el muestreo de los individuos, grupos o campos concretos no se basan ni en los criterios ni en las técnicas usuales de muestreo estadístico.

Con base en lo anterior, a pesar de que no consideré relevante el criterio de género para la selección de la muestra dado los intereses de mi investigación, a la convocatoria llegaron 40 personas: 24 mujeres y 16 hombres. El muestreo fue intencionado 12 profesores y 28 estudiantes y fundamentada en conocimiento y la experiencia de ellos en las respectivas licenciaturas de tal forma que estuvieran en capacidad de responder a las preguntas en la entrevista. Para la selección tanto de los profesores como de estudiantes, recurrí a la colaboración de los coordinadores de cada licenciatura, para los profesores era indispensable que hubieran estado vinculados con cada universidad de manera permanente como mínimo entre los años 1999 y 2000; y para la selección de los estudiantes era fundamental que se encontraran matriculados como mínimo en uno de los tres últimos semestres de la carrera; la convocatoria a profesores y estudiantes para participar voluntariamente en este estudio la hicieron los coordinadores vía e-mail. Un aspecto adicional que tuve en cuenta fue la relevancia de capacidad de respuesta en el sentido que los participantes pudieran “reflexionar y articular información adicional, en el evento que fuera necesario, y particularmente que estuvieran dispuestos a participar de manera voluntaria en el estudio” (Flick, 2004, p.83).

Habiendo definido el listado tanto de profesores como de estudiantes, de las tres universidades en donde tuve más fácil acceso fue en la UO, dado que estudiantes y profesores están en su mayoría el viernes en la noche, el sábado en la mañana y en la tarde; hecho que facilitó mis desplazamientos y encuentros con ellos en la sede principal de su universidad. En el primer fin de semana pude hacer el trabajo con los 2 grupos focales; a

pesar que sólo esperaba 5 estudiantes por cada grupo focal hubo 2 estudiantes adicionales que quisieron participar por interés propio. En el segundo fin de semana puede conducir las entrevistas semiestructuradas a cada uno de los profesores.

Para el caso de la UC, el acceso no fue tan fácil porque los estudiantes y profesores seleccionados pertenecían a sedes diferentes, unos estaban matriculados en el Centro de Atención a Distancia (CREAD) de Oriente y los otros en el CREAD Centro; y dado que ellos sólo tienen encuentros los sábados. Entonces, en un primer momento realicé el trabajo con el grupo del CREAD de Oriente, entrevisté a la profesora más antigua de la Licenciatura e hice el trabajo con un grupo focal. En un segundo momento, en trabajé con el grupo del CREAD Centro entrevisté a tres profesores y al otro grupo focal.

El caso de la UDO, fue en donde tuve las mayores dificultades para entrar en contacto con los informantes, más con los estudiantes que con los profesores. La razón principal, porque ellos no tienen encuentro presencial y tanto estudiantes como profesores están ubicados en los diferentes CREAD del país, hecho que hizo más dispendiosa la recolección de los datos verbales y que llevara mucho más tiempo de lo esperado este proceso. Para conducir las entrevistas semiestructuradas a los docentes, fue necesario contactarlos vía correo electrónico y dependiendo de su disponibilidad agendamos con cada uno encuentros vía Skype.

Para el caso de los estudiantes, no fue posible hacer el trabajo de grupo focales como tal debido a las razones anteriormente mencionadas; y, dado que adicionalmente, de los alumnos inicialmente sugeridos por el coordinador de la Licenciatura sólo una aceptó la invitación; y quien desempeñó un papel fundamental para hacer posible un contacto efectivo con otros estudiantes de la misma licenciatura que cumplían con el perfil. Enterada ella de la situación me invitó a unirme al grupo de Facebook de la licenciatura, siendo ya miembro del grupo, me presentó y publicó mi solicitud en busca de informantes para mi trabajo, a los pocos días ya había un voluntario que cumplía con el perfil, y a través suyo pude contactar a los otros estudiantes hasta lograr concretar 6 más (Ver Anexo F). A pesar de los intentos de hacer el trabajo de grupos focales vía Skype no tuvimos éxito; razón por la cual decidí hacer entrevistas individuales utilizando el mismo protocolo del trabajo de grupo focal que había

empleado con los estudiantes de las otras dos unidades de análisis. A continuación presento los participantes por caso en este estudio:

Tabla 4. *Participantes por caso.*

| Caso                   | No. de Profesores | No. de Estudiantes | No. de Participantes por caso |
|------------------------|-------------------|--------------------|-------------------------------|
| UC                     | 4                 | 8                  | 12                            |
| UO                     | 4                 | 12                 | 16                            |
| UDO                    | 4                 | 8                  | 12                            |
| Total de Participantes | 12                | 28                 | 40                            |

Fuente: Producción propia

## 2.5 Procedimiento para la recolección de datos

Teniendo en cuenta los planteamientos de Denzin & Lincoln (1994), el procedimiento de recolección de datos debe responder a un proceso que sitúe al investigador en el mundo empírico y saber las actividades a realizar para poder alcanzar el objeto propuesto. A partir de ello desarrollé la ruta metodológica que orientó mi investigación en las siguientes etapas.

### 2.5.1. *La entrada al campo*

Una vez seleccionados los casos, empecé el proceso de establecer contacto directo y formal con los directores de cada una de las licenciaturas, en principio vía correo electrónico, en los casos que no obtuve respuesta afirmativa me sugirieran contactar directamente al Decano de la Facultad de Educación o al director del CREAD; a partir de ese momento, empecé a afrontar las primeras dificultades respecto a la autorización de mi acceso al campo. Adicionalmente, porque investigar instituciones resulta ser un problema que se hace más complicado, dado que en la regulación del acceso están implicados, por un lado, el nivel de las personas responsables de autorizar la investigación; y, por otro, aquellos a los que se va a entrevistar u observar, que invertirán su tiempo y buena voluntad tal y como lo plantea Flick (2004):

“Un proyecto de investigación es una intrusión en la vida de la institución que se va a estudiar (...) es una perturbación, y perturba rutinas, sin beneficio inmediato ni a largo plazo perceptible para la institución y sus miembros. La investigación agita a la institución con tres implicaciones: que los límites de sus propias actividades se revelarán; que los motivos ulteriores de la “investigación” son poco claros y quedan

poco claros para la institución, y por último, que no hay razones sólidas para negarse a las solicitudes de investigación”. (p. 71)

Así las cosas, fue necesario acudir al respaldo institucional de las directivas del doctorado para conseguir una carta de presentación (Ver Anexo G); de esa manera hice contacto con los directivos de cada una de las universidades, a pesar que la respuesta no fue tan rápida logré la autorización. Una vez conseguido el acceso al campo, empecé las rutinas administrativas como reuniones con los directores de las universidades, unas presenciales otras vía Skype, y en ocasiones vía telefónica; este fue “un proceso de trabajo de acuerdo” (Flick, 2004, p.70) para seleccionar y contactar a los docentes y estudiantes participantes en este estudio.

### *2.5.2 Roles como investigadora*

De acuerdo con Rodríguez, Gil, & García (1999), el primer rol que desempeña el investigador cualitativo es su propio rol como investigador que tiene conocimientos sobre metodología de investigación y que domina una serie de habilidades y técnicas que le permiten planificar y realizar una investigación cualitativa, el investigador lo ha aprendido a lo largo de su formación académica y como fruto de su experiencia.

Con base en esta visión de rol de investigador, mi interés en el desarrollo de esta investigación surge principalmente por dos razones fundamentales: la primera, dado que gran parte de mi experiencia profesional ha sido en programas de formación inicial de docentes en metodología a distancia, en donde he desempeñado roles como docente, diseñadora de cursos, diseñadora de programas, directiva docente e investigadora; y, la segunda, porque he vivido muy de cerca las rupturas de los procesos de enseñanza y aprendizaje de estos programas desde el año 2001. Esta experiencia me ha permitido entender, los cambios en la educación superior en metodología a distancia en este lapso de tiempo, y en particular, los programas Licenciatura en esta metodología.

Por otra parte, de acuerdo con Stake (1998) el grado de participación del investigador con estudio de casos desempeña diferentes roles y elige la manera como se deben efectuar, bien sea como profesor, como defensor, como evaluador, como biógrafo, o como intérprete. El rol como profesor es informar, ilustrar, contribuir a una mayor competencia y madurez sobre el

caso estudiado, socializar y liberar; como defensor persuadir a sus lectores para que ellos también crean en lo que el investigador ha llegado a creer; como evaluador revela virtudes, defectos, aciertos y errores de un programa, hace hincapié en la calidad de las actividades y de los procesos y los refleja en la descripción narrativa y en los asertos interpretativos. Por otro lado, el investigador como biógrafo describe las personas a profundidad, reconoce que la vida transcurre por unos tiempos cambiantes, que está acosada por problemas, que tiene modelos y fases, que es única aunque comparta muchas cosas con la vida de su alrededor; y, el investigador como intérprete, reconoce, confirma significados nuevos y descubre la forma de hacerlas comprensibles a los demás, trata de liberar al lector de visiones simplistas, es el agente de una nueva interpretación y de un nuevo conocimiento. Por tanto, y atendiendo a la clasificación que puede asumir un investigador cualitativo asumí el rol de evaluadora.

### *2.5.3 Asuntos éticos para la recolección de datos*

De acuerdo con Seidman (2006) “Como se expresa en el Código Nuremberg, el principio ético fundamental de la investigación con seres humanos es que los participantes participen en la investigación de manera libre y voluntaria” (p.56). Tan pronto como los profesores y estudiantes me confirmaron su participación para este estudio, y una vez concretados los encuentros, les proporcioné información sobre el propósito de la investigación, el diseño de manera verbal y escrita. Verbal, en la primera reunión que tuve con ellos, en donde además de la presentación, les entregué el resumen ejecutivo del proyecto de investigación (Ver Anexo H), junto con el resumen ejecutivo, les entregué el formato de consentimiento informado (Ver Anexo I) y les expliqué cuál era su objetivo e importancia de mi investigación y por qué era necesario formalizar su participación con su firma. De acuerdo con Álvarez-Gayou (2004), dicho, documento implicaba que ellos decidían participar voluntariamente, las implicaciones de su participación, el tipo de información, el manejo que se le daría a su información, la confidencialidad, y el derecho a retirarse en el momento en que lo desearan.

Por otro lado, siguiendo a Seidman (2006), dado que los participantes tienen el derecho a que su identidad sea protegida, con cuidé de su identidad asignándoles seudónimos. Después de probar varios intentos para la elección de los seudónimos (pasando por pedagogos, escritores, científicos, artistas, y celebridades) decidí escoger nombres bíblicos en

razón a que había una amplia variedad de opciones, lo cual facilitó el proceso porque más de la mitad de mis informantes fueron mujeres. De la misma manera protegí la identidad de las Universidades, para ello asigné a cada una el nombre de cada cordillera colombiana en la que se encuentra ubicada geográficamente (Ver Anexo J). Una vez formalizados los consentimientos informados, empecé el trabajo de recolección de los datos.

#### *2.5.4 La recolección de datos*

Esta sección la estructuré en tres fases las cuales dan cuenta de las experiencias que me compartieron los profesores; los estudiantes; y la información de los archivos documentales.

De acuerdo con Gibbs (2012), los datos cualitativos están esencialmente cargados de significado pero muestran gran diversidad, incluyen cualquier forma de comunicación o comportamiento humanos; su forma más utilizada es el análisis de texto, si están en audio o en video han de convertirse en texto para su análisis. En esta fase de mi investigación, el proceso de recolección de datos tuvo dos etapas, la primera fue la recolección de datos verbales; y la segunda, la revisión de archivos institucionales de cada caso. Los datos verbales los obtuve a través de entrevistas semiestructuradas a docentes; y con el trabajo de grupos focales con estudiantes. Antes de conducir las entrevistas y el trabajo con grupos focales los protocolos fueron validados por cinco investigadores con título de Doctor (Ver Anexo K).

La primera fase de recolección de datos verbales la hice con base en las entrevistas a docentes y estudiantes de la UDO, y con el trabajo realizado en cuatro grupos focales, dos de la UC, y dos de la UO. Conduje un total de veinte entrevistas cada una de duración entre cincuenta minutos y una hora treinta minutos, fueron doce a docentes, cuatro por cada universidad; y ocho estudiantes de la UDO. El trabajo con los grupos focales tuvo una duración aproximadamente de 4 horas por universidad, lo cual representó casi ocho horas de interacción verbal directa. En total trabajé con cuatro grupos focales, de la UC fueron dos grupos cada uno compuesto por cuatro estudiantes; de la UO también fueron dos grupos uno compuesto por siete estudiantes, el otro por cinco; en total participaron veinte estudiantes en los cuatro grupos focales.

Tabla 5. Fase 1 de recolección de datos verbales

| ENTREVISTAS  |              |             |           | GRUPOS FOCALES (GF) |               |     |           |
|--------------|--------------|-------------|-----------|---------------------|---------------|-----|-----------|
| Primera fase |              |             |           | Primera fase        |               |     |           |
| Caso         | Participante |             | Total     | Caso                | Participantes |     | Total     |
|              | Profesor     | Estudiantes |           |                     | GF1           | GF2 |           |
| UC           | 4            | -           | 4         | UC                  | 4             | 4   | 8         |
| UO           | 4            | -           | 4         | UO                  | 7             | 5   | 12        |
| UDO          | 4            | 8           | 12        | UDO                 | -             | -   | -         |
| <b>Total</b> |              |             | <b>20</b> | <b>Total</b>        |               |     | <b>20</b> |

Fuente: Producción propia

En la segunda fase de recolección de datos verbales conduje una segunda entrevista a profesores y a estudiantes a quienes consideré informantes claves. El propósito de esta entrevista fue profundizar en aspectos fundamentales que no habían quedado lo suficientemente claros, o respondidos de manera general. Los criterios que tuve en cuenta para su selección fueron: el amplio conocimiento de cada uno de sus programas sus demostrado en la profundidad de sus respuestas en la primera fase de recolección de datos verbales, sus destrezas comunicativas, mayor facilidad para contactarlos, su capacidad de respuesta rápida, y su disponibilidad de tiempo ante cualquier tipo de información solicitada para los objetivos de este trabajo (Goetz & Lecompte, 1998). Así las cosas, por cada caso seleccioné un profesor y dos estudiantes para un total de nueve informantes claves, cada entrevista tuvo una duración entre cincuenta y sesenta minutos, para un total de ocho horas cincuenta minutos de grabación.

Tabla 6. Fase 2 de recolección de datos verbales

| ENTREVISTAS                       |          |             |          |
|-----------------------------------|----------|-------------|----------|
| Segunda fase (informantes claves) |          |             |          |
| Caso                              | Profesor | Estudiantes | Total    |
| UC                                | 1        | 2           | 3        |
| UO                                | 1        | 2           | 3        |
| UDO                               | 1        | 2           | 3        |
| <b>TOTAL</b>                      | <b>3</b> | <b>6</b>    | <b>9</b> |

Fuente: Producción propia



En total conduje veintinueve entrevistas, y realicé trabajo con cuatro grupos focales, en sesiones que en total tuvieron una duración aproximada de treinta y ocho horas y cuarenta minutos de interacción verbal directa y grabación de audio.

Para el desarrollo de la tercera etapa de recolección de datos, busqué dos tipos de archivos, unos institucionales de carácter general como los proyectos educativos institucionales (PEI) por cada uno de los casos; y, los otros de carácter específico de cada licenciatura como archivos históricos que conservaban y los últimos documentos maestros de registro calificado. Esta información la reuní con el fin de utilizarla como fuente adicional de información a los datos verbales y también como fuente de triangulación.

#### *2.5.4.1. Lo que dicen los profesores*

Tomé la decisión de conducir entrevistas dado que me permitía “investigar instituciones educativas mediante la experiencia de los profesores y estudiantes vistos como los otros, quienes desarrollan los procesos y que forman parte de ellas” (Seidman 2006. p. 67). Entrevistas semiestructuradas, dado que con ellas pude conseguir descripciones cualitativas de cada uno los participantes según su interpretación y sus significados, y porque me permitían tener una secuencia para abordar los temas principales de mi investigación. Adicionalmente, los protocolos de preguntas que guiaron las entrevistas los diseñé en forma bastante flexible en el sentido que me permitía “hacer cambios del orden de las preguntas, o de su forma, e inclusive de la inclusión de otras según lo requiriera el desarrollo de la misma a fin de dar continuidad y/o profundidad a las respuestas o historias contadas por ellos” (Kvale, 2011, p.124).

Por tanto, en las entrevistas con los docentes busqué entender cada caso desde su perspectiva, y desglosar los significados de sus experiencias respecto a sus percepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación inicial de docentes a distancia. Las preguntas orientadoras de las entrevistas las organicé teniendo en cuenta cada uno de los objetivos propuestos que giraron en torno al conocimiento de: a) su experiencia como docentes en metodología a distancia; b) las percepciones frente al proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial como docentes; c) la percepción sobre las prácticas

pedagógicas; d) el uso y apropiación de los materiales didácticos; e) los materiales didácticos y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes; e) la percepción de la metodología a distancia y su pertinencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el actual momento socio-histórico. (Ver Anexo L).

#### *2.5.4.2. Lo que dicen los estudiantes*

Dado que “el grupo focal como técnica de investigación privilegia el habla y tiene como objetivo propiciar la interacción mediante conversaciones que conlleven a confesiones o auto-exposiciones acerca de un objetivo de investigación” (Álvarez-Gayou, 2004, p.132), “permite estudiar de manera más directa las actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes para obtener una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo” (Gibbs, A. 1997, p.4); y en razón a que mi interés con los estudiantes era captar su forma de pensar, de sentir, y de conocer sus experiencias a lo largo de su proceso de formación y de aprendizaje a lo largo de toda su carrera, decidí escoger esta técnica.

El objetivo con los grupos focales se centró en que los participantes tuvieran la oportunidad de intercambiar sus opiniones, y proveer diversidad de percepciones (Burbano y Becerra, 1995, p.7); para ello, seleccioné estudiantes que estuvieran entre el octavo y el décimo semestre, conformé los grupos de tal forma que pudiera trabajar con ellos en momentos diferentes, el protocolo que guio nuestros encuentros era similar al que utilicé con los profesores. Como lo menciono anteriormente, buscaba comprender sus percepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación inicial de docentes a distancia. Las preguntas orientadoras de las entrevistas las organicé teniendo en cuenta cada una de las preguntas y subpreguntas de esta investigación que presento al inicio de este capítulo. En consecuencia, giraron en torno al conocimiento de: a) las motivaciones que los llevaron a elegir su formación en cada uno de los programas; b) los criterios de selección de la universidad; c) las percepciones frente al proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial como docentes; d) la percepción sobre las prácticas pedagógicas; e) el uso y apropiación del material didáctico; f) los materiales didácticos y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes; g) la percepción de la metodología a distancia y su pertinencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el actual momento socio-histórico. (Ver Anexo M).

### 2.5.4.3. Lo que muestran los archivos

Otra técnica a la que recurrí para recolección de datos fue la revisión de archivos, Siguiendo a Stake (1998), para ello seguí el mismo esquema de razonamiento utilizado en las entrevistas dado que mi objetivo era confrontarlos con la información verbal recolectada de los estudiantes y de los profesores. Inicialmente hice la revisión documental de cada una de las licenciaturas con el fin de precisar su contexto socio-histórico y sus procesos de desarrollo académico durante el periodo comprendido del estudio de 1999 a 2014 y del surgimiento de las licenciaturas seleccionadas. Para tal efecto, revisé los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de cada caso dando especial atención su historia, su naturaleza jurídica, su horizonte institucional, su estructura organizacional, su génesis, y el desarrollo de la metodología a distancia. Para el caso de las licenciaturas seleccionadas analicé los documentos de registro calificado, teniendo en cuenta principalmente información sobre el enfoque pedagógico, la estructura del plan de estudios, la metodología académica, las mediaciones, el sistema de tutorías, y el sistema de evaluación. Con esta primera fase, además de la contextualización e identificación del desarrollo de las licenciaturas, puede corroborar y aumentar la evidencia de la información recolectada tanto en las entrevistas como en los grupos focales, e identificar las rupturas que han venido sufriendo de ellas.

**Tabla 7. Revisión de archivos**

| UC   | UO   | UDO  |
|--|--|--|
| ✓ Proyecto educativo institucional 2012 -2022                      | ✓ Proyecto educativo institucional 2004 (PEI)                      | ✓ Proyecto académico pedagógico solidario 2004 (PAP -2004) |
| ✓ Seminario permanente de coordinadores CREAD 2000                 | ✓ PEI 2009   | ✓ PAP -2008  |
| ✓ Proyecto educativo de programa 1998 (PEP)                        | ✓ Documento modelo pedagógico comunicativo-relacional 2007         | ✓ PAP -2011  |
| ✓ Documento maestro para la renovación de registro calificado 2010 | ✓ Modelo Pedagógico Integrado 2009                                 | ✓ PAP -2014  |
| ✓ PEP 2014   | ✓ Documento maestro para la renovación de registro calificado 2010 | ✓ Plan de desarrollo docente 2014-2018                     |
|  |  | ✓ Proyecto educativo de programa 2010 (PEP)                |
|  |  | ✓ PEP 2013   |
|  |  | ✓ PEP 2014   |

Fuente: Producción propia

Adicionalmente, recurrí a fuentes externas relacionadas con la política pública educativa colombiana para la educación superior en formación inicial de docentes y en metodología a distancia, a fin de identificar la manera cómo se han venido promulgando normas para dicha formación y para hallar puntos de encuentro cronológicos de sus rupturas.

**Tabla 8. Fuentes externas**

| MARCO NORMATIVO ES         | MARCO NORMATIVO EAD        |
|----------------------------|----------------------------|
| ✓ Ley 39 de 1903           | ✓ Decreto 89 de 1976       |
| ✓ Ley 48 de 1945           | ✓ Decreto 2412 de 1982     |
| ✓ Decreto 0277 de 1958     | ✓ Decreto 1820 de 1983     |
| ✓ Ley 20 de 1974           | ✓ Ley 30 de 1992           |
| ✓ Decreto 3156 de 1968     | ✓ Decreto 1403 de 1993     |
| ✓ Decreto 89 de 1976       | ✓ Decreto 2566 de 2003     |
| ✓ Ley 08 de 1979           | ✓ Decreto 2170 de 2005     |
| ✓ Decreto – Ley 80 de 1980 | ✓ Decreto 2755 de 2006     |
| ✓ Ley 30 de 1992           | ✓ Decreto 1295 de 2010     |
| ✓ Decreto 2230 de 2003     | ✓ Decreto 1075 de 2015     |
| ✓ Decreto 2566 de 2003     | ✓ Decreto 2450 de 2015     |
| ✓ Ley 1188 de 2008         | ✓ Resolución 02041 de 2016 |
| ✓ Decreto 3963 de 2009     |                            |
| ✓ Decreto 1295 de 2010     |                            |
| ✓ Decreto 1075 de 2015     |                            |
| ✓ Decreto 2450 de 2015     |                            |
| ✓ Resolución 02041 de 2016 |                            |

Fuente: Producción propia

### 2.5.5. El análisis e interpretación de la información

Esta sección desarrollo en siete partes; primero, describo el proceso de transcripción de entrevistas; seguidamente, presento la manera como organicé la información; luego, doy cuenta de la forma como hice el análisis y la interpretación de los datos; después, explico cómo hice el mapeo de los datos; posteriormente, describo la forma como hice la reducción de datos, seguidamente, explico cómo construí las narrativas; y, finalmente argumento la validez y fiabilidad de mi estudio.

El trabajo de análisis e interpretación fue “un proceso continuo e iterativo y cíclico que estuvo presente desde principio de la recolección de los datos y tuvo diferentes niveles de explicitud, abstracción y sistematización” (Strauss, 1987, p.4). Este procesos lo comencé desde el inicio mismo de recolección de los datos, la primera actividad de mi análisis fueron

las notas interpretativas que iba escribiendo a medida que conducía las entrevistas, mi diario de investigación (Flick, 2004), los cuales utilicé en el proceso de transcripción y organización de la información (Ver Anexo N). A continuación presento de la manera como realicé este proceso.

Siguiendo a Coleman & Unrau (2005) fueron tres los criterios que consideré para la organización de la información: por orden cronológico, por grupo de participantes, y por tipo de datos. Para la organización de la información de las entrevistas tuve en cuenta los criterios cronológicos y grupo de participantes; cronológico según fui teniendo acceso al campo de cada una de las unidades de análisis; y, por participantes porque clasifiqué la información según fuera de estudiantes o de profesores. Para ello, recurrí nuevamente a un formato amplio en Word en razón a que me permitía elaborar tablas de clasificación e insertar comentarios según lo requiriera. Elaboradas las tablas ubiqué la información de acuerdo con la organización de las preguntas del protocolo que había seguido para la conducción de las entrevistas semiestructuradas y para el trabajo con los grupos focales. Una vez organizada la información, volví a explorar el sentido general de los datos ya procesados, empecé a incluir anotaciones pero no a codificar para evitar imponer categorías (Ver Anexo O). El tercer criterio de clasificación, tipo de datos, lo hice en dos grupos el anteriormente mencionado con las entrevistas; y, el otro corresponde a la organización de la información de los documentos institucionales que obtuve de cada uno de los casos. Para dicha clasificación tuve en cuenta los mismos criterios cronológicos según fui teniendo acceso a los casos.

Cuando terminé de hacer la primera fase de organización de los datos, ya con la totalidad de la transcripción de las entrevistas, encontré que había algunas preguntas que no habían sido respondidas, o que necesitaban mayor profundidad para el completo entendimiento de los registros tanto de estudiantes como de los profesores. Con base en ello, hice una clasificación de la información a profundizar de acuerdo con lo que faltaba en cada caso; posteriormente, realicé la segunda fase de recolección de datos verbales esta vez con informantes claves, 3 informantes por cada caso un profesor y dos estudiantes. Terminada esta fase, la transcripción de las entrevistas y la organización de la información tuvieron el mismo proceso y tratamiento que en la primera fase.

El análisis de los datos fue “el resultado del proceso de examinar, categorizar, tabular, y combinar las evidencias para llegar a conclusiones” (Yin, 2009, p. 126). Como lo menciono anteriormente, el análisis fue un proceso continuo el cual inicié desde la recolección de los datos, triangulando la información de los grupos focales, de las entrevistas, y de los archivos institucionales, en principio de manera individual por cada caso. Una vez realizadas las tres triangulaciones, hice una cuarta triangulación con el fin de hacer el análisis cruzado de los tres casos. De esta manera logré “tener una secuencia ininterrumpida y recurrente de las interpretaciones” (Hernández, 2010, p.439). Para este proceso redistribuí los datos de dos maneras, desde lo metodológico siguiendo la propuesta de Stake (2006) sobre el análisis de estudios de casos múltiple; y, desde lo conceptual desde el enfoque socio-histórico de Lev Vygotsky.

Basada en lo anterior, y teniendo en cuenta que la categorización es una de las partes fundamentales del análisis de los datos porque su determinación es lo que da peso a una investigación, lo cual significa una sistematización a priori, no mecánica en tanto se determinan de manera más o menos abstracta (García, 2008, p.13) empecé el proceso de definición de las categorías las cuales fui refinando a medida que se refinaba las preguntas de investigación. Las categorías básicas, conceptualizadas en el capítulo anterior fueron: 1) zona de desarrollo proximal; 2) instrumentos mediadores; 3) procesos interpsicológicos; y 4) procesos de internalización.

#### Categoría 1: Zona de desarrollo proximal

En esta categoría incluí la información discutida tanto de los participantes como de los archivos, sobre la concepción y percepción del proceso de la acción tutorial, y del proceso de evaluación del aprendizaje. Incluyo adicionalmente registros relevantes de los participantes sobre este tema, en tanto se constituyen como información importante para entender la manera como las tutoría y la evaluación han venido sufriendo rupturas y la forma como influye en la actualidad los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

#### Categoría 2: Instrumentos mediadores

En esta categoría relacioné la información de participantes y archivos respecto a las percepciones sobre las TIC como instrumento de mediación en la interacción, particularmente desde la experiencia de los participantes frente a la incursión de éstas en las licenciaturas. Centré mi interés en la información que daba cuenta de la manera como ellas han influido en

las tutorías, en la interacción, en el material didáctico, y en la evaluación. También relacioné información particular de las percepciones sobre el material didáctico en cuanto a su caracterización, uso, fortalezas y aspectos por fortalecer.

#### Categoría 3: Procesos interpsicológicos

En esta categoría ubiqué las reflexiones sobre las interacciones entre profesores – estudiantes; estudiantes – estudiantes; estudiantes – material didáctico; y procesos de autorreflexión de los estudiantes para la consolidación de su aprendizaje.

#### Categoría 4: Proceso de internalización

En esta categoría relaciono información sobre procesos de aprendizaje; incidencia de la acción tutorial en el proceso de enseñanza y aprendizaje; el impacto del material en la formación; la influencia de la evaluación en el proceso de aprendizaje; y, las percepciones en general de los procesos de aprendizaje. Así mismo incluyo información sobre las percepciones que tienen los informantes respecto a la calidad del aprendizaje, la formación docente en la metodología a distancia; la formación docente en cada universidad, y lo que ellos consideran importante fortalecer respecto a las prácticas pedagógicas en la formación de licenciados, los materiales didácticos, y los procesos de enseñanza aprendizaje.

De esta manera pude establecer los grupos en los que organicé la información, este proceso lo hice de manera sistematizada en Word y también con el software ATLAS.Ti Para lograr mayor entendimiento de cada uno de los casos y para efectos de la interpretación de los datos obtenidos, hice primero una clasificación, codificación, y categorización apoyada en el uso del fichero basado en las categorías establecidas y las emergentes; delimité la teoría y llegando a su primer nivel de conceptualización. Finalmente, y siguiendo a Stake (2006), hice la conceptualización y descripción de los hallazgos teniendo en cuenta que el estudio de caso se basa en las estrategias de interpretación directa y suma categórica, en las cuales se puede hacer interpretación directa de ejemplos individuales, o de la suma de ejemplos hasta que se pueda decir algo sobre ellos como conjunto.

El mapeo de los datos lo hice de manera progresiva a medida que recolectaba la información tanto verbal como de archivo. Para ello, partí de las preguntas y subpreguntas de investigación y organicé la información en tablas de acuerdo con la organización para análisis

de caso múltiple (Stake, 2006), esto con el fin de ver la manera como la información podía ayudarme a responder las preguntas. Por otro lado, el software ATLAS.Ti me facilitó el almacenamiento, sistematización y manipulación de códigos, me permitió la organización de las categorías por familias, y me dio herramientas para crear y examinar nuevas ideas de los datos (Gibbs, 2012).

A medida que se avanza en el mapeo de la información y teniendo la perspectiva del estudio como un todo, empecé a dar cuenta de cada caso de manera precisa de acuerdo con las categorías principales de la investigación. Por tanto, empecé a reducir individualmente la información según el caso. Para entender cada caso a profundidad el proceso inicial fue fragmentar la información de las entrevistas de cada uno; primero, tomé la información recolectada de los estudiantes y luego la de los profesores. Seguidamente, realicé el mismo procedimiento para interpretar la información de los estudiantes, de los profesores, y de los archivos institucionales por cada uno caso. Posteriormente, crucé la información de cada caso con el fin de examinar simultáneamente los aspectos importantes de cada uno; para ello, hice una codificación asignando conceptos o palabras que interpretaran el significado de la información. Los conceptos obtenidos los agrupé en las categorías que organicé para empezar a hacer comparaciones.

Para hacer las comparaciones, una vez realizado el mapeo de los datos, hice su reducción en tablas las cuales me permitieron “identificar la cantidad de veces que un código aparecía encontrándolo así como indicador de importancia para el caso”. (Stake, 2006, p.73). En el proceso de reducción, al tiempo que completaba las tablas, retomaba la información de los archivos documentales, y las transcripciones de las entrevistas. También retomé las notas al margen que había hecho en la organización inicial de los datos y las notas que fui haciendo en mi diario.

Cuando terminé la reducción de los datos de cada caso a tablas, continué con el análisis cruzado de los tres casos para dar cuenta no sólo las relaciones comunes entre ellos sino también de las diferencias con el fin de encontrar respuestas a las preguntas de investigación. Por tanto, leí nuevamente los reportes de cada uno y empecé a relacionar los hallazgos situándolos en las preguntas de investigación, hice un escaneo de los archivos y de los registros de las entrevistas a fin de identificar los aspectos de mayor relevancia para cada



categoría, empecé a establecer los hallazgos, luego retomé los hallazgos más importantes de cada categoría para empezar el proceso de construcción de narrativas y de teorización.

La construcción de las narrativas fue el resultado del análisis de los datos textuales y de la manera como los participantes contaron sus experiencias de acuerdo con cada caso, esto me permitió analizar los significados de sus experiencias y de sus percepciones (Coffey & Atkinson, 2003. p.64). Para este proceso volví a leer la información de las tablas, y seleccioné las citas que consideré importante para ejemplificar y sustentar mis aseveraciones; incluí también referencias textuales de los documentos. La escritura la hice utilizando como base las preguntas y subpreguntas de investigación.

Para asegurarme de la precisión de mi análisis recurrí a diferentes formas de eliminación de errores a fin de generar un conjunto más objetivo y más rico de explicaciones de los datos (Gibbs, 2012. p.127). Recurrí a la revisión de citas, a la validación de los datos por parte de los participantes, y a la triangulación.

Las citas las verifiqué varias veces antes de escribir el reporte final, escuché nuevamente las entrevistas comparándolas con las transcripciones e hice las correcciones que fueron necesarias, hice un escaneo detallado de las citas esperando encontrar otras citas que dieran mayor soporte a las ya citadas tratando de no caer en redundancias. Decidí dejar en las citas información puntual eliminando las expresiones paralingüísticas y onomatopéyicas.

Siguiendo Kvale (2011), para la validación de los datos verbales pedí a los participantes que revisaran la información transcrita y organizada para verificar si había sido copia fiel de lo que ellos habían expresado y para obtener una lectura crítica sobre la calidad de mis descripciones y la captación del significado. Para el caso de los grupos focales pedí los informantes claves de cada caso hacer la validación de la información del grupo, y lo mismo hice con los docentes; una vez recibí las respectivas validaciones y comentarios los incorporé y continué con el proceso de análisis.

### **3. La formación inicial de docentes en metodología a distancia en Colombia, Resultados**

En este capítulo contextualizo cada uno de los casos que sirvieron como unidades de análisis de este estudio sobre la formación inicial de docentes en metodología a distancia en Colombia, presento el análisis cruzado de dichos casos a partir de las afirmaciones y experiencias que los participantes me compartieron, y a partir de la información de los archivos institucionales. El análisis individual de cada caso y las narrativas de sus participantes las presento en los tres últimos anexos.

En el proceso que seguí para la escritura de las narrativas tuve como hilo conductor las preguntas y subpreguntas de investigación y las categorías para su estructuración. Dicho proceso lo hice en dos momentos: en el primer momento escribí tres narrativas de manera individual de acuerdo con cada uno de los casos (Ver anexos P, Q, R); y, en el segundo momento escribí una narrativa basada en el análisis cruzado de la información de los tres casos. El proceso lo realicé de esa manera para presentar una visión comprensiva de las múltiples percepciones y experiencias de los actores que convergen y divergen respecto a la formación de licenciados en metodología a distancia en nuestro país, y para poder presentar los resultados de la manera más exacta posible.

Para discutir la primera pregunta: ¿Cuáles han sido las rupturas en los programas universitarios de formación inicial de docentes en metodología a distancia en Colombia durante 1999-2014?, presento tanto información proporcionada por los participantes como información incluida en los archivos institucionales de cada unidad de análisis. Para ello, centré especialmente mi atención en la información relacionada con las rupturas en los procesos de acción tutorial, de la evaluación, del material didáctico, la incursión de las TIC en cada una de las licenciaturas analizadas, los diferentes tipos de interacciones comunicativas, y los procesos de reflexión que propician el aprendizaje. Esta información corresponde en su orden a cada una de las subpreguntas de investigación.

Para discutir la segunda pregunta: ¿Qué características adopta un dispositivo para el fortalecimiento de la formación inicial de docentes universitaria en metodología a distancia de acuerdo con las exigencias del actual momento socio-histórico?, expongo información relacionada de los participantes respecto a sus percepciones sobre la calidad de los procesos pedagógicos de las licenciaturas en metodología a distancia, y los aspectos que consideran que se pueden fortalecer en la acción tutorial, en evaluación, y en el material didáctico. A igual que en la pregunta, el orden de esta información corresponde a las subpreguntas de investigación.

A continuación contextualizo cada uno de los casos y sus participantes para orientar la lectura de las narrativas, y posteriormente discuto las preguntas.

### **3.1. Caso Universidad de Centro (UC)<sup>1</sup>**

La UC es un ente universitario autónomo, de carácter estatal u oficial del orden departamental, con personería jurídica, autonomía académica, administrativa y financiera y patrimonio independiente que elaborará y manejará su presupuesto de acuerdo con las funciones que le corresponde. En lo que se refiere a las políticas y la planeación del sector educativo, está vinculada al Ministerio de Educación Nacional (MEN)

La UC tiene como misión la formación integral y permanente de las personas que conforman su comunidad con base en los más altos valores éticos, de tolerancia, de respeto activo y convivencia; la búsqueda incesante de la verdad, la producción, sistematización y socialización del conocimiento en los campos de la ciencia, la tecnología, el arte y las humanidades; el compromiso con el desarrollo socialmente equitativo, ambientalmente sustentable y promotor de la plena productividad social y económica, que conduzcan al bienestar de toda la sociedad regional y nacional. Su visión, ser una institución y comunidad universitarias consolidadas orgánicamente, vinculada a la región, al país y a sus desarrollos como actor fundamental y líder, mediante la calidad en todos sus procesos, instrumentos y procedimientos académicos y administrativos.

---

<sup>1</sup> El análisis completo se encuentra en el anexo P: Análisis caso UC.

Oficialmente la UC empieza su funcionamiento en 1955 con la firma del Decreto No. 357 del 10 de marzo mediante el cual se le asignaban recursos del presupuesto departamental y se crea los cargos de Rector y Decano de la Facultad de Agronomía. Para el año 1956, la UC contaba con la Facultad de Ingeniería agronómica, y las Escuelas de Bellas Artes y de enfermería. En 1969 se crea la Facultad de Ciencias de la Educación y se ofrecieron las Licenciaturas en Ciencias Sociales, Biología, Química, Matemática y Física, Lenguas Modernas, y un programa de formación de Licenciados en la metodología semipresencial que en esa época llamaron extra-muros. El programa extra-muros dio origen al programa de Educación a Distancia en 1982, el cual se transformó en el Centro Especial de Educación a Distancia en 1984, y que en 1991 se convirtió en lo que actualmente se conoce con el nombre de Instituto de Educación a Distancia (IDEAD).

Con el programa extra-muros nace en 1983 la Licenciatura en Educación Preescolar como programa pionero en esta metodología, esta licenciatura tuvo su primera modificación en su denominación en 1994 y en 1995 pasó a ser la Licenciatura en Educación Infantil y Preescolar. Cuatro años después el Consejo Superior de la Universidad aprueba su reestructuración y se crea la Licenciatura en Pedagogía Infantil la cual actualmente extiende sus actividades a municipios de los departamentos del Tolima, Huila, Amazonia, Santander, Cundinamarca, Boyacá, Risaralda, Quindío, Cauca, Meta, Valle y Putumayo. Durante el año 2003 la licenciatura sufre otra reestructuración en el nuevo plan de estudios que consistió en la implementación de áreas de formación básica, humanística, disciplinar, y profesional. En ese mismo año obtuvo acreditación previa por parte del MEN, y un año después le es otorgado el registro calificado. En el 2007 el programa sufre otra modificación para disminuir el número de semestres de 12 a 10 semestres. La última renovación de registro calificado la obtuvo en el año 2010 y en el 2011 el Consejo Académico aprobó el nuevo plan de estudios.

El modelo pedagógico de la UC se basa en el modelo de competencias con el que se busca que el estudiante esté en capacidad de analizar, comprender, explicar y aportar a la transformación de las dinámicas sociales a fin que se conviertan en docentes reflexivos, investigadores y críticos. Los currículos tienen tres componentes: áreas de formación, núcleos de saber pedagógico; y núcleos de formación. Las áreas de formación son básica y humanística, disciplinar y profesional; los núcleos de formación son prácticas pedagógicas y aprendizaje, socialización y educación e infancia y desarrollo; y, los núcleos de saber

pedagógico son educabilidad del ser humano, enseñabilidad de las ciencias, estructura histórica y epistemológica de la pedagogía; y realidades y tendencias sociales y educativas.

El sistema de acción tutorial del IDEAD se desarrolla en espacios presenciales e inicia con el establecimiento del acuerdo pedagógico. Con las tutorías se orientan los procesos pedagógicos y las actividades no presenciales, el tutor es quien orienta el trabajo académico tanto presencial como independiente de los estudiantes programando una serie de actividades formativas. El trabajo independiente es realizado por los estudiantes y acompañado por los materiales didácticos como módulos, textos, lecturas complementarias, guías de aprendizaje, consultas a expertos, prácticas de campo, laboratorios y visitas de observación, talleres cerrados y prácticas entre otros. Durante los encuentros presenciales se desarrollan procesos de carácter cognitivo, social y afectivo; estos encuentros permiten fortalecer la estructura interdisciplinaria y desarrollar en los alumnos habilidades de argumentación, discusión, sentido de la autocrítica, análisis y verbalización de dicho análisis respecto al trabajo y las ideas propias y de sus pares.

La evaluación del aprendizaje en la UC se hace mediante el seguimiento permanente del proceso del estudiante por parte del tutor, se contemplan tres formas de evaluación: por el rendimiento académico de los estudiantes, por el examen de validación, y por homologaciones. La evaluación es formativa y por procesos, permite al estudiante darse cuenta de su cercanía en relación con los objetivos concertados en el acuerdo pedagógico, en los programas integrales del curso (PIC) y en la construcción de proyectos de investigación, lo cual se convierten en un mecanismo autorregulado.

A continuación presento los participantes de la UC:

Tabla 9. *Profesores participantes de la Universidad de Centro*

| Profesor UC | Formación académica |                 |          |           | Años de experiencia en EAD | Años de experiencia en la universidad |
|-------------|---------------------|-----------------|----------|-----------|----------------------------|---------------------------------------|
|             | Licenciatura        | Especialización | Maestría | Doctorado |                            |                                       |
| Ada         | X                   | X               | X        | -         | 28                         | 28                                    |
| Aby         | X                   | X               | -        | -         | 15                         | 15                                    |
| Alba        | X                   | -               | X        | -         | 25                         | 23                                    |
| Aarón       | -                   | X               | X        | -         | 25                         | 20                                    |

Fuente: Producción propia

Tabla 10. *Estudiantes participantes de la Universidad de Centro*

| Estudiantes UC | Semestres cursados | Profesor en ejercicio |
|----------------|--------------------|-----------------------|
| Alma           | 9                  | X                     |
| Ana            | 9                  | X                     |
| Ami            | 8                  | X                     |
| Areli          | 8                  | -                     |
| Asarela        | 10                 | X                     |
| Adriana        | 8                  | X                     |
| Abigail        | 10                 | -                     |
| Acsa           | 7                  | X                     |

Fuente: Producción propia

### 3.2. Caso Universidad de Occidente (UO)<sup>2</sup>

La Universidad de Occidente (UO) es una institución de educación superior de carácter privado, en 1965 se funda el Instituto de Ciencias Pedagógicas y Sociales que con el tiempo se convertiría en la Facultad de Educación, hoy Escuela de Educación y Pedagogía. Su misión es la formación integral de las personas que la constituyen, mediante, la búsqueda de la verdad en los procesos de docencia, investigación y proyección social. Su visión es ser una institución católica de excelencia educativa en la formación integral de las personas, con liderazgo ético, científico, empresarial y social al servicio del país (PEI, 2004).

El modelo pedagógico de la UO se concibe como un Modelo Integrado que busca superar el modelo tradicional centrado en la enseñanza, privilegia el aprendizaje. Dicho modelo da al estudiante una posición activa siendo este un sujeto con capacidad de pensamiento y acción, que promueve cambios cualitativos en sus niveles de conceptualización y enfatiza en la valoración de la experiencia externa y de su actividad interna del sujeto. El maestro es mediador, junto con sus estudiantes centran la interacción en el dialogo, en la investigación, en el método expositivo, en el trabajo experimental, en la práctica y en las actividades académicas independientes que debe realizar el estudiante. Con base en este modelo, promueve currículos flexibles a los que denomina currículo integrado, el cual es entendido como una propuesta de formación con la fuerza para construir vínculos entre el ser, el saber, el hacer y el trascender, y que ha de permitir la construcción de competencias metacognitivas.

<sup>2</sup> El análisis completo se encuentra en el anexo Q: Análisis caso UO

Para la UO, el aprendizaje es concebido desde el aprender a ser, aprender a hacer y aprender a aprender, el modelo pedagógico está fundamentado en el aprendizaje autónomo para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, dan especial relevancia al aprender a aprender, en tanto es desde esta concepción que se desprenden las lógicas de la enseñanza y sus didácticas para el aprendizaje significativo. Las estrategias pedagógicas de las licenciaturas, se basan en la pedagogía problematizadora la cual parte de una pregunta que se convierte en el corazón de cada núcleo de formación que plantea problemas generales que se presentan en el módulo y se convierten en el eje sobre el cual se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Modelo Pedagógico Integrado, 2009).

El sistema de tutorías de los programas semipresenciales de la UO, tiene por objetivo guiar a los estudiantes en la búsqueda de la información, ampliarla y resolver problemas encontrados en ella. En total son veinte sesiones unas son presenciales y otras son virtuales, el rol principal del tutor es ser mediador, responsable de generar procesos de formación, promotor de ambientes de aprendizaje y de experiencias que permitan alcanzar a sus estudiantes aprendizajes significativos, y construyan su propio conocimiento. La evaluación del aprendizaje en la UO se asume como un compromiso ético y un proceso transparente, es construida desde el aprendizaje significativo y se entiende como el reconocimiento de los recorridos formativos y los resultados alcanzados en términos de aprendizaje y formación. Tiene como características la interacción, la reflexión, la continuidad y la valoración y se desarrolla en tres fases: predictiva, formativa y sumativa. La evaluación predictiva es de carácter diagnóstico, los estudiantes y el profesor identifican los preconceptos y nociones que tienen en relación con los componentes del recorrido que han de seguirse. La evaluación formativa va regulando el proceso de enseñanza y aprendizaje, en esta fase se considera la existencia de diversos instrumentos mediante los cuales se da cuenta del proceso. La evaluación sumativa permite verificar si los propósitos de aprendizaje se cumplieron de forma satisfactoria, tiene tres momentos: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. (Documento Registro Calificado, 2013, p. 115).

En 1968 se crea el Programa de Idiomas, el cual se convirtió en 1975 en la Licenciatura en Lenguas, en ese año se empieza a ofrecer en metodología a distancia en un municipio cercano a la capital, pero en el año 1984 asume la metodología semiescolarizada siendo este programa pionero en la formación de docentes en la región. A mediados de la década de los 90 esta licenciatura empieza a ofrecerse en otros municipios, y a finales de esta

década se avizoran sus primeros cambios dado que la Facultad de Educación implementa núcleos del saber pedagógico en formación historia y epistemología del saber pedagógico; formación contexto sociocultural; formación educabilidad del sujeto; formación en enseñabilidad de los saberes; y formación en construcciones curriculares. Entre las décadas de 1980 y 2000 la universidad crea otras seccionales para continuar con el ofrecimiento de sus licenciaturas y a inicios del año 2000 se conforma el grupo de EAV como espacio de formación en el manejo de las TIC.

A continuación presento los participantes de la UO:

Tabla 11. *Profesores participantes de la Universidad de Occidente*

| Profesor UO | Formación académica |                 |          |           | Años de experiencia en EAD | Años de experiencia en la universidad |
|-------------|---------------------|-----------------|----------|-----------|----------------------------|---------------------------------------|
|             | Licenciatura        | Especialización | Maestría | Doctorado |                            |                                       |
| Belén       | X                   | X               |          | -         | 16                         | 16                                    |
| Betsy       | X                   | X               | X        | -         | 18                         | 18                                    |
| Blanca      | X                   | -               | X        | -         | 14                         | 14                                    |
| Abel        | X                   | X               | X        | -         | 16                         | 14                                    |

Fuente: producción propia

Tabla 12. *Estudiantes participantes de la Universidad de Occidente*

| Estudiantes UO | Semestres cursados | Profesor en ejercicio |
|----------------|--------------------|-----------------------|
| Cesia          | 8                  | X                     |
| Clara          | 9                  | -                     |
| Abdías         | 7                  | -                     |
| Abner          | 8                  | -                     |
| Dalia          | 9                  | X                     |
| Dana           | 8                  | -                     |
| Dulce          | 8                  | X                     |
| Adán           | 9                  | X                     |
| Elda           | 9                  | X                     |
| Adonai         | 7                  | -                     |
| Adiel          | 10                 | X                     |
| Ester          | 9                  | X                     |

Fuente: producción propia



### 3.3. Caso Universidad de Oriente (UDO)<sup>3</sup>

Esta Universidad fue creada en 1981 con el fin de ofrecer exclusivamente programas en metodología a distancia. En 1987 se funda la Escuela de Ciencias Agrarias y en 1994 la de Ciencias Sociales, Humanas y Educativas. En 1997 su nombre cambia por Universidad de Oriente (UDO), y en 2005 MEN le concede el carácter de universidad, un año después obtuvo la condición de ente Universitario Autónomo del Orden Nacional, con régimen especial, personería jurídica, autonomía académica, administrativa y financiera, patrimonio independiente, capacidad para gobernarse, actualmente su metodología es a distancia virtual. En 1996 se crea el programa de Licenciatura en Pensamiento Filosófico, cuatro años más tarde el MEN, le otorga la acreditación previa, en 2003 aprueba la actualización curricular y renueva el registro calificado por 7 años, en 2010 renueva el registro calificado mediante la resolución.

La misión de la UDO es contribuir a la educación para todos a través de la metodología abierta y a distancia, mediante la investigación, la acción pedagógica, la proyección social y las innovaciones metodológicas y didácticas, con la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación, para fomentar y acompañar el aprendizaje autónomo, generador de cultura y espíritu emprendedor que en el marco de la sociedad global y del conocimiento propicie el desarrollo económico, social y humano sostenible de las comunidades locales, regionales y globales con calidad, eficiencia y equidad social. Su visión es proyectarse como una de las megauniversidades líder en educación abierta y a distancia, reconocida a nivel nacional e internacional por la calidad innovadora y pertinencia de sus ofertas y por el compromiso y aporte de su comunidad académica al desarrollo humano sostenible de las comunidades locales y globales, con calidad, eficiencia y equidad social. (PAP, 2011)

El modelo pedagógico de la UDO se basa en el desarrollo de competencias, y fundamentados en el aprendizaje autónomo, busca que los estudiantes logren un aprendizaje significativo entendiendo al maestro como a un acompañante e interlocutor. Para ello, el aprendizaje incluye tres momentos que se interrelacionan entre sí: la apropiación crítica de la realidad, la construcción creativa del conocimiento y de sí mismo y la aplicación práctica del

---

<sup>3</sup>El análisis completo se encuentra en el anexo R: Análisis caso UDO

conocimiento (PAP, 2008.) El diseño de los programas curriculares propone la formación desde lo disciplinar, lo profesional, lo socio humanístico, la formación en segunda lengua desde el desarrollo de la competencia lectora y escritural.

Para el apoyo del aprendizaje, la UDO cuenta con un sistema de tutorías el cual concibe como una oportunidad de potenciar el aprendizaje integral del estudiante. El acompañamiento tutorial se da a través de procesos sincrónicos y asincrónicos y su objetivo principal es ofrecer espacios de interacción formativa y productiva del conocimiento donde el estudiante pueda encontrar un apoyo intelectualmente significativo, socialmente relevante y culturalmente pertinente respecto a su aprendizaje. De esta manera, es el estudiante quien dirige su proceso mediante el diagnóstico, la planeación, el desarrollo, la ejecución y la evaluación de sus necesidades de aprender, conocer, resolver problemas vitales e intelectuales, tomar decisiones autónomas, participar libremente y autorregularse. (PAP, 2008)

El trabajo académico para el aprendizaje incluye el estudio personal, el trabajo independiente, el trabajo en grupo colaborativo, y el acompañamiento tutorial. El trabajo personal se refiere a las responsabilidades propias del estudiante para desarrollar las actividades de aprendizaje propuestas; el trabajo independiente comprende el trabajo individual y el trabajo en los grupos de aprendizaje colaborativo, este último lo consideran como base de la formación. Por otra parte, la evaluación del aprendizaje es una mediación formativa que se usa para verificar la comprensión de la realidad, la apropiación del conocimiento y el desarrollo de competencias previstas en los componentes curriculares. (PAP, 2008)

En cuanto al sistema de evaluación, en la UDO se desarrolla en cuatro etapas de acuerdo con las fases de aprendizaje propuestas por la universidad: recontextualización, profundización, y transferencia. La primera etapa es la recontextualización, la cual es el inicio de las actividades de cada unidad; la segunda, se refiere a la profundización que ocurre en los diferentes momentos en los que el estudiante trabaja el material didáctico bien sea con el tutor, con el grupo de trabajo colaborativo de forma sincrónica o asincrónica. La tercera etapa es la transferencia, la cual tiene que ver con la socialización de los trabajos tanto individuales como grupales; y la última etapa es la evaluación final que valora la capacidad de comprensión, síntesis y análisis. Así mismo, se tiene en cuenta la evaluación cualitativa que

incluye la autoevaluación como parte del proceso formativo y como oportunidad para hacer revisión y reflexión; la coevaluación, como proceso colaborativo para poner en común evidencias o productos de aprendizaje; y, la heteroevaluación orientada por cada facultad y realizada en colaboración de los coordinadores de los docentes y de los Centros de Educación a Distancia (PAP, 2008).

A continuación presento los participantes de la UDO:

Tabla 13. *Profesores participantes de la Universidad de Oriente*

| Profesor UDO | Formación académica |                 |          |           | Años de experiencia en EAD | Años de experiencia en la universidad |
|--------------|---------------------|-----------------|----------|-----------|----------------------------|---------------------------------------|
|              | Licenciatura        | Especialización | Maestría | Doctorado |                            |                                       |
| Elisa        | X                   | X               | X        | candidata | 12                         | 12                                    |
| Baruc        | X                   | X               |          | candidato | 15                         | 15                                    |
| Caleb        | X                   | -               | X        | -         | 13                         | 13                                    |
| Daniel       | X                   | X               | X        | -         | 14                         | 14                                    |

Fuente: producción propia

Tabla 14. *Estudiantes participantes de la Universidad de Oriente*

| Estudiante UDO | Semestres cursados | Profesor en ejercicio |
|----------------|--------------------|-----------------------|
| Eva            | 9                  | -                     |
| David          | 10                 | -                     |
| Efraín         | 9                  | -                     |
| Elí            | 9                  | X                     |
| Juana          | 10                 | X                     |
| Esaú           | 9                  | X                     |
| Félix          | 8                  | -                     |
| Gabriel        | 9                  | X                     |

Fuente: producción propia

### 3.4. Resultados del cruce de casos: Hallazgos

Para la presentación de los hallazgos, como lo expongo en el capítulo anterior, organizo los resultados con base en las categorías de análisis conceptualizadas en el marco teórico a partir del modelo socio-histórico de Lev Vygotsky: la zona de desarrollo próximo; los instrumentos mediadores; los procesos interpsicológicos; y, los procesos de internalización. Para dar respuesta a la primera pregunta de investigación: ¿Cuáles han sido las rupturas en los programas universitarios de formación inicial de docentes en metodología a distancia en Colombia durante los últimos quince años de transición de siglo? me apoyo en dichas

categorías. Con base en esas categorías determiné las categorías emergentes de acuerdo con las subpreguntas de investigación y con las narrativas de los casos analizados.

Por tanto, a fin de situar la ZDP, expongo los hallazgos a partir de las subpreguntas sobre las percepciones de los participantes respecto al proceso de acción de acción tutorial y sus rupturas; y, sobre la evaluación del aprendizaje, su desarrollo, sus rupturas, e impacto en el aprendizaje. Respecto a los instrumentos de mediación, ubico los hallazgos sobre las TIC y el material didáctico como instrumentos; los hallazgos sobre las TIC los organicé en cuatro grupos: como instrumento de mediación en la interacción; en relación con las prácticas pedagógicas; su relación con el material didáctico; y, con la evaluación. En cuanto al material didáctico, ubiqué respecto a las concepciones del material; sus rupturas; sus usos para el aprendizaje; y, sus fortalezas según las narrativas de los participantes. Respecto a las interacciones comunicativas como procesos interpsicológicos, los discuto a partir de las subpreguntas sobre las percepciones de los participantes respecto a las interacciones comunicativas entre profesor-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante- material didáctico, y las rupturas que ellas han tenido. Así mismo, incluyo los resultados sobre las estrategias de reflexión que los estudiantes han utilizado para la asimilación del aprendizaje.

Para dar respuesta a la segunda pregunta de investigación: ¿Qué características adopta un dispositivo para el fortalecimiento de la formación inicial de docentes en metodología a distancia de acuerdo con las exigencias del actual momento socio-histórico? me apoyo en los hallazgos correspondientes a las narrativas de los participantes respecto sus concepciones de calidad de las licenciaturas a distancia, y con base en los aspectos que ellas deben fortalecer para el mejoramiento. Para ello, me apoyo en la categoría de procesos de internalización, presento los hallazgos correspondientes a la segunda pregunta de investigación, tuve en cuenta las subpreguntas sobre: las percepciones de los participantes respecto a la calidad de los procesos pedagógicos de sus licenciaturas; el mejoramiento del proceso de acción tutorial; el fortalecimiento del proceso de evaluación; y, el mejoramiento del material didáctico. En consecuencia, las percepciones de los participantes las expongo en el siguiente orden: la acción tutorial y su incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje; el impacto del material en la formación como docentes; la influencia de la evaluación en el aprendizaje; la calidad del aprendizaje en cada una de licenciaturas; y, las consideraciones de los participantes sobre el mejoramiento de la calidad en este tipo de formación.

### 3.4.1 Situando la zona de desarrollo proximal

#### 3.4.1.1. La tutoría: diferentes concepciones

Para los tres casos las prácticas pedagógicas institucionalmente son llamadas tutorías, aunque para los casos de la UC y de la UO las denominan clases presenciales. Exceptuando el caso de la UDO, cuyas tutorías son virtuales en su totalidad y mediadas por la plataforma Blackboard.

Existen una serie de actividades distribuidas en una agenda en un cronograma y la idea es que los estudiantes estén muy al tanto de esa agenda, y que ellos vayan efectuando cada una de esas actividades (...) la idea de nosotros es poderles responder prontamente a esas inquietudes no dejar que pase el tiempo y que la inquietud se mantenga, ahora también está el Skype, el estudiante le manifiesta a uno sus inquietudes y uno empieza a responderle en tiempo real, e igual ellos tienen acceso al número telefónico de uno y en cualquier momento si lo creen conveniente le están pegando un a llamadita. (Daniel, entrevista 9, 01/04/14)

Yo tengo acá videos de presentación, tengo una carta de presentación para que ellos sepan quién les acompaña, trato de que las interacciones no estén tan alejadas, a mí me gusta muchísimo hablar entonces yo estoy muy pendiente de trabajar con ellos videos, les programo sesiones de web conferencias a partir de un proyecto de investigación que yo tenía hasta el año pasado (...) la tutoría es continua no tiene, digamos, una frecuencia. Igual tú tienes que estar atendiendo los procesos de tus estudiantes. Si es por Skype, si estas dentro del aula virtual, se establecerían en la jornada laboral, pero nosotros, muchos de nosotros sabemos que en la realidad eso no ocurre, hay estudiantes que te están llamando a las once, doce, una, que te están escribiendo en el Skype, a cualquier hora, 24 horas. (Elisa, entrevista 7, 18/02/14)

En los casos de la UC y de la mayoría de las tutorías son presenciales con apoyo de algunas tutorías virtuales en la plataforma Moodle, dichas tutorías se implementan de acuerdo con el criterio de cada profesor, en la primera tutoría hay consenso entre estudiantes y profesores respecto al plan de trabajo a seguir durante el curso y se remarca la importancia de la asistencia a los encuentros. En la UO, los estudiantes tienen mayor número de tutorías que en la UC debido a que el programa es a distancia semipresencial, razón por la cual estas son los viernes en la noche, los sábados en la mañana y en la tarde, mientras que en la UC, que es a distancia tradicional, asisten únicamente los sábados en la mañana y en la tarde. En consecuencia, la frecuencia de encuentros para cada caso varía entre 10 y 16 tutorías, dependiendo también del número de créditos por cada asignatura. Para ambos casos hay una aproximación a cursos bimodales pero falta refinarlos, conceptualizarlos y unificar criterios de implementación, dado que se presenta subutilización de la plataforma.

Cinco tutorías, el primero es de dos horas las otras tutorías son de tres horas, y finalmente hay otros espacios para convocatoria. (Ada, entrevista 2, 19/09/13)

La metodología que utiliza la Universidad son los encuentros, por semestre vemos cuatro materias; por ejemplo este fin de semana son dos materias el próximo son las otras dos diferentes (Asarela, GF 2, 20/09/13)

Más que tutorías son los cursos normales, es la clase montada en la plataforma de la universidad, que es la plataforma Moodle. (Abel, entrevista 13, 26/04/14)

Nos vemos puntualmente el viernes por la noche en las clases presenciales a 6 de la tarde y los sábados todo el día de 8 de la mañana a cuatro o cinco de la tarde que termina la última clase. (Dana, GF 3, 14/09/13)

En la UDO, en el aula virtual se encuentra el programa de cada curso, un cronograma de actividades dividido en preguntas, lecciones evaluativas, quizzes, y reconocimiento de unidad introductoria del tema a tratar. Se sugiere al estudiante iniciar con la unidad de reconocimiento del tema; con base en esta, se hace un ejercicio de preguntas para explorar el conocimiento primario que el estudiante tiene del mismo a fin de contextualizarlo en el capítulo y guiarlo al desarrollo de las unidades. No existe una programación de tutorías virtuales, los estudiantes contactan a los tutores según sus necesidades. Los únicos encuentros sincrónicos grupales es en los foros, pero no son de participación obligatoria por lo que puede suceder que se programen y no participen la totalidad de los estudiantes, de hecho su participación es bastante escasa.

La tutoría es continua no tiene, digamos, una frecuencia. Igual tú tienes que estar atendiendo los procesos de tus estudiantes. Si es por Skype, si estas dentro del aula virtual, se establecerían en la jornada laboral, pero nosotros, muchos de nosotros sabemos que en la realidad eso no ocurre, ellos nos buscan cuando necesitan asesoría. (Elisa, entrevista 7, 18/02/14)

A veces uno les escribe y pues puede haber una comunicación asincrónica, puede que no esté el momento que uno lo necesite pero hay muchos docentes que son muy buenos, que responden pero hay otros que uno durante el curso sólo ve la nota final, no hay una retroalimentación permanente. (Eva, entrevista 8, 17/03/14)

Cuando nosotros vamos a empezar a desarrollar un proceso contamos con consejeras, con tutores pero a medida que vamos avanzando nos vamos quedando solos en el camino, entonces yo pienso que, que es ahí donde deben, deben de hacerse presentes no solo tutores sino también todos los funcionarios del CEAD.<sup>4</sup> (Félix, entrevista 18, 03/06/14)

En los tres casos se promueve el trabajo colaborativo mediante la conformación grupos de trabajo, para el caso de la UC son CIPAS conformadas por cuatro estudiantes, la UO son los grupos colaborativos, y para la UDO son los grupos de trabajo. En la UC el

---

<sup>4</sup>El Centro de Educación Abierta y a Distancia

trabajo individual se basa mayormente en la elaboración de un RAE (resumen analítico en educación) o informes, desarrollo de guías; en la UO, y la UDO es el desarrollo del módulo.

Se retroalimenta el trabajo personal porque como la investigación es un hacer, tú con cuatro grupos del mismo curso, y por cada curso cada CIPA está haciendo proyectos de investigación nos vamos haciendo cuenta que las problemáticas de los colegios en esta ciudad son prácticamente las mismas. Entonces se trabaja sobre eso, las niñas aprenden en contexto y ayudan a mejorar las instituciones. (Aby, entrevista 4, 20/09/13)

En la tutoría hay actividades a nivel individual, y actividad en equipos de trabajo que son diferentes a las CIPAS con el proyecto de investigación, por eso el tiempo tiene que ser muy organizado. Una vez en la primera hora digo qué vamos a hacer, qué vamos a revisar, y pendientes de una vez para la próxima jornada entonces todas ya llevan sus agendas como en ese orden. (Ada, entrevista 2, 19/09/13)

Teniendo en cuenta que “la función de la tutoría en contextos de educación a distancia se entiende como el apoyo que permite mediatizar la relación entre el estudiante y el tutor para influenciar fuertemente el aprendizaje” (Depover, & Quintin, 2011. p. 16), puede observarse en cada uno de los casos cumple con esta función pero en diferentes niveles. En los dos primeros casos en donde implementan la metodología a distancia tradicional, y semipresencial respectivamente hay mayor regularidad en las tutorías en tanto se programan presenciales por curso cuya asistencia y participación de los estudiantes es indispensable. Adicionalmente, en ambos casos utilizan Moodle como ambiente virtual de aprendizaje para apoyar el proceso tutorial pero aún prevalece en alto grado el trabajo presencial de aula; por tanto, la tutoría se constituye como una de las mediaciones más poderosas para el aprendizaje.

Se hace la agenda de trabajo para distribuir en 3 horas, ahí está el derrotero de qué se va a hacer, y se maneja el protocolo. Al iniciar se hace un récord de asistencia, la asistencia es fundamental. Se asigna cada vez a un estudiante para que elabore el protocolo, después del control de asistencia se lee el protocolo para retomar todo lo que hicimos en el encuentro anterior. Siguiendo con esto yo coloco qué voy a hacer, cuál es la teorización que voy a dar en el día, los saberes que vamos a desarrollar, luego viene la parte práctica. (Aby, entrevista 4, 20/09/13)

Hay encuentros cuando con los coordinadores cuando inicia un semestre, son encuentros de integración con todo el personal en el aula múltiple para presentar los criterios académicos y administrativos. Ya en el primer encuentro directamente en el aula de clase el maestro presenta las propuestas del trabajo, presenta su plan y establece las fechas. (Belén, entrevista 1, 14/09/13)

En las sesiones virtuales el maestro deja una guía de trabajo con cierta bibliografía que hay que consultar y generalmente nosotros asistimos los viernes y los sábados presenciales a hacer las sustentaciones. Entonces durante toda la semana estamos trabajando en torno al producto que tenemos que entregar o socializar que la exposición, que el ensayo, que la actividad, que la lectura del documento,

prácticamente estamos en proceso de evaluación constante. Los sábados es venir a rendir cuentas de lo que uno hizo en la semana, es un poco complejo porque nosotros tomamos aproximadamente entre cuatro y cinco materias, dos los viernes y tres o cuatro los sábados (Adiel, GF 4, 14/09/13)

No ocurre lo mismo en el caso de la metodología a distancia virtual en donde la tutoría no posee el mismo peso de los dos casos anteriores, en este contexto utilizan la plataforma Blackboard como mediación tecnológica del proceso de aprendizaje de los estudiantes. No existen encuentros sincrónicos programados con regularidad, y cuando se dan, la participación de los estudiantes no es obligatoria, por lo general tienen lugar cuando el estudiante lo requiere, para este caso entra en juego la capacidad de autonomía y autoformación sus estudiantes; no obstante, en los tres casos se valen de la guías de trabajo para orientar y promover tanto el aprendizaje individual como el colaborativo.

#### *3.4.1.2. Las fortalezas de la acción tutorial desde las percepciones de los participantes*

Uno de los aspectos que destacan la mayoría de los participantes en los tres casos es el uso de recursos pedagógicos y digitales para el desarrollo de las prácticas pedagógicas. En la UC y la UO, exaltan la frecuencia en el acompañamiento y, en algunos casos, retroalimentaciones más personalizadas; también destacan la convergencia de recursos didácticos físicos y digitales y en unas asignaturas relación entre la teoría y la práctica.

Positivo el acompañamiento en la práctica y en toda nuestra trayectoria como estudiantes, la calidad de los docentes como personas y como profesionales, hay docentes que están actualizándose permanentemente. (Asarela, GF 2, 20/09/13), 20/09/13)

Yo creo que la universidad cuenta con varios docentes buenos, son excelentes, en la parte de conocimiento nos han aportado muchísimo nos han guiado por muy buen camino, pues yo por mi parte que ya voy a salir considero que tengo muy buenas bases para salir a desempeñar mi carrera. (Adriana, GF 2, 20/09/13)

Perciben que ahora dan mayor relevancia a los procesos de aprendizaje que a los procesos de enseñanza, lo cual ha favorecido la independencia en el aprendizaje de los estudiantes. Para algunos estudiantes hay relación entre la teoría abordada en la tutoría y su práctica, coinciden en la identificación de algunos docentes que consideran están actualizados en las disciplinas que manejan y son dedicados a su labor.

Ahora que ya trabajo como profesora, en la práctica puedo discutir temas académicos porque son cosas que yo vi, las vivencí en el aula de clase directamente como



observadora, como participante, cuando estaba en la universidad. (Alma, entrevista 24, 22/10/14)

Me parece muy buena es la relación que existe entre el saber pedagógico que uno aprende en las clases con las practicas pedagógicas. Además porque no solamente es venir a dar cuentas del trabajo que se hizo en la semana sino también en la retroalimentación, manejamos una plataforma que se llama la plataforma Moodle, algunos profesores hacen uso de ella otros no porque nosotros nos comunicamos también por Skype o por correo, o por el chat de manera pues que siempre el docente siempre está con miras a solucionar los problemas y las dificultades que se presenten. (Ester, GF 4, 14/09/13)

Un evento que ha tomado fuerza en estas dos universidades es la investigación formativa, particularmente en la identificación de problemas académicos en contextos escolares específicos donde los estudiantes han contribuido con el mejoramiento de dichos problemas.

Digamos además de la guía escrita yo puedo diseñar mi ambiente Moodle, colocar los recursos y los espacios de dialogo que no se reducen a la tutoría presencial. (Aarón, entrevista 3, 19/03/13)

En acompañar realmente aprendizajes significativos de los estudiantes hemos ido mejorando los cursos para que el estudiante logre herramientas y competencias que les permitan ser docentes reales en un contexto real, entonces yo considero que hay un logro significativo... pero entonces no está llegando a todos los estudiantes, depende también de la disposición de los estudiantes. (Caleb, entrevista 10, 02/14/04)

De otra parte, la tutoría ha dado a los docentes un nuevo rol como diseñadores de herramientas didácticas digitales, ha favorecido el compartir de saberes, han desarrollo competencias profesionales e investigativas, y en términos generales mayor compromiso por parte de los estudiantes en seguir los procesos de los cursos. Ahora tienen más recursos en internet para desarrollar procesos pedagógicos y de aprendizaje, y ha habido cambio de actitud tanto de docentes como de los estudiantes frente a los AVA. Para el caso de la UO, con el uso de las cartas pedagógicas se ha logrado identidad del programa a distancia respecto al mismo programa que ofrece la universidad en metodología presencial, destacan la calidad humana de la mayoría de los docentes en los tres casos.

En los últimos años que aparecieron las cartas, aparece ya como el horizonte el programa a distancia, que no lo podíamos diferenciar del programa presencial, lo interpretamos de manera diferente para estudiantes diferentes para contextos y necesidades diferentes. Positivo también llevar al salón cosas innovadoras, que el muchacho pueda entender que el proceso bimodal, es un proceso continuo. Y positivo que si hoy no nos encontramos y que dentro de quizzes nos vamos a encontrar pero en otra modalidad virtual. (Abel, entrevista 13, 26/04/14)

Yo le agregaría la calidad humana de los docentes siento que es una característica muy de la universidad en cuanto a la cercanía que uno tiene con la mayoría y el seguimiento que le hacen a uno. (Elda, GF 4, 14/09/13)

En la UDO encuentran que los entornos virtuales permiten una estimulación pluridimensional, han facilitado la interacción entre tutores y estudiantes, el desarrollo de competencias mayormente tecnológicas, y hay casos en los que se ha facilitado la interdisciplinariedad de saberes y su consolidación.

Es que definitivamente los entornos virtuales permiten una estimulación pluri; o sea, yo puedo atender estudiantes con tipos de aprendizajes distintos. (Elisa, entrevista 7, 18/02/14)

(...) nos colocaban OVAs que eran películas, textos era como fácil y entendible, y nosotros también aprendimos a hacer los OVA. (Eva, entrevista 8, 17/03/14)

(...) poder utilizar muchos recursos a nivel de web, a nivel internet, a nivel de otras ciudades, por el hecho de que por los profesores están en otros sitios ajenos al de uno, (...) podemos tener aportes de los compañeros, de los profesores de otros lugares, entonces, ese acompañamiento es muy bueno. (Esaú, entrevista 17, 31/05/14)

De lo anterior se pueden identificar tres factores que han incidido de manera positiva en acción tutorial la incorporación de recursos digitales en los programas, la articulación entre teoría y práctica; y, el cambio de roles de los actores en donde prima la enseñanza sobre el aprendizaje. El primero, con la influencia de las TIC empleadas con propósitos educativos, se ha permitido ampliar y aprovechar mejor una serie de procesos que ya tenían tanto profesores como estudiantes como la capacidad de recordar, ordenar, y establecer relaciones entre saberes (Ávila, 2004.). Por tanto, la posibilidad de intercambiar significados, estrechamente relacionados con la capacidad de comunicarse, codificar, decodificar y transmitir contenidos propician relaciones dialógicas, en la mayoría de los casos más fluidas, que favorecen el radio de la ZDP en los estudiantes.

El segundo factor tiene que ver con la manera en que la teoría ha logrado articularse con prácticas pedagógicas de aula reales de la mayoría de los estudiantes, lo cual obedece a su actividad cognoscitiva; es decir, “la teoría como herramienta no se limita su uso en la tutoría sino ha servido como actividad social práctica para mejorar sus desempeños como docentes” (Vygotsky, 1979, p. 91). El tercer factor, se relaciona con los proceso pedagógicos en tanto se centran más en el aprendizaje que en la enseñanza; hecho que ha generado que el alumno haya ganado en autonomía y que el profesor haya cambiado su rol para asumir ahora el papel de mediador en la construcción del aprendizaje de los estudiantes, lo que incluye que

haya ganado habilidades para la construcción de materiales. Por tanto “le cabe al maestro un nuevo e importante papel, convertirse en organizador del ambiente social y educativo, como mediador de aprendizajes”. (Vygotsky, 2005. p.475)

### *3.4.1.3. La evaluación desde la perspectiva de los participantes y las instituciones*

En cada uno de los casos la evaluación está unificada institucionalmente y se implementa de manera cualitativa y cuantitativa. En la UC y en la UO manejan los mismos porcentajes 60% y 40%. El 60% representa el trabajo tanto individual como colaborativo pero pueden ser distribuidos según criterio del cada profesor; el 40% equivale al examen final. Actualmente, en la UC las actividades evaluativas del 60% incluyen el trabajo de aula que corresponde al 35% y el trabajo de investigación es el 25%, el 40% sigue siendo la convocatoria que se estructura con base en la prueba Saber Pro, se ha retomado la prueba escrita como complemento del trabajo final, y con la implementación de la plataforma Moodle la entrega de trabajos se ha digitalizado al igual que la entrega de sus valoraciones. No obstante, procuran que la evaluación sea continua, la asistencia y participación de los estudiantes en las tutorías tienen un porcentaje significativo en la evaluación sumativa, al igual que el proceso de desarrollo de competencias disciplinares, pedagógicas e investigativas. Estos eventos evaluativos coinciden con los del caso de la UO, en donde se desarrolla en tres fases: predictiva o inicial de carácter diagnóstico, evaluación formativa y evaluación sumativa.

Entonces es 60-40, a cierto momento la universidad nos pide un 40%, entonces uno determina, teniendo en cuenta las fases. (Blanca, entrevista 12, 26/04/14)

Se trabaja con ellos el 40% de la convocatoria que son las evaluaciones escritas presenciales; y el 60% que en este programa se divide dejando como un 40% de todas las actividades que se realizan en todos los encuentros, sean individuales, sean en CIPAS, o en equipos de trabajo y se le da un 20% al trabajo de investigación. (Areli, GF1, 13/09/13)

Para el caso de UDO las fases son de aprendizaje reconocimiento, profundización (o contextualización) y transferencia distribuidas en porcentajes de 75% del proceso del estudiante en el aula virtual durante el curso, y 25% de la evaluación final, con este cambio pretenden dar más relevancia al proceso y avances académicos de los estudiantes a lo largo del semestre y empezar a implementar la migración los distintos entornos al proceso virtual.

Esos 500 puntos se desarrollan o se dividen de la siguiente forma: un 75% corresponde a todo el proceso que el estudiante desarrolla en el aula durante el periodo, y así al final se realiza una evaluación final que tiene un peso del 25% entonces esa es la parte díganoslo así la parte cuantitativa de la calificación. (Daniel, entrevista 9, 01/04/14)

El plano de la ZDP Vygotsky (1979), la aborda desde las perspectivas de la instrucción y de la evaluación. Dentro de estos dos marcos de referencia examina la relación entre el estudiante y la persona o personas que le asisten aún sin estar físicamente presentes en el contexto en donde tiene lugar el aprendizaje. Con base en esta postura, se puede afirmar que la evaluación cualitativa en cada uno de los casos tiene en cuenta la ZDP en la medida en que implementa estrategias para evaluación entre pares, evaluación de una persona más competente (el tutor), y autoevaluación. La evaluación cuantitativa, a pesar que intenta dar cuenta del nivel de desarrollo de los estudiantes centra la mayor parte del porcentaje en el examen final individual, esta para los casos de la UC y de la UO, en donde otorgan el 40% del total de la nota; en el caso de la UDO, este porcentaje equivale a una cuarta parte del valor total de la nota. Por otra parte, en los tres casos la evaluación trata de ampliar el radio de la ZDP mediante la interacción e intercambio de saberes en el trabajo colaborativo, de ahí que a este proceso también le sea asignado un porcentaje. Así mismo, la evaluación del trabajo individual o autoaprendizaje tiene otro valor en la valoración final; no obstante, en los casos de la UC y de la UO este proceso es mayormente monitoreado en las tutorías presenciales en donde de alguna forma los profesores miden el nivel del rendimiento de cada estudiante, en la UDO el monitoreo básicamente lo hace plataforma en donde el profesor puede rastrear la participación de los alumnos en el aula virtual.

(...) la mayoría de las evaluaciones finales, se están aplicando de manera virtual y no todas son cuestionarios, sino que muchas de ellas vienen a ser evaluaciones por proyectos de acuerdo a las características al diseño instruccional que tenga cada una de las aulas, si es un diseño CORE, si es un diseño AVA, si se está por aprendizaje por proyectos, por problemas, aprendizaje por tareas. (Elisa, entrevista 28, 25/11/14)

Ahora ya no hay una retroalimentación y ya es igual que el quiz o la lección evaluativa, que uno no tiene una retroalimentación sino llenar el formulario, enviar la respuesta y esperar el resultado y ahí le dicen a uno son 10 puntos 20, 15 dependiendo de lo que toque alcanzar. (Eva, entrevista 21, 21/10/14)

Uno se da cuenta que la evaluación es muy memorística, entonces en la virtualidad eso tiene un problema que muchas personas se les hace fácil, solamente ir revisar sus notas y hacer una evaluación o poner otra persona que haga el examen. (Esaú, entrevista 17, 31/05/14)

De esta última parte se puede llegar a dos conclusiones, la primera, la ZDP puede aplicarse acertadamente en los procesos de evaluación del aprendizaje en cada uno de los casos en la medida en que el estudiante y el profesor no tienen que estar físicamente presentes en el contexto donde ocurre el aprendizaje; y, la segunda, la evaluación más allá de medir el rendimiento del estudiante está orientada a la manera como un estudiante se mueva entre una ZDP y otra.

#### *3.4.1.4. Rupturas de la evaluación*

La evaluación ha sufrido rupturas importantes en cada uno de los casos, para la UC y la UO en principio era memorística, estandarizada tipo ICFES de opción múltiple con única respuesta, no tenía en cuenta las competencias, los procesos de investigación formativa, de argumentación, ni de confrontación de saberes.

La participación que tienen en los encuentros presenciales es muy importante, se hacen evaluaciones de una o dos preguntas en una o dos preguntas. (Ada, entrevista 2, 19/09/13)

Hay un poco más de opciones para evaluarnos, nos sacan notas del trabajo individual con el RAE o con la exposición, una nota la nota grupal que se haya ganado uno en la exposición CIPA en una tutoría, con quizzes, un ensayo, un escrito. (Acsa, GF 2, 20/09/13)

La evaluación es continua, es permanente, es integral se tiene en cuenta el ser, el hacer, todo el desarrollo de competencias con ellos porque se está viendo la parte teórica, se está viendo la parte práctica, se está viendo ya el proceso de investigación como tal, entonces yo pienso que es muy completa por eso me atrevo a decir que es más completa que con del presencial. (Aby, entrevista 4, 20/09/13)

En la UO el cambio más significativo ha sido la introducción de la plataforma Moodle en el proceso evaluativo, digitalización y en la entrega de algunos de sus trabajos, pero para ambos casos los porcentajes de la evaluación cualitativa y los criterios de la evaluación cuantitativa se han mantenido.

Distribuimos los porcentajes, cada uno tiene la idea es que la prueba objetiva tenga un 10% dentro de todo lo que se hace, entonces es 60-40, a cierto momento la universidad nos pide un 40%, entonces uno determina teniendo en cuenta las fases. Por ejemplo, en el curso de investigación de semana los procesos de indagación 20% que significa el proyecto que están llevando a cabo, un portafolio que es donde montan todas sus evidencias montan. Una prueba objetiva tiene el 10%, un ensayo que vamos a construir, otro tiene 20; entonces cada uno tiene la libertad de ponerlo la idea es que el final no supere el 30%. (Blanca, entrevista 12, 26/04/14)

En la primera clase se llegan generalmente los acuerdos de evaluación entonces 20% por esto, 10% esto, formamos los equipos pero en la primera clase bien sea trimestral o semestral se concretan esas cosas. (Dana, GF 3, 14/09/13)

Las tres universidades han trabajado con los CIPAS; sin embargo, la única que conserva esta estrategia de trabajo colaborativo es la UC; en la UDO se manejaban los mismos porcentajes de las otras dos universidades, 60% para el trabajo durante el semestre y 40% del examen final, pero con la implementación de la plataforma Blackboard ahora los porcentajes son 75% y 25% respectivamente. Las rupturas fundamentales en esta universidad frente a la evaluación se dieron contundentemente entre los años 2007 y 2014; primero, con la implementación de la prueba nacional, originalmente presencial y luego se virtualizó; después se incluye la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; y, finalmente, se institucionalizan los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA), se implementan los exámenes tipo ensayo, y desaparece la opción de presentar un solo examen que equivalía al 100% de la nota del curso.

(...) Se incluyeron por ahí como en el 2007-2008, se incluyeron las evaluaciones nacionales que era un elemento que en las aulas virtuales, nosotros tuvimos un entorno de pilotaje que fue entre el año 2005 y casi 2007, no estaba definido porque posterior hay dos estándares que sí se definieron, el estándar CORE y en este momento el estándar AVA. (Elisa, entrevista 28, 25/11/14)

En el 2012 fue cuando comenzaron las convenciones el diseño de los entornos a partir de diseños AVA, pero ya para entenderlo como un ambiente, ya no como el estándar CORE que era un curso de atención virtual, entonces comienzan a ser una configuración distinta, estamos todavía en esa migración, y eso ha sido como parte del crecimiento(...) ya no se puede presentar el examen al 100%, eso ha sido como algo para destacar; porque sí es posible hacer un acompañamiento de verdad desde que el estudiante se deje acompañar dentro del proceso de formación. (Caleb, entrevista 10, 02/04/14)

(...) desde el segundo semestre del 2014 se implementaron de manera definitiva los porcentajes en la evaluación del 75% que es todo el proceso que se realiza durante el periodo en el campus virtual y el 25% que es la evaluación final. (Daniel, entrevista 9, 01/04/14)

Se puede decir que la evaluación ha venido sufriendo rupturas a medida que la tecnología avanza, hecho que puede ser constatado en cada uno de los casos. En efecto, una de las influencias de mayor impacto en los últimos años de transición de siglo, en la actual generación de educación a distancia, son las plataformas virtuales de aprendizaje dado que “permiten reforzar y reorientar las acciones formativas con un amplio contexto de recursos para las distintas fases del proceso formativo” (Cabero, 2007. p.209). Por otro lado, se ha venido dando cuenta de alguna manera de la ZDP en tanto en los tres casos se está dando

mayor relevancia a la evaluación de los procesos de aprendizaje más que a los niveles de memoria.

Respecto a la relación entre la evaluación y la determinación del proceso de aprendizaje identifiqué algunas tensiones sobre las percepciones en los casos. En la UC la mayoría de los participantes consideran que muy difícilmente la evaluación puede determinar el aprendizaje.

Desde el punto de vista del proceso, pues mira, es complejo evaluar uno todo un curso en cinco tutorías y hacer una convocatoria final porque no es fácil de pronto masticar toda la información de un curso así, bueno de cuatro porque ellas ven cuatro en cada semestre. (Alba, entrevista 5, 20/03/13)

Es un reto porque toca trabajar sobre el hacerles conscientes del tipo de procesos en los cuales estamos. No es lo mismo llegar a una sesión a una tutoría con ellos en donde se hace una evaluación en torno a los productos, y no entorno a los procesos que llevan, los cuales muchas veces son muy incipientes. Entonces así es muy complicado determinar qué tanto han aprendido. (Aarón, entrevista 3, 19/03/13)

Complicado, yo he encontrado que muchas estudiantes, sobre todo las que vienen de los pueblitos, que no saben abrir un correo electrónico, todavía no lo tienen, no saben qué es el buscador de internet, eso es difícil porque ahora gran parte del seguimiento lo hacemos por internet, entonces en esos casos ha sido bastante complicado saber si han avanzado. (Aby, entrevista 4, 20/09/13)

No, no siempre porque la forma de evaluar de la universidad es más de medir la memoria y no el aprendizaje tal como yo me lo llevo, aunque hay un acuerdo pedagógico y un 60% de no mide realmente lo que uno aprende como tal, no, es muy básico, se limita a colocar la nota. (Abigail, GF 2, 22/10/14)

Yo pienso que en las tutorías los profesores pueden darse cuenta qué tanto hemos aprendido porque somos evaluadas permanentemente. Por ejemplo, con el manejo de los documentos, las exposiciones, la convocatoria; entonces ahí queda muy claro si sí o si no, si se logró o no se logró el objetivo. (Asarela, GF 2, 20/09/13), 20/09/13)

Por otro lado, los profesores de la UO encuentran que se puede determinar qué tanto han aprendido los estudiantes con el monitoreo y retroalimentación que hacen a su proceso, con la argumentación de sus discursos, con el desarrollo de las guías, con la sustentación o socialización de sus trabajos, y a través de la evaluación escrita. Sin embargo, asumen la evaluación como un reto dado que no hay un equilibrio entre el tiempo de desarrollo de un curso y los temas para abordar; adicionalmente, en ambos casos es difícil en situaciones particulares con algunos estudiantes de provincia por su falta de habilidades para manejo de herramientas digitales, hecho que dificulta su seguimiento efectivo al proceso del aprendizaje.

Te lo dicen los procesos, si el muchacho no viene, no participa, eso le dice a uno que el muchacho no está apto para eso. Pero si el muchacho participa en los procesos, presenta los trabajos a tiempo, hace los trabajos de consulta, participa en los conversatorios, todo eso así pierda una evaluación escrita pues es posible que el muchacho más fácil sea promovido, porque, porque sabe hacer las cosas. (Belén, entrevista 1, 14/09/13)

Porque la evaluación es de procesos, cómo participa en los conversatorios, cómo colabora con las tareas, cómo trae las actividades asignadas, cómo trabaja en equipos, esos son los procesos. El conocimiento, su criterio puede llegar a formarse, en cualquier momento del proceso al principio, en medio o al final. (Betsy, entrevista 11, 26/04/14)

No obstante, los estudiantes perciben que con la evaluación no se puede medir de manera objetiva su progreso en el aprendizaje y que no es claro porque prima lo cuantitativo sobre lo cualitativo; adicionalmente porque a veces no tienen retroalimentación por parte de sus docentes, pero han podido confirmar su aprendizaje en su ejercicio como docentes.

La evaluación es relativa, pero cuando me veo frente a otros profesores que salen de otras universidades y, tenemos un tema en común puedo argumentar, y me doy cuenta que sí aprendí, igual lo nota uno cuando está ya trabajando como titular con los niños. (Ana, entrevista 25, 22/10/14)

Y yo me sentí tan mal nada de lo que hacía le gustaba y no me decía exactamente que esperaba que hiciera, solo me mandaba a repetir el trabajo. Un día él nos pedía unos párrafos y busqué un artículo en internet a ver si le parece, yo sabía que me lo va a criticar. Lo busqué, él se dio cuenta que había sido una copia y vos te imaginas el problema, pero lo hice más por la presión que el ejercía sobre nosotros que porque yo lo quisiera hacer, el criticaba siempre, nada le servía. (Abner, GF 3, 14/09/13)

Yo he revisado trabajos que me he mandado y me doy cuenta que no tienen mucha coherencia y aun así me lo calificaron bueno, sin un solo comentario. (Cesia, GF 3, 14/09/13)

Y les voy a hacer una confesión, lo he hecho, no muchas ocasiones pero lo he hecho: - buenas noches le adjunto el trabajo final- No adjunto nada, envió, y aparece la nota que pasé, en el sistema. No lo abrieron, no se da cuenta que no lo adjunté. (Dana, GF 3, 14/09/13)

Un trabajo final que teníamos con un profesor, ese trabajo me costó como 30 mil pesos, tuve que volverlo a enviar, otros 30 mil pesos, me salió súper costoso, porque tenía que imprimir e imprimir y a color, entonces él dijo les va a quedar el trabajo para que ustedes trabajen esto con los niños con, los temas de presentación para un trabajo, esto es mi trabajo, es mi libro, no nunca lo devolvió. (Dalia, GF 3, 14/09/13)

Para el caso de la UDO, los profesores manifiestan tener un alto nivel de incertidumbre dado que no hay seguimiento permanente, no hay contacto directo, y generalmente prima la memoria en los exámenes finales.

Lo que puedo privilegiar en el aprendizaje es memoria, el primer proceso de aprendizaje, no más, pero no puedo evidenciar si el estudiante realmente después de la memoria hizo una



asimilación, hizo una acomodación, es capaz de ponerla en juego, eso no lo puedo evidenciar. (Elisa, entrevista 7, 18/02/14)

En los tutores que tienen 300, 400 estudiantes... ¿Cómo hacerlo? ¿Cómo manejas tú 300 estudiantes en una sustentación? Eso es imposible, y el nivel de incertidumbre crece. (Caleb, entrevista 10, 02/04/14)

Eso es algo bien complejo, eso es algo bien complicado, porque empezando que uno no tiene un contacto directo con los estudiantes y uno realiza pues la tarea de orientarlos y guiarlos, pero uno no sabe quién es el que presenta la prueba. (Daniel, entrevista 9, 01/04/14)

Como te dije, hay hasta carteles... precisamente esta mañana recibí una información de un estudiante que decía que prácticamente se graduó mandando a hacer sus trabajos, o sea eso es algo bien complejo de determinar. (Baruc, entrevista 6, 10/02/14)

Los estudiantes consideran poco probable que sus profesores puedan determinar su aprendizaje dado que la evaluación no va más allá de lo cuantitativo, los procesos de retroalimentación de sus trabajos es muy escasa, con base en la nota los profesores recurren a una hoja de cálculo para establecer quiénes sobresalieron y quiénes no, lo cual es relativo en tanto perciben que una cifra no es garantía de aprendizaje. Algunos reconocen que se aprende dependiendo del compromiso del estudiante pero que no se aprende de manera crítica de acuerdo con el modelo de país.

No tienes nunca retroalimentación, no hay debate al respecto. Bueno la embarraste por esto, lo otro, no. Simplemente tienes número, la incertidumbre es muy grande, los tutores tienen entre 300 y 400 estudiantes. (Gabriel, entrevista 19, 14/06/14)

Se observa que la evaluación que se desarrolla durante el proceso de formación de los alumnos constituye un aspecto bastante sensible en su aprendizaje; en primer lugar, porque para la consolidación de sus saberes es necesario que haya mayor frecuencia en las interacciones; y, en segundo lugar dado que la retroalimentación de sus trabajos no está teniendo la efectividad que se espera. Por otra parte, esta situación se complejiza más debido al perfil de la mayoría de los estudiantes quienes cuyas prioridades son diferentes, muchos de ellos dedican gran parte de su tiempo a sus actividades laborales y familiares lo que hace que sus interacciones con sus docentes y compañeros sean menos frecuentes. No obstante, ellos consideran que lo ideal sería darle menor importancia a las valoraciones cuantitativas, porque finalmente es en su ejercicio como docentes cuando se ven confrontados con su aprendizaje; y, por tanto, dicha valoración la asumen como poco objetiva y dado que no da cuenta de manera certera de su aprendizaje. De otra parte, teniendo en cuenta que “la retroalimentación consiste en dar los consejos, o hacer preguntas inductivas que permiten al estudiante encausarse en el buen camino o en llevarlo más allá de su reflexión” (Jeunesse, 2007, p.104).

La falta de retroalimentación en varios casos, no permite que ellos avancen de mejor manera de una ZDP a otra. Sin embargo, para los casos de la UC y de la UO a pesar que el profesor tiene la intención de hacer mayor seguimiento a sus estudiantes la forma más efectiva, aunque no suficiente, es en los encuentros presenciales a través grupos de trabajo dado que puede verificar de manera aproximada el progreso de los estudiantes frente a los objetivos del curso. Finalmente, a pesar de las bondades que ofrecen las TIC en los procesos de aprendizaje, en ocasiones se convierten en un obstáculo debido a la falta de competencias tecnológicas por parte de algunos estudiantes y docentes, hecho que hace aún más compleja la relación entre evaluación y determinación del aprendizaje.

### *3.4.2. Las TIC y el material didáctico como instrumentos mediadores*

Con el advenimiento de las TIC y su incorporación en la educación superior, las licenciaturas sufren profundos cambios tanto en las prácticas pedagógicas como en la manera como ocurren las interacciones. Para el caso de la UC, las TIC entran en sus programas académicos entre los años 1998 y 1999 con el surgimiento de la web 94, 95, ellos inician este proceso con las capacitaciones del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES); no obstante, su impacto no fue muy significativo en esa época. Entre 2005 y 2006 ingresaron de manera más formal, la novedad fue el uso del correo electrónico como mediación tecnológica para que los estudiantes empezaran a hacer el envío de sus trabajos, pero en el 2009 se dan los primeros intentos de la implementación de la plataforma virtual, siendo el 2012 el año cuando se formaliza y fortalece el uso de la plataforma. Sin embargo, en razón a que la metodología implementada por ellos, a distancia tradicional, las TIC han sido una mediación complementaria de las prácticas pedagógicas presenciales.

Diría yo como alrededor del 98, 99, eso también coincide con algo y es que la universidad hacia el 95, ahí estamos hablando del surgimiento de la web 94, 95. (Aarón, entrevista 3, 19/03/13)

Contundentemente al programa yo creo desde el 2005 o 2006, fue en esa época que nos empezaron ya exigir su uso. (Alba, entrevista 5, 20/09/13)

En el 2009 apenas estábamos con lo de la plataforma y se supone que en ese año iba a entrar a funcionar como tal pero fue hasta el 2012. (Ana, entrevista 25, 22/10/14)

Para el caso de la UO, las TIC irrumpen en sus programas de manera informal aproximadamente desde el año 2005 como recurso adicional a sus didácticas y prácticas comunicativas, no como exigencia institucional, su incorporación definitiva y formal fue el

2010 más por exigencias del MEN para la renovación del Registro Calificado, pero empiezan a hacerse visibles en la licenciatura aproximadamente desde el 2011 con la institucionalización de la plataforma. El proceso fue paulatino, primero se inició con la digitalización del material, luego siguió el uso de correos, blogs, y la incorporación de otras herramientas.

Contundentemente al programa, por ahí desde el 2005 o 2006, de pronto antes, pero ya como exigencia de la Universidad, desde el 2010. (Abel, entrevista 13, 26/04/14)

Ingresa informalmente hace mucho rato, pero de manera formal en el 2010 cuando nos cambiamos a la acreditación. Desde el 2010 venimos trabajando nosotros más con el uso de TIC, en esta Facultad pero desde hace mucho rato las veníamos trabajando. Yo creo que desde el 2005 más o menos, los más inquietos, ya teníamos correo electrónico. (Blanca, entrevista 12, 26/04/14)

Fue progresivo, más o menos en el 2011. Yo incluso guardo todos los documentos desde el primer semestre hasta el último, en carpetas separadas, son unas carpetotas así de copias. En los primeros semestres muchas cosas impresas y en los últimos son cualquier dos, tres hojitas porque ya todo era digital, en el comienzo me tocaron muchas, muchas copias y al final ya todo era por computador. (Dana, GF 3, 14/09/13)

A diferencia de la UC, la UO que siguen la metodología a distancia semipresencial, con la incorporación de las TIC han intentado hacer de ellas un recurso para el ofrecimiento de cursos bimodales, pero aún se encuentran en proceso de consolidación, hecho que sigue favoreciendo los encuentros presenciales sobre los virtuales. Por consiguiente, la plataforma, y las TIC en general, siguen siendo mediaciones tecnológicas complementarias a sus prácticas pedagógicas e interacciones.

Toda la carrera ha estado marcada por el uso de las tecnologías, unas materias más que otras, pero desde que yo estoy en primer semestre, siempre han estado presentes. Pues, el uso del correo electrónico, la creación de blogs, la utilización de herramientas tecnológicas como el Cmap Tools, el Prezi... bueno, diferentes recursos... entonces, siempre han estado presentes. (Elda, GF 4, 14/09/13)

Es el caso de la UDO en donde las TIC han generado las rupturas más significativas en diferentes aspectos, pasa de implementar sus programas académicos en metodología a distancia tradicional a metodología a distancia virtual en un tiempo relativamente corto; por tanto, sus prácticas pedagógicas cambiaron de manera radical. Aproximadamente hacia el año 2003 empiezan dichos los cambios, en esa época existían módulos que se enviaban al estudiante por correo, había comunicación asincrónica con los estudiantes mediante cartas o correos electrónicos que apenas empezaban a utilizar. Entre los años 2005 y 2006, con el proceso de autonomía universitaria, se hizo la transición de manera acelerada, lo cual trajo

como consecuencia deserción de varios estudiantes; el periodo contundente de incorporación de las TIC fue entre 2007 y 2008 con estándar CORE, y con él se comienza a promover acciones para que la mayoría de los cursos empezaran su transición al entorno virtual, hecho que coincide con los inicios de creación de la Escuela de Ciencias de la Educación.

En el 2003 cuando era semipresencial era por módulos de línea, se le enviaba al estudiante la guía por correo, se tenía una cierta comunicación asincrónica por medio de carta o correo, año estábamos empezando a utilizar el correo electrónico. (Baruc, entrevista 6, 10/02/14)

El periodo fuerte fue cuando sale el estándar CORE porque es cuando comienza a darse las pautas para que la mayoría de los cursos comiencen a pasar al entorno virtual, que eso en el lapso entre el 2007 y 2008 que es el mismo tiempo en que comienza a crearse la Escuela de Ciencias de la Educación, y se empiezan a construir módulos. (Elisa, entrevista 7, 18/02/14)

Las TIC inciden directamente en la educación dependiendo de las exigencias del momento el socio-histórico; por una lado, “como configuradoras del mundo cultural, social, laboral y económico en el que se desenvuelven actualmente los sistemas de enseñanza y, por otro, por las transformaciones que implica su integración en los centros educativos y su uso en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Cabero, 2007, p.160) Se puede observar que de los tres casos, es la UC la universidad que ha tenido un proceso más pausado en la incorporación de las TIC, dicho proceso empezó a tener lugar a finales de la última década del siglo pasado movida por los avances de la tecnología digital y la incorporación que de ellas empezara a hacer el ICFES en la educación superior. Con base en las narrativas de los participantes y en los archivos institucionales en cada uno de los casos para la UC básicamente ha habido cuatro rupturas fundamentales: a) 1998 y 1999 con el surgimiento de la web 94, 95; b) 2005 y 2006 uso del correo electrónico como mediación tecnológica; c) 2009 los primeros intentos de la implementación de la plataforma virtual; y, d) 2012 el año en donde se formaliza y fortalece el uso de la plataforma. En el caso de UO, el proceso de incorporación fue más tardío que en la UC; son tres las rupturas fundamentales: a) 2005 como recurso adicional, no impuesto, para las prácticas pedológicas; b) 2010 como recurso adicional exigido por el MEN para la renovación del Registros Calificados; y, c) 2011 con la institucionalización de la plataforma. El caso de la UDO es el que llama más la atención, dado que de las tres universidades fue la que empezó el proceso de incorporación de las TIC en sus programas más tarde, pero fue la primera en virtualizar los programas de formación. Por consiguiente, es el caso en donde se ubican las más profundas y aceleradas rupturas: a)

2003 se empieza el proceso de virtualización del material didáctico; b) 2005 y 2006 virtualización de los programas académicos; y, c) 2007 y 2008 transición del estándar CORE al entorno virtual.

Frente a la experiencia de las TIC en las prácticas pedagógica identifiqué que han facilitado el proceso de aprendizaje y de enseñanza, los currículos son ahora más flexibles, y de acuerdo con la percepción de los profesores se han favorecido los procesos de retroalimentación.

Ahora el currículo es más flexible, pienso que es mejor porque de alguna manera las TIC, bien utilizadas, facilita los procesos de aprendizaje de las estudiantes; eso lo hemos venido notado la mayoría. (Ada, entrevista 2, 19/09/13)

La tutoría en esencia no ha cambiado mucho, han cambiado los recursos, ahorita sí se retroalimenta, y hay que reconocer que de alguna manera han facilitado no solo el trabajo de los estudiantes sino el de nosotros también. (Aby, entrevista 4, 20/09/13)

Ha habido muchas cosas nuevas y todo depende también de la creatividad del docente y del estudiante; por ejemplo, ahora hay más ayuda para poder hacer mejor las presentaciones, mejor asesoría de los profesores para que cuando llegemos a la tutoría sea de más provecho. (Asarela, GF 2, 20/09/13), 20/09/132)

En los casos de la UC y de la UO, los docentes han notado que se ha incentivado su creatividad y la de sus estudiantes, los niveles de motivación se han elevado, y los estudiantes han fortalecido habilidades para acceder a diferentes fuentes de información. Por su parte, en la UO los profesores precisan que se ha favorecido el tiempo para el desarrollo de los contenidos de los cursos, ahora es más fácil realizar seguimiento académico a los estudiantes y brindarles apoyo continuo. Como profesores, han desarrollado y/o reforzado competencias digitales como requerimiento de la universidad, han podido compartir experiencias y producciones de estudiantes y profesores de manera más significativa, se han mejorado los canales comunicativos, y se percibe más conciencia del uso de las tecnologías como mediadoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ahora con esta nueva organización y transformación de la universidad con clases virtuales les mando el documento al aula virtual y un taller respecto al documento, eso les motiva buscar en internet. Ellos en la medida que uno coloca un trabajo de investigación de consulta, reportan cosas que a uno muchas veces no se le pasó por la cabeza haber hecho. (Belén, entrevista 1, 14/09/13)

Los estudiantes encuentran favorable que algunos profesores han mejorado su cualificación, han cambiado su forma de pensar frente al uso de las TIC en sus prácticas

pedagógicas, se disminuyeron los costos para ellos, han experimentado que cuando se utiliza el aula virtual de manera dinámica es agradable pero esto depende exclusivamente del tutor.

La selección de información, en las habilidades para buscarla, para procesarla se incrementaron, hay más motivación (Aby, entrevista 4, 20/09/13)

Yo pienso que fueron totalmente las causantes que los encuentros cambiaran porque la manera como se percibe los productos que se les piden a los estudiantes (...) ellos ya se encontraban con una posibilidad de infinita de recursos, inclusive para nosotros ahora podemos hacer seguimiento más cercano al estudiante. (Betsy, entrevista 11, 26/04/14)

Por otro lado, las percepciones sobre las TIC en las tutorías en la UDO, según la experiencia de la mayoría de los profesores, ha facilitado el seguimiento acompañamiento de los estudiantes, sienten que ahora están mejor capacitados para trabajar en ambientes virtuales, dan valor muy importante a la web conference y al uso del Skype, más que a la interacción misma en el aula virtual. Para algunos docentes ha habido articulación entre lo tecnológico y lo pedagógico pero hay tensión al respecto entre docentes y estudiantes; los docentes afirman haber tenido un cambio procesual en el proceso de virtualización de la licenciatura, los estudiantes manifiestan que el cambio fue abrupto, que generó traumatismo en la licenciatura y desmotivación en la mayoría de estudiantes. Perciben que la plataforma ha estado subutilizadas por falta interacción entre el docente y los estudiantes y entre ellos mismos estudiantes. Encuentran desafortunada la desvinculación de la interacción interpersonal, manifiestan que ahora no tienen supervisión directa de sus profesores en su práctica de aula, hecho que no les permite dar cuenta de las habilidades de sus estudiantes como profesores.

En las prácticas pedagógicas se vio un proceso de desvinculación de interacción interpersonal (...) en la formación de licenciados es fundamental, porque de alguna manera tu das cuenta del manejo del lenguaje, del manejo del grupo, y eso pasarlo solamente al utilización de las TIC fue una ruptura grande, prácticamente que el acompañamiento se hacía solamente por la buena fe y que los coordinadores entregaban un informe de ese estudiante, pero sin ninguna visita porque no había el presupuesto, no había el docente que acompañara, era bastante complicada esa parte. (Baruc, entrevista 6, 10/02/14)

Yo veo que en teoría estamos bien, pero en el ejercicio de las competencias sociales y humanas que implica la labor docente estamos muy mal. Yo considero que tenemos que aterrizar todas las riquezas que tienen esas herramientas al ejercicio docente dentro del aula porque casi todos nuestros egresados van al sistema presencial y se quedan cortos. (Daniel, entrevista 9, 01/04/14)

(...) digamos que las herramientas son importantísimas le permiten a uno interactuar, dialogar, compartir, leer, ver, juzgar... pero en el tema del actuar, en el tema real de

que estamos formando docentes es donde la cosa cojea. (Caleb, entrevista 10, 02/04/14)

La plataforma sí se ha mejorado, pero ahorita implementaron otro sistema nuevo, y está más complicado que antes, el cambio lo hicieron de un momento a otro, no hubo una inducción, en vez facilitarnos las cosas nos complican, o no nos explican, eso nos tiene desmotivados. (Eva, entrevista 8, 17/03/14)

Definitivamente, si no hay acto de conciencia por parte del estudiante, no hay interacción en el foro pero si no hay acto de presencia por parte del tutor, pues así el estudiante no va encontrar con quien dialogar; ese ausentismo es falta de los dos lados, un tutor que entra y no encuentra a nadie se siente frustrado, hay una sensación psicológica que afecta y entre ellos tampoco hay mucha interacción. (Elisa, entrevista 7, 18/02/14).

En algunos cursos hay un chat pero nadie asiste, o a veces el profesor se queda esperando ahí solito a que los compañeros ingresen. (Juana, entrevista 16, 16/05/14)

El desarrollo actual de la tecnología como instrumento mediador favorece la creación y el enriquecimiento de las propuestas en la educación a distancia, en tanto permite abordar de manera ágil numerosos temas, generar nuevas formas de encuentro entre docentes y alumnos, y de alumnos entre sí. Así como la cultura es un instrumento mediador, también lo son las herramientas que utiliza el hombre y son productos de la cultura; por tanto, adaptarse a los desarrollos tecnológicos implica capacidad para identificar y desplegar actividades cognitivas nuevas, en tanto las tecnologías permanentemente van generando distintas posibilidades; de ahí su condición particular de herramienta. “La colaboración que prestan permite a los estudiantes trascender la idea de eficiencia, en tanto implica menos tiempo y menos esfuerzo, pero además posibilita nuevas relaciones con el conocimiento en el marco de las nuevas mediaciones con los contextos culturales” (Litwin, 2000, p.22). Sin embargo, la mediación tecnológica no debe remplazar la mediación humana, especialmente cuando se trata de formación de docentes quienes deben desarrollar altas capacidades humanas.

En términos generales la incorporación de las TIC en los programa ha tenido un impacto favorable en las prácticas pedagógicas en los tres casos. Aunque el impacto no ha tenido lugar de la misma forma en los tres, ha sido bastante similar lo cual se ve reflejado en el aumento de la creatividad de los actores, elevación de la motivación en algunos casos, fortalecimiento de habilidades digitales, mejoramiento del desarrollo de los contenidos de los cursos, mejora del seguimiento y del apoyo académico a los estudiantes, fortalecimiento de canales comunicativos, y mayor conciencia del uso de las tecnologías como mediadoras en

los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, en el caso de la UDO se pueden ubicar algunas particularidades, que por la naturaleza de la virtualidad, no se dan en los otros dos casos, ellos dan un alto valor a la web conference, al uso del Skype, más que a la interacción misma en el aula virtual. Desde el punto de vista de algunos docentes han encontrado articulación entre lo tecnológico y lo pedagógico, pero la percepción de los estudiantes difiere en tanto consideran que el cambio fue abrupto; hecho que trajo como consecuencia traumatismo en la licenciatura y elevados niveles de desmotivación. Evento al que se le adiciona, su percepción frente a la falta interacción no solo entre ellos como estudiantes sino entre ellos y el docente lo cual ha confluído en dos vertientes sobre las cuales vale la pena reflexionar; por un lado, la desvinculación de la interacción directa; y, por otro, la subutilización de la plataforma.

De otra parte, en cuanto a la experiencia de las TIC en la interacción comunicativa, en cada uno de los casos se percibe que ha mejorado en tanto se ha facilitado la comunicación asincrónica especialmente cuando los grupos son numerosos. De la misma manera, han mejorado los canales comunicativos entre ellos, hay mayor flexibilidad en el manejo de las materias, mejor seguimiento y se pueden abordar los temas con mayor profundidad. No obstante, además de las plataformas adoptadas por cada universidad, se ha fortalecido la interacción en tiempo real y de manera asincrónica con el apoyo de otros medios de comunicación digital.

Todo el tiempo han estado presentes, por el correo siempre con el profesor nos hemos estado enviando o con el representante del grupo el profesor se comunica con la representante y nos lo da a conocer a todo el resto de estudiantes. (Adriana, GF 2, 20/09/13)

En la manera como estructuro las tutorías siempre ha estado presente la comunicación virtual, es una forma de hacer seguimiento al trabajo de las estudiantes, y también para que ellas se comuniquen con uno en cualquier momento de la semana pero siempre las he trabajado como muy así. (Aby, entrevista 4, 20/09/13)

Cambia la interacción, además de los encuentros que se tiene la plataforma Moodle, el correo, o las que uno utilice permiten otro tipo de interacción particularmente con los grupos grandes, además de las lecturas básicas hay la posibilidad de encontrar materiales para enriquecer los temas que uno va a trabajar. (Arón, 20/09/13)

Desde las estrategias, metodologías que existen en la modalidad a distancia, apoyo mediado por tecnología, que el Skype, que el WhatsApp inclusive nosotros estamos ahora haciéndole si no me encuentra póngame el WhatsApp y allá me encuentra. (Blanca, entrevista 12, 26/04/14)



Cuando uno tenía que montar los documentos digitales era enviar y listo. Escribir era mucho más sencillo también porque uno simplemente le da enter y ya, la comunicación es más rápida. Ya, no tiene que tachar o volver a empezar, entonces fue bueno, fue fácil. (Dana, entrevista 27, 02/11/14)

Nosotros nos comunicamos también por Skype o por correo, o por el chat de manera pues que siempre el docente siempre está con miras a solucionar los problemas y las dificultades que se presenten. (Elda, GF 4, 14/09/13)

Eso depende del profesor hay unos que utilizan Skype ya es más face to face, otros utilizan la plataforma que es donde él deja un trabajo, nosotros lo hacemos y lo montamos a la plataforma y ya él lo evalúa. (Adonai, GF 4, 14/09/13)

Yo me atrevería a decir que hoy más que el sistema virtual los medios de comunicación digital permiten interacción en tiempo real, muchos encontramos más ágil esta forma de comunicarnos que a través de los foros y el aula virtual. (Gabriel, entrevista 19, 14/06/14)

Respecto a la experiencia de las TIC en el material didáctico, coinciden en los tres casos en que se puede actualizar permanentemente. En la UC surge el Portafolio Virtual como mediación digital complementaria al material tradicional, los alumnos han fortalecido el trabajo colaborativo y los profesores han tenido la oportunidad de capacitarse y participar en la elaboración de material digital. Frente a este aspecto, en la UO la percepción es que el módulo en físico fue desplazado completamente por el digital, han disminuido los costos, y se han mejorado en las prácticas pedagógicas. Para el caso de la UDO, se puede acceder al material de manera oportuna a cualquier momento y en cualquier lugar, el material digitalizado ha promovido más el trabajo autónomo, y ha fortalecido a los estudiantes estrategias de aprendizaje.

Estamos actualizando los PIC y los módulos con un portafolio virtual que se está haciendo, cada uno de los tutores de los diferentes programas estamos en un curso para planear y organizar esos portafolios para empezar a trabajar ya con ambientes virtuales de aprendizaje. (Aby, entrevista 4, 20/09/13)

Las TIC han sido una ayuda buenísima porque con algunos cursos se puede avanzar más. Hacemos el ambiente virtual, nos encontramos y se les deja la agenda ahí, ellas entran, revisan las actividades, uno mira qué hicieron, ellas dejan dudas, preguntas, y si uno está ocupado, en el momento que pueda las soluciona. Ellas entran, hay como más un intercambio y hay un trabajo colaborativo mejor. (Alba, entrevista 5, 20/09/13)

Ahora es más flexible el manejo del material, anteriormente era más encuadrado, como más estáticos los recursos, ahora sí se puede actualizar. (Ada, entrevista 2, 19/09/13)

Yo a veces se los traía en físico, este texto que hay aquí está en internet está en la página de la Alcaldía, está en la página del Ministerio está en la página del

Departamento, búsqenlo. Lo hacía así con la finalidad de disminuirles costos, para aportar al medio ambiente. (Belén, entrevista 1, 14/09/13)

Yo pienso que fueron totalmente las causantes que los encuentros cambiaran porque, la manera como se percibe los productos que se les piden a los estudiantes, la manera como se asimila la necesidad de los estudiantes fue cambiando, porque los recursos que los estudiantes encontraban ya no era el libro solamente sino que ellos ya se encontraban con una posibilidad de infinita de recursos. (Betsy, entrevista 11, 26/04/14)

Algunos módulos tienen unas propuestas muy buenas interactivas, con las TIC la ventaja es que ya no se necesita andar con los módulos en físico, yo puedo bajar cualquier documento desde cualquier aparato electrónico en cualquier momento, eso es mucho mejor. (Elí, entrevista 15, 12/05/14)

De acuerdo con Ávila (2004), las funciones de las TIC en sistemas educativos a distancia se orientan principalmente como instrumento facilitador para el fortalecimiento de habilidades tecnológicas; apoyo y complemento de los contenidos curriculares y como medio de interacción entre los actores que forman parte del proceso de aprendizaje y de enseñanza. Con base en lo anterior, se puede confirmar que en los tres casos las TIC han servido de manera favorable como mediación adicional de interacción sincrónica y asincrónica, han posibilitado la flexibilización de los currículos al igual que el abordaje de los temas, y han permitido tener materiales didácticos más actualizados y más prácticos debido a su digitalización. Esto lleva a afirmar que las TIC han facilitado la actividad en el desarrollo de los PPS aprendizaje favoreciendo los procesos que éste conlleva.

Por otra parte, frente a la experiencia de las TIC en la evaluación no han influido de manera significativa, en los casos de la UC y de la UO el sistema de evaluación sigue conservando su estructura.

El proceso realmente no ha cambiado mucho con las TIC, ha permanecido su estructura, se evalúa el proceso, se enseña por procesos, se trabaja en procesos, se aprende en procesos y los resultados son siempre sobre el proceso. La diferencia es que ahora suben los trabajos a la plataforma. (Abel, entrevista 13, 26/04/14)

En el campus virtual el profesor sube la guía y explica lo que hay que hacer; por ejemplo, a nosotras nos sucedió con una materia, ahí estaban los documentos hacíamos nuestro trabajo y lo subíamos por ahí, no utilizábamos el correo normalito si no era a través de la plataforma. (Alma, GF 1, 13/09/13)

Ellas me envían los trabajos para que los lea, pero a mí me gusta más presencial, cara a cara, es un discurso como más cotidiano. (Ada, 19/09/13)

Para ellos, el uso de la plataforma Moodle ha hecho los procesos más ágiles, se ha digitalizado el envío de los trabajos de los estudiantes a sus profesores, aunque aún se percibe resistencia por parte de algunos profesores a hacer la evaluación de los trabajos en medio

digital. Para algunos estudiantes no ha sido tan positivo en unas materias porque se ha perdido el proceso de retroalimentación de sus trabajos finales, sólo encuentran la nota subida en el sistema.

No, pues también todo depende del profesor, el uso y el manejo que él le dé, porque hay unos que es suba el trabajo y pone nota y ya, no supimos si estuvo bien o no. (Ami, GF 1, 13/09/13)

En la UO, la experiencia de los participantes es que lo único que ha cambiado es el porcentaje que tiene el trabajo autónomo en el aula virtual; los alumnos encuentran poco afortunado el hecho que en ocasiones se limita la participación de los estudiantes al interior del trabajo colaborativo afectando su producción, pero reconocen que la plataforma les ha permitido promover el trabajo autónomo en el aula virtual. De los tres casos, es la UDO, es en donde existe relación directa entre las TIC y la evaluación en tanto todo el proceso evaluativo está mediado por la plataforma y el aula virtual; para ellos es positivo dado que es más fácil subir los trabajos, se promueve el trabajo colaborativo, y pueden conocer los aportes de los demás compañeros del curso.

Esto de la presencial ya se acabó, si no se acabó está en vía de extinción, pero yo ya no he vuelto a presentar, evaluaciones en la universidad. (Efraín, entrevista 14, 29/04/14)

Nosotros hacíamos un trabajo audiovisual, lo subíamos en YouTube y entonces creábamos ya una página web, a hacer blogs para el curso y enviarle todo la URL, y el profesor abría esa URL y miraba todos los avances, había material escrito, fotos y videos, allí fue donde ya cambio el asunto, más recursos. (Elí, entrevista 15, 12/05/14)

A pesar que la incorporación de las TIC en las tres universidades ha favorecido muchos procesos para el desarrollo de prácticas pedagógicas y del aprendizaje, en la evaluación su influencia no ha sido tan significativa. Si bien para el caso de la UDO el impacto ha sido contundente desde el punto de vista operativo respecto al envío de sus trabajos, el compartir de saberes con sus pares; para los casos de la UC y la OC, no han tenido mayor trascendencia, hecho puede obedecer a que el tipo de la metodología a distancia en cada una de las universidades es diferente. Por lo tanto, se evidencia que a pesar que la evaluación está mediada por las TIC no se constituye como una herramienta fundamental que permita a los estudiantes determinar su ZDP. De otra parte, las TIC pueden convertirse en una herramienta didáctica que mediatiza los procesos de enseñanza-aprendizaje en tanto ayudan en la intervención didáctica e inciden en la relación de todos entre contexto, interacción, profesores, alumnos, objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, actividades, evaluación. No obstante, el material didáctico como mediación pedagógica

también tiene un alto valor en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En la sección que sigue presento los del material didáctico y su relación con las prácticas pedagógicas.

Esta sección, constituye la segunda parte correspondiente a la segunda categoría conceptualizada a partir del modelo socio-histórico: los instrumentos mediadores, tal como lo expresé al inicio de este numeral. A continuación presento los hallazgos relacionados con las concepciones del material; sus rupturas; sus usos para el aprendizaje; y, sus fortalezas según las percepciones de los participantes.

Respecto a las diferentes concepciones del material didáctico, en la UC el Programa Integral del Curso (PIC) es el eje principal del material, está acompañado de las guías de trabajo que orientan el proceso de aprendizaje, la mayor parte del material es adaptado por los docentes, pero hay casos en que algunos elaboran su propio material. Adicional al PIC, en ocasiones se asignan textos en medio físico, o en medio digital subidos a la plataforma o enviados a través de diferentes medios virtuales. En ocasiones se sugirieron algunos libros de consulta.

En sí el material didáctico que nos brinda la Universidad son los PIC, los libros, y los textos. (Asarela, GF 2, 20/09/13)

Son diseñados por nosotros en el sentido de que la universidad pues tiene definido cuáles son los núcleos problémicos que se deben trabajar en ese curso, Entonces tú como tutor tienes la obligación de diseñar la caja de herramientas, tienes la obligación de diseñar las preguntas generadoras; tienes la libertad de escoger las lecturas, de pronto un ensayo que uno haya hecho. (Alba, entrevista 5, 20/09/13)

Dijéramos que era material que lo habían elaborado los tutores hace muchos años atrás, había cosas que no se habían transformado, que no se habían podido cambiar, y ya de 4 años para acá, sí se han podido modificar. (Aby, entrevista 4, 20/09/13)

En la UO, las TIC son dinamizadoras fundamentales del material, dan especial jerarquía a la plataforma Moodle en tanto los módulos de todos los cursos se encuentran colgados allí; al igual que en la UC, recurren a diferentes mediaciones digitales como complemento facilitador del módulo; por ejemplo, motores de búsqueda de información para ampliar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los estudiantes reciben el plan de trabajo en el que se precisa el sistema de evaluación, documentos de trabajo, y la bibliografía, cada docente elabora guías de trabajo autónomo para las sesiones no presenciales dependiendo de los cursos que tenga a su cargo.

Normalmente, en el inicio de un programa lo que hacemos es construir los módulos con que se va a trabajar, esos módulos se trabajan o se manejan con base en un compendio de varios documentos, y se suben a la plataforma. También se manejan las guías de trabajo autónomo, para las sesiones donde no vamos a tener la presencialidad. Se entrega el plan de trabajo a los estudiantes, se le dice cómo se va a evaluar, y los documentos en PDF o se les remite directamente al link para que los descarguen, y se da las bibliografías. (Betsy, entrevista 11, 26/04/14)

Además se les motiva para que exploren una cantidad de cosas que existen como es montar su propia página, montar un blogcito, utilizar el prezi, también recursos multimediales como videos canciones , lea este documento PDF, vea esta película, y con base en eso desarrolle esta guía, es decir, ahora las herramientas son infinitas. (Abel, entrevista 13, 26/04/14)

Ahora hay mucho producto hecho por los maestros, entonces el maestro en una sesión de clase hace su presentación en power point, en prezi, su Wiki, su blog y nos agrega a nosotros, y también están teniendo mucho en cuenta la producción de nosotros mismos. (Adiel, GF 4, 14/09/13)

En la UDO, el material didáctico son los módulos, están diseñados teniendo en cuenta tres etapas: aprendizaje, reconocimiento, profundización y transferencia, que se configuran en los módulos, las guías y el protocolo. Cada unidad didáctica corresponde a un crédito académico, está virtualizado en su totalidad y disponible en la plataforma Blackboard. Por otro lado, los maestros nombran la existencia de una agenda de actividades aspecto que no es mencionado en los documentos revisados.

La base del material son los módulos y los protocolos que son elaborados por docentes. El módulo uno lo puede tener impreso o lo puede tener digital, ¿Cierto? Yo cojo mi módulo y lo imprimo, y bueno lo voy a tener a la mano, el módulo seguirá siendo pues el módulo sea en físico o sea digital. (Daniel, entrevista 9, 01/04/14)

Se pasa del ambiente CORE donde todas las actividades están puestas a la vista del estudiante y él va en un proceso casi que lineal, a los ambientes AVA que tratan de mostrar una información más en red. (Caleb, entrevista 10, 02/04/14)

Retomando la percepción de Vygotsky respecto al papel que desempeñan los instrumentos de mediación, hallé en los tres casos que el material didáctico tiene un papel fundamental en el desarrollo de la acción pedagógica, en tanto es el eje sobre el cual se desarrollan los procesos de aprendizaje y de enseñanza. En las tres universidades los módulos se constituyen como mediación principal a través de sus plataformas, y son complementados con ayudas adicionales como guías para facilitar su comprensión desarrollo. En los tres casos, el material está diseñado para que sea trabajado en etapas diferentes que toman en cuenta, lo

que Vygotsky llama la historia del estudiante; es decir, parten de los conocimientos no sólo disciplinares que tenga el estudiante sino a partir de su conocimiento con el contexto cultural al que pertenece, llevándolos a etapas que exigen un mayor nivel de esfuerzo, Por tanto, el material propende por el logro del PPS por parte del estudiante.

En cuanto a las rupturas en el material didáctico, para los tres casos ha habido rupturas significativas, en principio, el material didáctico en los tres lo constituía módulos en medio físico y libros. Dichas ruptura empiezan a darse casi que a la par en que se formaliza la metodología a distancia en el país. Para el caso de la UC hacia el año 1984 empieza la primera ruptura, de libros se pasa a módulos construidos por un grupo de docentes, lo cual permaneció de esa maneras por más de una década hasta que en 1998 dicho material didáctico se empezó a incluir en la matrícula y como evento adicional se empezaron a incluir la guías de trabajo.

Cuando empecé en el 84 eran los módulos, pero cuando vino todo el tema de las transformaciones curriculares del 98 vino la necesidad de incorporar el uso de la informática en los procesos pedagógicos de las modalidades de educación a distancia y ahí empieza a cambiar el material. (Ada, entrevista 3, 22/10/14)

Se crea la necesidad de darle otra dinámica al PIC y parte de la necesidad que tenían de formar colectivos de profesores por campos de formación, por núcleos de formación. Porque los PIC los no los hacía un profesor sino era el resultado de un trabajo colaborativo de los profesores y pues eso fue un momento bastante interesante porque movilizaba la reflexión pedagógica y didáctica de los profesores que estaban allí entonces. (Aarón. 20/09/13)

Cuando eran módulos tenían el nombre del curso, eran básicamente un compendio de lecturas, no aparecía la caja de herramientas, aparecía por ejemplo tutoría uno tal tema, tutoría dos tal tema. Ahora tienen una estructura muy clara eso sí ha cambiado. (Alba, entrevista 5, 20/09/13)

Hace unos cuatro años hacia atrás que era como coercitivo en algunas situaciones, ahora se nos ha permitido que el curso que tú vas a orientar, te avisan con anterioridad, y tú tienes la oportunidad de estudiar el PIC y tú le acomodas le quitas y luego lo pasas al comité curricular para ser aprobado, y sustentas por qué le hace los cambios, porque a veces esos PIC venían con materiales que ya ni siquiera estaban actualizados. (Aby, entrevista 4, 20/09/13)

Del 2001 hacia atrás y del 2005 fue el último semestre que hice de financiera, y entonces cuando yo empecé en financiera, me acuerdo que eran en acetatos, y sustentar. Allá no había foros, no había nada, las clases simplemente eran magistrales, cada quizzes, normalito y si teníamos que hacer una exposición, teníamos que hacerla con acetatos, y en la medida que hemos evolucionado ya cambiaron los acetatos por el video beam, y pues ahora con el internet, no hay punto de comparación. (Alma, entrevista 24, 22/10/14)

En la UO, aproximadamente hacia 1994 el material eran libros que se enviaban por correo postal pero, al parecer, por los altos costos tanto de envío como de matrícula la universidad optó por la implementación del módulo. Las primeras versiones de los módulos eran compilaciones de documentos unificados que se empastaban pero con los años la universidad dio autonomía a los profesores para que ellos hicieran la recopilación de las lecturas de acuerdo con el curso que orientaban, este hecho hizo que el material fuera más adaptado a las necesidades de los grupos y de la región; por tanto, los módulos se dejaron de empastar y se dio apertura a la inclusión de fotocopias de documentos, de capítulos de libros, o de libros completos en casos particulares.

En el 94 sí mandaban esos textos por correo. Con las actividades, con los talleres y todo. Luego la universidad exigían primero que cada maestro organizara material en un módulo organizadito empastado y eso se lo entregaban a los estudiantes, eso como que demandaba siempre un poquitico de gasto para los muchachos. (Belén, entrevista 1, 14/09/13)

Las fotocopias fue el material de base durante muchos años, siempre han estado, lo tradicional. Hacia finales de los 90 aproximadamente, lo máximo que había eran presentaciones en power point. Años después la novedad del video beam los materiales se empezaron a abordar de manera diferente y podíamos apropiarnos del discurso y, de la clase. Ahora, con internet, todo dio un vuelco, y los módulos ya no son físicos. (Abel, entrevista 13, 26/04/14)

Empezó más o menos en el 2009, yo pienso quizás, es que eso fue gradual, primero y segundo semestre fue muchas copias, tercero, cuarto, ya cuando estaba viendo métodos y enfoques, ya muy poquitos, yo diría que quinto, sexto semestre; sí, como en el 2009. (Ester, entrevista 26, 24/10/14)

Para el caso de la UDO entre 1983 y 1996 se da lo que ellos denominan una heteroestructuración del aprendizaje, que delegó a los profesores la elección y orientación la instrucción a través de la elaboración de módulos impresos, dejando de lado el uso de libros para los cursos. Posteriormente, se da un segundo momento al que llamaron autoestructuración del aprendizaje el cual, a partir del conocimiento construido por el estudiante, permitió centrar tanto los currículos como el material en asuntos profesionales específicos de acuerdo con cada programa académico.

Entre los años 1983 y 1996 y se centró en la heteroestructuración del aprendizaje donde los integrantes del cuerpo académico elegían y regían la instrucción a través de módulos impresos didácticamente orientados al tratamiento de contenidos. (...) Un segundo momento (1997 - 2004) fomentó la auto-estructuración del aprendizaje, que supone autorregulación, meta-cognición y conocimiento construido por el estudiante. (PAP, 2011, p. 49)

Con el advenimiento del siglo XXI, y dando respuesta a los nuevos cambios en materia de política pública en educación para las licenciaturas, tienen un lugar otras rupturas curriculares y por tanto de los materiales didácticos para su desarrollo. En la UC, se crea la Secretaría de Comunicación y Medios como estrategia de fortalecimiento elaboración de materiales para todas las licenciaturas a distancia; sin embargo, aproximadamente entre los años 2001 a 2006 los módulos seguían siendo impresos y el uso del material empezó a cambiar con la utilización del computador y la multimedia. Paulatinamente se empieza a utilizar el material con artefactos tecnológicamente más sofisticados, del retroproyector pasan al uso del video beam, y después empiezan con los primeros intentos por incorporar ayudas digitales, se incrementa el uso del correo electrónico como canal de comunicación, luego algunos tutores empiezan a montar blogs por iniciativa propia, los materiales cambian a partir de la concepción del currículo integrador, y con la incorporación de la plataforma Moodle.

Del 2001 hacia atrás y del 2005, me acuerdo que eran en acetatos, y sustentar. Allá no había foros, no había nada, las clases simplemente eran magistrales, cada quizzes, normalito. (Alma, entrevista 24, 22/10/14)

El proceso anterior fue similar en la UO, con la llegada de la multimedia refuerzan el material con el uso de power point, videos, y audios, los cuales fueron perdiendo vigencia con la incorporación del internet a sus prácticas pedagógicas, hecho que los condujo a la adopción de Moodle. A partir de entonces, entre los años 2009 y 2010 se da inicio a la digitalización y virtualización progresiva de la mayoría del material didáctico y a los ambientes virtuales de aprendizaje.

Cuando empecé la carrera no existían la página de Moodle y nada de eso, todos los trabajos eran escritos, y teníamos muchas fotocopias. Ahora nos mandan al correo documentos, libros, el material didáctico, videos. Tenemos que diseñar nuestras propias páginas, blogs, wikis, muchas cosas. Ahora lo que se utiliza durante toda la carrera es la plataforma Moodle. (Adonai, GF 4, 14/09/13)

Para la UDO, la última ruptura significativa en el material didáctico es entre el 2004 y el 2008, años en los que se da lo que ellos identifican como la interestructuración del aprendizaje mediado por las TIC, dicho evento dio paso a la interacción e interactividad de los estudiantes con los tutores, consejeros y estudiantes de los grupos colaborativos, mediados por las TIC. A partir del año 2008 empezaron con la digitalización paulatina del material impreso, ahora en su totalidad material está digitalizado; por consiguiente, los módulos virtuales actualmente son el único material para el apoyo del aprendizaje. A pesar de esta ruptura, hasta el año 2012, en la mayoría de los cursos, se trabajaba con los módulos



impresos o guías de nodo, y se crea la estación de radio para promover proyectos académicos y aspectos tutoriales.

Previamente nosotros teníamos los módulos con sus guías (...) venía la guía y listo, entonces hacíamos la dinámica del proceso. En un momento posterior se solicitó que nosotros hiciéramos adaptación esas guías y comenzamos a hacer pero también para el modelo tradicional. En la actualidad no solamente está primero el uso de los módulos luego de los objetos virtuales, sino que también comienza a funcionar todo el entorno AVA. (Elisa, entrevista 7, 18/02/14)

Tal como lo menciono al inicio de esta sección el uso del material didáctico desempeña un papel fundamental en los procesos de formación de los estudiantes, de ahí que su uso se constituya como mediación de primer orden para la acción pedagógica. De acuerdo con las particularidades de cada uno de los casos, su uso siempre procura tanto el trabajo individual como colaborativo a partir de las actividades que lo orientan. Aunque llamados de diferentes maneras, para los tres casos se parte de preguntas que conllevan a la reflexión para el abordaje y desarrollo de las actividades del material. Hallé un proceso igual en cada universidad respecto a la manera como los estudiantes organizan su trabajo colaborativo y el uso del material, ellos distribuyen las lecturas o los temas entre los integrantes para trabajarlas de manera individual; posteriormente, hacen un ejercicio de compilación que hace un estudiante del grupo y con base en las actividades asignadas socializan el trabajo bien sea en el encuentro presencial para los casos de la UC y la UO.

En el PIC están todas las orientaciones el trabajo individual y trabajo por CIPAS, para el trabajo no presencial y para el trabajo presencial. Ellas los llevan desarrollado y al final sustentan su trabajo y las otras estudiantes de las otra CIPAS intervienen. (Ada, entrevista 23, 22/10/14)

Con todo lo que recibimos en el material, por lo general el docente lo que hace es dividir el tema grande, global por tutoría, repartirlo entre las CIPAS para trabajarlo. (Ana, entrevista 25, 22/10/14)

Nosotros no utilizábamos ni libros ni nada de eso, lo que se utiliza durante toda la carrera es la plataforma Moodle. Allí los maestros pues suben, los documentos, la wiki, las encuestas, los trabajos, los foros, copias que ellos hacían o guías que ellos construían, con eso era lo que trabajábamos. (Dana, entrevista 27, 02/11/14)

Para el caso de la UDO:

Le dejan a uno un material y ahí tienes que leer la primera unidad, dependiendo las unidades digamos si son cuatro y son dos trabajos, entonces nos piden leer la primera unidad y hacer un mapa conceptual y un ensayo entonces casi siempre ahí el docente muy rara vez se interactúa con uno en el trabajo. (Eva, entrevista 8, 17/03/14)

Con los compañeros cuando nos ponen a hacer el trabajo colaborativo que tenemos que leer bastante nos toca dividirnos el trabajo, uno reúne lo de todos, lo une, lo revisa y lo sube. (Juana, entrevista 16, 16/05/14)

Para el trabajo pedagógico entre tutores y estudiantes el material didáctico se utiliza a través de la plataforma, sin embargo, en la UC y en la UO muchos lo usan encuentros presenciales de aula. Existen unas actividades, en su mayoría deductivas, previamente establecidas en las guías que los docentes presentan para orientar el uso del material, a fin de hacer claridad de la metodología que se debe seguir para su desarrollo y la manera como se evaluará. Dicha información, también está colgada en las aulas virtuales, una vez reunidos en el encuentro presencial para las socializaciones, se hace una puesta en común de los trabajos teniendo en cuenta su estructura, se hace un análisis crítico y reflexivo de los aspectos relevantes, de lo que aportó a los objetivos del curso, si fue pertinente su lectura frente a lo que se había propuesto en el programa desde el principio del curso.

Muchas veces no alcanzamos a hacer todas las lecturas, porque se distribuyen en las CIPAS de trabajo; por ejemplo, por un encuentro hay 5 textos diferentes, entonces 5 grupos, cada uno expone nos documentamos pero las aclaraciones las hace el grupo en sí. (Asarela, GF 2, 20/09/13)

Cuando es una lectura de un documento es el hecho de que se pone en común lo que se leyó, también muchos maestros utilizan la estructura del documento que aspectos positivos encontraron hacerle también una crítica a lo que se leyó. (Elda, GF 4, 24/10/14)

En el caso de la UDO, el material se sube al aula virtual y se utiliza de acuerdo con las etapas de reconocimiento; resolución de preguntas y lectura crítica; transferencia, la cual corresponde al desarrollo de un trabajo; y termina con el examen final. Al ingresar al aula virtual hay dos unidades didácticas, con guías de actividades para responder, el estudiante debe hacer una lectura crítica y responder unas preguntas para llegar a la etapa de transferencia en la que se espera que elabore un trabajo específico de lectura crítica, posteriormente presente el examen final.

Son varios momentos, primero en espacio de interacción donde el estudiante conoce su agenda, comienza a revisar sus actividades, sabe los momentos en los cuales son procesos propios de autoformación. (Elisa, entrevista 7, 18/02/14)

Leemos el módulo, leemos la primera actividad, las primeras unidades y a la hora de desarrollarlas si tenemos alguna duda e inquietud, recurrimos al tutor para que nos explique. (Efraín, entrevista 14, 29/04/14)

El material didáctico en las prácticas pedagógicas, independientemente de si son presenciales, mediadas total o parcialmente por la plataforma virtual, ha permitido el desarrollo de acciones de aprendizaje a partir de situaciones problémicas que fomentan la interacción entre el contexto, los estudiantes y el profesor. El material, en tanto artefacto cultural, contribuye de manera significativa al desarrollo de PPS de los estudiantes por dos razones principales, la primera porque genera situaciones de reflexión mediante el trabajo colaborativo; y segunda, en tanto propicia procesos de internalización como resultado del trabajo en grupo.

Una de las fortalezas que destacan la mayoría de los docentes en los tres casos, es que el material se puede actualizar, está disponible en medio físico y digital, generalmente tienen textos claros y temas interesantes lo que facilita el desarrollo de las actividades. En la UC consideran que permite fomentar habilidades de lectura analítica, algunos estudiantes manifiestan que lo puede contextualizar en su ejercicio como docentes.

El material es una herramienta básica para el aprendizaje, para las estudiantes el PIC es como su biblia, es su derrotero, su compañero. Para mí como tutora dentro de mi proceso es básico porque es como la ruta que yo voy a seguir durante todo en semestre, así lo haya hecho yo o lo haya otro compañero, es el camino que me indica cómo voy a llegar a las estudiantes. (Alba, entrevista 5, 20/09/13)

Ahora el material lo pueden actualizar los profes también con nuestras sugerencias; por ejemplo han incluido lecturas que nos llevan a analizar y a reflexionar sobre temas bien importantes de la educación y de nuestro quehacer como docentes de niños en el preescolar. (Asarela, GF 2, 20/09/13), 20/09/13)

Yo diría que una ventaja sobre el material didáctico que entregan lo tengo yo acá en físico y también en la plataforma, con esto yo construyo mi conocimiento en los tiempos y el lugar en que pueda. (Ana, entrevista 25, 22/10/14)

En la UO, destacan el hecho que se ha enriquecido con la posibilidad de utilizar muchas herramientas digitales y multimediales; los profesores consideran que ahora es más flexible, más fácil acceder al conocimiento en tanto existe la posibilidad abordar los temas desde múltiples perspectivas. Dan valor a la información bibliográfica en tanto la consideran más actualizadas, encuentran herramientas que son pertinentes que permiten la construcción de wikis y otros objetos virtuales de aprendizaje, hay una amplia gama de posibilidades de consulta y de aprendizaje tanto para sus estudiantes como para ellos mismos. Así mismo encuentran valor en el material subido en la plataforma dado que es una manera de compensar el tiempo no están en clases presenciales; adicionalmente porque el material apoya los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, facilita el manejo de los tiempos e

incentiva la creatividad de todos, al mismo tiempo que promueve la indagación y el compartir de saberes.

Flexibilidad, más acercamiento al conocimiento, posibilidad de ver muchas, muchas perspectivas sobre el mismo tema, o sobre el mismo elemento que se está estudiando. Si nos vamos a tiempos atrás pues se quedaba uno era con lo primero que veía y no más, no había esa oportunidad de darle vuelta al material y de empezar a transformarlo y ver qué tenía muchas, ahora hay muchas posibilidades. (Abel, entrevista 13, 26/04/14)

Compensa con el tiempo que no estamos en las clases, y se complementa digamos muchas veces con las plataformas y sus recursos. (Adonai, GF 4, 14/09/13)

Bueno ahora hay más conexión, más enlaces a otros temas que complementan, ofrece una posibilidad infinita de posibilidades. Antes el internet casi no lo utilizábamos, no le habíamos dado la importancia que tiene. (Betsy, entrevista 11, 26/04/14)

A mí me parece que es muy oportuno cada maestro sabe de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes y al manejo de los tiempos y a las sesiones de clase que sirve, porque el maestro a veces trae su presentación en power point para la sesión de clase. Entonces es muy fácil acceder a ese tipo de información, o de pronto yo como estudiante me dejaron consultar sobre alguna cosa y en mi rastreo me encontré con una buena presentación, con una buena lectura, con un buen libro, entonces yo se lo comparto al maestro y con los compañeros. (Elda, GF 4, 14/09/13)

La percepción en la UDO, es que el material es más apropiado, más original, contiene información y bibliografía más actualizada, herramientas más novedosas que facilitan la didáctica digital lo cual repercute de manera favorable en la formación de los estudiantes. Ofrece mayor conectividad con sitios académicos de todas las partes del mundo, tiene gran riqueza visual, motiva a la ampliación de fuentes primarias para profundizar temas, contenidos pertinentes, ha mejorado su calidad. También permite prácticas pedagógicas más flexibles, y algo que destacan todos es que está diseñando de tal forma que toma en cuenta los ritmos de aprendizaje. Algunos alumnos manifiestan que hay unos módulos asertivos y de fácil lectura, los cuales han servido como material de consulta para su ejercicio profesional, les ha facilitado el autoaprendizaje, y ha incentivado su motivación.

Flexibilidad, más acercamiento al conocimiento, posibilidad de ver muchas, muchas perspectivas sobre el mismo tema, o sobre el mismo elemento que se está estudiando. (Abel, entrevista 13, 26/04/14)

El material permite a uno es tener una bibliografía mucho más actualizada, herramientas más pertinentes, antes era el mismo curso, el mismo examen, el mismo contenido. (Daniel, entrevista 9, 01/04/14)

(...) tiene herramientas más novedosas para que el curso sea llamativo, mayor facilidad para poder hacer el ejercicio de la didáctica y digital me parece más rico que el ejercicio de la

didáctica tradicional porque permite jugar un poco más acertadamente en el proceso de formativo con los estudiantes. (Elisa, entrevista 7, 18/02/14)

Sí, todos aprendemos a diferentes ritmos, entonces uno va con su aprendizaje si yo no entendí voy y busco en el diccionario, puedo leer el texto a mi ritmo, y el profesor a uno le puede estar preguntando y es una ventaja porque uno va solito. (Eva, entrevista 8, 17/03/14)

Últimamente los han renovado, son como más entendibles porque antes sí se notaba que eso era solo copia y pegue ahí de las web, ahorita sí ya saben que al menos están cogiendo libros y le están explicando a uno. (Eva, entrevista 8, 17/03/14)

Casi nunca tú te quedas con lo que está allí, o sea, hay una tendencia muy fuerte a investigar un poco más, ver otra bibliografía o buscar fuentes primarias. (Gabriel, entrevista 19, 14/06/14)

Son varios los rasgos en común en los tres casos frente a las fortalezas del material. En primer lugar, la posibilidad de tener acceso a él bien sea mediante el aula virtual o impreso, la flexibilidad para trabajarlo y la riqueza tanto visual como bibliográfica lo cual se hace posible por estar digitalizado; facilita las didácticas virtuales; estimula la creatividad y se adecúa a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

Contienen imágenes, o por ejemplo un video o diapositivas, son muy claros y son muy concretos y entonces eso incide mucho en una enseñanza aprendizaje óptima que pues eso no se nos olvida tan fácilmente. (Efraín, entrevista 14, 29/04/14)

A mí me parece que es muy oportuno cada maestro sabe de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes y al manejo de los tiempos y a las sesiones de clase qué sirve. Entonces es muy fácil acceder a ese tipo de información, o de pronto yo como estudiante me dejaron consultar sobre alguna cosa y en mi rastreo me encontré con una buena presentación, con una buena lectura, con un buen libro, entonces yo se lo comparto al maestro y con los compañeros. (Elda, GF 4, 14/09/13)

Esta última fortaleza, es tal vez la más importante, porque se adapta a las múltiples zonas de desarrollo próximo que hay en un grupo de estudiantes en tanto cada uno puede seguir distintas secuencias y progresar a su propio ritmo por vías distintas.

### *3.4.3 Interacciones comunicativas como procesos interpsicológicos*

#### *3.4.3.1. Sobre la interacción profesor y estudiante*

Para los casos de la UC y la UO este tipo de interacciones se da generalmente en los encuentros pedagógicos presenciales a partir del desarrollo de diferentes estrategias de

análisis de lectura, consulta de documentos, y actividades que los estudiantes deben trabajar de manera previa a la tutoría tanto a nivel individual como en los grupos colaborativos.

En las interacciones entonces con los estudiantes además de las tutorías presenciales no se descarta, que si el grupo lo decide, y en acuerdo con el tutor se encuentren para una asesoría o por grupos o individual. (Aarón, entrevista 3, 19/03/13)

Además están todas las posibilidades de trabajo en línea, entonces hoy con los estudiantes acordamos diferentes formas de asesoría llamar al celular, o escribir en el foro de preguntas en relación al curso, o acordar con el profesor un encuentro en el chat ya sea en la plataforma, ya sea en el correo electrónico, por Skype. (Alba, entrevista 5, 20/09/13)

Una vez reunidos en la tutoría se socializan las actividades o los trabajos recurriendo a diferentes estrategias de trabajo grupal como el círculo hermenéutico, debates, mesas redondas, exposiciones para aclarar inquietudes por parte de los estudiantes bien sean respecto a los módulos de lectura para las socializaciones, o de las socializaciones de sus trabajos como tal.

Cuando llegamos a la clase compartimos con las compañeras nuestro trabajo y la idea es que entre todas corriamos lo de todas, el profesor nos aclara las dudas que tengamos, y deja actividades para la próxima clase, así es. (Adriana, GF 2, 20/09/13)

Hacemos debate, mesas redondas, exposiciones, la V, y el círculo hermenéutico entonces eso es como una cadena, se va enlazando una cosa con otra, con otra. (Ami, GF 1, 13/09/13)

Yo venía trabajando mucho con la lectura de los documentos en los encuentros, pero de dos años para acá cambié de metodología porque los muchachos se llenan de muchas cosas, ahora ellos deben llegar al aula preparados para hacer el conversatorio. Porque lo que nos interesa es que el estudiante interiorice los temas fundamentales de lo que lee, que demuestre cómo ese documento lo puede contextualizar y confrontar con el quehacer diario en el aula de clase y esto me ha dado más resultado, han interiorizado, les fluye más fácil el discurso pedagógico cuando se hace el conversatorio. (Belén, entrevista 1, 14/09/13)

En ocasiones, las interacciones ocurren en encuentros extracurriculares informales bien sea de manera presencial o vía Skype, vía telefónica, e-mail, o a través de las redes sociales; en la UC los profesores han percibido que ahora tienen un poco más de interacción individual con el estudiante porque se ha empezado a implementar la plataforma y las aulas virtuales, y también porque hacen uso de otras herramientas para la comunicación virtual; sin embargo, en los encuentros tutoriales procuran la participación de todos los integrantes del curso.

Muchas veces las guías que nos mandan para realizar lo dejan a uno vacíos, entonces muchas veces queda la pregunta en el vacío y uno llega a la clase y toca volver a repetir lo que supuestamente ya se adelantó, y así no se avanza mucho. (Cesia, GF 3, 14/09/13)

Un elemento particular es la disciplina y la exigencia personal porque aunque las sesiones virtuales están programadas dentro de lo que indica la facultad, los maestros son exigentes y pues ya depende de cada cual si es responsable o no. (Elda, GF 4, 14/09/13)

Cuando estamos en las socializaciones procuro que todas interactúen, cojo la lista y al azar las empiezo a llamar, como los grupos son tan grandes, es para poder conocer el nivel de todas, su producción, cuando voy cerrando tutoría me doy cuenta perfectamente quién leyó quién no leyó, quién preparó el tema, quién no lo preparó. (Alba, entrevista 5, 20/09/13)

Desde la percepción de los estudiantes, a pesar que varios reconocen que hay más interacción, otros tantos han experimentado hermetismo por parte de algunos de sus tutores, poca apertura al diálogo y al consenso, y han tenido experiencia con docentes que se solo asignan trabajos sin tener seguimiento de su parte; pero también han tenido experiencias con otros tutores quienes procuran tener continuidad en los encuentros tutoriales, retomando temas previamente vistos y que proporcionan retroalimentación.

Uno crece como estudiante aprende en la manera en que uno interactúa con el otro, con el docente, con los compañeros, debatimos pero si esto no existe pues quedan demasiados vacíos. (Dana, GF 3, 14/09/13)

Nos ha pasado que hay profesores que son muy herméticos, llegan y dan la clase, no toman en cuenta como la opinión de uno, ni las dudas, nada, dicta la clase, asigna el trabajo y se va. (Ami, GF 1, 13/09/13)

Sin embargo, llama la atención la manera como se canaliza la información a través de la figura de representante de grupo, en tanto dicha figura no está institucionalmente contemplada en los archivos, contradice en cierta manera la manera como se pretende dar impulso a la comunicación por medios digitales. De acuerdo con las narrativas de las estudiantes, la representante es la persona que tiene contacto directo con el tutor, y quien es la responsable de difundir la información general a todos los estudiantes del grupo, esta persona asiste a las reuniones, organiza, orienta a sus compañeras y en ocasiones distribuye el trabajo según el número de las CIPAS.

A veces se hace vía telefónica, mi número está publicado por ser la representante (...) y por lo general la mayoría somos amigas en Face. Si no es por vía telefónica entonces por Face lo contactan a uno y le dicen a uno si tienen alguna inquietud, y siempre piden ayuda, inclusive cuando llegan al salón, y si eso está al alcance de uno pues se les colabora. (Ana, GF 1, 13/09/13)

Por otra parte, la experiencia de los profesores de la UO frente a las interacciones con sus estudiantes es que ahora es más constante en tanto han implementado las estrategias de

los trayectos por semanas, a pesar que procuran orientar los documentos propuestos y las guías de trabajo autónomo en forma clara, los alumnos requieren generalmente explicaciones adicionales. Otras maneras de interacción son los acuerdos académicos que establecen al inicio del curso entre ellos, o a través de los foros, diarios de aprendizaje, conversatorios presenciales. A nivel general, los estudiantes perciben que a pesar de tener encuentros presenciales, las interacciones con sus maestros no son tan fluidas como quisieran por la premura del tiempo, la cantidad de temas a abordar por evaluar, y por el número de estudiantes por profesor, situación que deja en algunos la sensación de no tener la retroalimentación suficiente ni por parte de sus profesores ni de sus compañeros frente al trabajo realizado. Este mismo hecho, se replica en los espacios virtuales porque lo perciben más como un formalismo el comentar superficialmente las actividades que los compañeros suben a la plataforma que un ejercicio académico de debate y de reflexión para profundizar los temas, es una estrategia para registrar sus entradas al aula virtual para efectos de la evaluación. Algunos estudiantes encuentran más favorable las interacciones en los encuentros presenciales que las virtuales para su aprendizaje en tanto pueden aclarar dudas y porque consideran que aprenden más en la medida en que interactúan entre ellos y con el docente, cuando no se da ese tipo de eventos sienten que quedan con demasiados vacíos conceptuales. No obstante, para un grupo de estudiantes, la visión respecto a los encuentros virtuales es diferente, han identificado que el elemento particular es la disciplina y la exigencia personal en tanto el profesor asigna una guía de trabajo con bibliografía específica para consultar y dependiendo de la calidad de sus intervenciones es efectiva la interacción con sus profesores.

Les hago mucho énfasis que aun cuando no tengamos la clase presencial estamos conectados en horarios específicos. Eso se hace que interactúen en el foro, porque ahí se deja una pregunta abierta y el profesor está pendiente de cómo se está dando esa interacción, se le invita a los muchachos a leer a sus propios compañeros y a hacer comentarios con al respecto. (Abel, entrevista 13, 26/04/14)

Uno crece como estudiante aprende en la manera en que uno interactúa con el otro, con el docente, con los compañeros, debatimos pero si esto no existe pues quedan demasiados vacíos. (Dana, GF 3, 14/09/13)

En el caso de la UDO, la mayoría de las interacciones entre profesores y estudiantes son asincrónicas ocurren mediadas por la el aula virtual, o a través diferentes medios electrónicos, generalmente giran en torno a las inquietudes que tengan los estudiantes frente al desarrollo de su trabajo. Las interacciones empiezan al inicio de cada curso con la presentación del profesor y del desarrollo del mismo en el aula virtual, a partir de ese



momento, son básicamente por escrito mediante las actividades previamente acordadas, algunos docentes proporcionan cronogramas para asesorías, otros no y en esos casos contactan al docente según las necesidades que se vayan presentando.

Yo voy a tener es un tutor a nosotros nos dicen y usted no tiene un profesor ese es un tutor él va hacer la guía, si tiene una inquietud puede escribirle. Escribía al tutor un correo interno pero los profesores muy rara vez le contestan a uno. (Eva, Entrevista 8, 17/03/14)

Algo traumática digamos que la mayoría de veces fue mucha confrontación a nivel de, de tutores porque encontré que hay cierto facilismo que con el tiempo ha ido mejorando de alguna manera en la parte tutorial. (Gabriel, entrevista 19, 14/06/14)

En ocasiones ocurren interacciones sincrónicas y en tiempo real, bien sea por videoconferencias, foros, o por Skype, básicamente, la interacción esta mediada por internet con el uso de herramientas web 2.0 y la plataforma Blackboard. Según los docentes, otra forma de interacción tiene que ver con el seguimiento y retroalimentación que ellos hacen de las actividades académicas asignadas; no obstante, en las regiones las interacciones son más directas y en ocasiones presenciales. Los estudiantes tiene una percepción diferente a la de sus docentes frente a este respecto, de acuerdo con su experiencia sus interacciones son muy escasas y en algunos casos inexistentes tanto a nivel individual como de trabajo colaborativo, expresan que básicamente se trabaja en solitario. Si bien existe esta tensión, hay estudiantes que reconocen que en parte esta situación se ha presentado debido a la falta de participación de muchos de ellos, los profesores abren espacios y muy pocos participan, o por el contrario el profesor tiene muchos estudiantes y no puede responderle a todos, y en muchos casos se limita estrictamente a la evaluación. Como casos particulares, unos estudiantes han encontrado en los foros una experiencia enriquecedora porque han tenido la oportunidad de interactuar de manera directa con otros estudiantes y profesores de diferentes regiones del país.

Nosotros programamos inicialmente sesiones de web conferences con herramientas web 2.0 les tengo unos avatars les grabo mensajes semana a semana, les monto videos en YouTube. (Elisa, entrevista 7, 18/02/14)

Básicamente la interacción con el profesor es escrita a menos que se necesite un encuentro vía Skype se pide, o de pronto de manera asincrónica dentro del foro, o por el correo interno de la página, pero eso empezó a funcionar hace muy poco. (David, entrevista 20, 30/06/14)

Hay tutores que nos dan cronograma, hay otros tutores que no lo hacen y en la medida en que los vamos necesitando ellos nos van proporcionando la interacción, pero también hemos tenido tutores que no conocimos para nada en el aula. (Juana, entrevista 16, 16/05/14)

En las percepciones de los docentes de la UC y de la OU identifiqué como rasgo particular que las interacciones entre ellos y sus estudiantes son generalmente sincrónicas, tienen lugar en los encuentros presenciales y giran en torno a las actividades académicas a desarrollar de los módulos. En ocasiones pueden tener lugar de manera más informal en espacios diferentes al aula, o en algunos casos en Skype en forma individual. Cuando son asincrónicas, es normalmente a través del aula virtual, el correo electrónico, o en redes sociales. En los tres casos, las interacciones son fundamentalmente para orientar el desarrollo de las actividades de los módulos, las cuales son la base para el examen final del curso. Las percepciones de los estudiantes de las tres universidades coinciden con la de los docentes desde el punto de vista de la frecuencia, la sincronía y asincronía de las interacciones. Sin embargo, para la mayoría de ellos no están teniendo la efectividad que esperan, en especial para los estudiantes de la UDO. Primero por el alto número de estudiantes inscritos por curso; segundo, por el desequilibrio en entre cantidad de contenidos y tiempo para su desarrollo, encuentran hermetismo por parte de los docentes frente al diálogo y al consenso, y falta de seguimiento a su aprendizaje.

El tema de la interacción ocupa un lugar de alta importancia para el enfoque socio-histórico en tanto es el momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual en tanto lenguaje y actividad convergen (Vygotsky, 1979, p.47). El lenguaje como el mediador esencial de la interacción, bien sea hablado en los encuentros sincrónicos o escrito en los asincrónicos, posibilita al estudiante el desarrollo de sus PSS, pero si las posibilidades de interacción entre alumno y docente es limitada se afecta directamente el progreso que pueda tener el estudiantes de su ZDP. De otra parte, el hecho que las interacciones no sean lo suficientemente fluidas tiene como consecuencia que estudiantes y profesores no compartan sus conocimientos lo cual limita su desarrollo intelectual; por tanto, se hace necesario repensar la manera como este tipo de interacciones están sucediendo y hasta qué punto apoyan al estudiante en su aprendizaje, por ende de su ZDP.

#### *3.4.3.2. Sobre la interacción entre pares*

Es un hecho recurrente en los tres casos que la interacción entre estudiantes ocurre a partir del desarrollo del trabajo colaborativo, el cual les permite realizar trabajo independiente dado los temas son distribuidos entre los integrantes para ser trabajados individualmente y

luego hacer la compilación de su trabajo con el resto de los integrantes del grupo. También es recurrente que el trabajo colaborativo no siempre es exitoso debido a la falta del compromiso y la disciplina que exige la metodología, lo cual genera tensiones al interior de los grupos porque la responsabilidad recae sobre el estudiante responsable compilar y articular el trabajo final y enviarlo al profesor. Para el caso de la UC los estudiantes establecen un cronograma de reuniones presenciales, o virtuales entre semana según la organización de los grupos, una vez distribuidos los temas cada estudiante realiza el trabajo independiente que es por lo general un RAE. Cada CIPAS escoge su metodología de trabajo, para procurar un trabajo exitoso, las estudiantes tratan de organizarse según afinidad y lugar de residencia, aunque generalmente existen tensiones al interior de los grupos por la falta de compromiso de algunas estudiantes y por la baja calidad del trabajo que aportan, hecho que afecta el normal desarrollo del proceso de aprendizaje.

El trabajo en CIPAS como tal en realidad nosotras sí nos reunimos los lunes a las 5 de la tarde en la casa de cualquiera de las cuatro. Es el espacio para socializar lo que ha leído cada una, redistribuimos trabajo, y si hay que unificar el miércoles a más tardar todo debe estar en los correos de todas, entonces solo una persona unifica la información. (Ana, GF 1, 13/09/13)

(...) lo que yo siempre he sugerido y he como comunicado en el CEAD y a través del aula virtual, la irresponsabilidad de algunos compañeros en la construcción del trabajo colaborativo, yo siempre he colocado esa sugerencia en el CEAD, me dicen pues que desafortunadamente en los trabajos colaborativos se da eso, que tenga paciencia. (Juana, entrevista 16, 16/05/14)

Le dicen a uno en la primera tutoría -formen grupos, miren a ver más menos por afinidad de cercanía de vivienda - y ni siquiera porque el primer día claro son personas que no se conocen es llegar a hacer amigos nuevos, entonces no dejan de haber roses, rupturas de CIPAS y formación de nuevas CIPAS. (Acsa, GF 2, 20/09/13)

En otros casos la distribución del trabajo en las CIPAS se hace de acuerdo con las habilidades comunicativas y de manejo de herramientas tecnológicas de las participantes; en otras CIPAS optan por sortear el trabajo para que cada una tenga oportunidad de asumir roles diferentes y de aprender mejor. En general, comparten las experiencias con las demás compañeras dentro y fuera de los espacios académicos, lo cual ayuda a mejorar su formación. En la UO reconocen que las interacciones que ocurren al interior de cada grupo colaborativo es donde se brindan apoyo académico mutuo para su aprendizaje, en tal caso, les resulta indispensable la comunicación virtual o telefónica.

Uno hace un equipo trabajo desde inicio y por las dificultades de horario uno ya sabe con quién va a trabajar entonces cuando el maestro asigna el trabajo uno ya sabe que

con esa persona a tal hora en el transcurso de la semana. Es más fácil que utilicemos los medios virtuales entre equipo de trabajo para lo que vamos a venir a entregar aquí porque es que es muy difícil los desplazamientos y todo lo demás por el manejo también de los tiempos, y luego en las sesiones de clases normales se interactúa con el resto del grupo dependiendo los criterios de evaluación. (Dulce, GF 3, 14/09/13)

Hay pocas materias en las que realmente hemos interactuado, hemos crecido, hemos trabajado y hemos aportado a los trabajos de los otros, entonces yo luego pongo mi propuesta de trabajo de grado esta es mi pregunta compañeros, entonces ellos la comentan, la maestra interviene, vos le mandas el trabajo, ella te devuelve el trabajo con correcciones, los compañeros te aportan cursos como estos no son todos cursos como este aportan, pero no todos son así o sea por decir que el 90% no es así. (Dana, GF 3, 14/09/13)

Lo que hubo fue mucho el proceso de lectura, poco la interacción entre nosotros, sí hubo producción pero realmente no hay tiempo para la interacción; apenas hora y media, un montón de gente para hablar. (Abner, GF 3, 14/09/13)

Hay una falta de cultura en lo que se refiere a la interacción en la plataforma, uno no más para que el profe vea que uno leyó algo entonces escojo de alguien hago una pregunta cualquiera para que el profe crea que yo estoy interesada en lo que dijo mi compañero. (Doris, GF 3, 14/09/13)

El caso de UDO no difiere mucho de los anteriores, afirman que sus interacciones son un poco más fluidas, recurren a estrategias institucionales como la distribución de roles para el desarrollo del trabajo colaborativo; por lo general quien tiene el rol de estudiante líder dinamizador sugiere una agenda, y si están en la misma ciudad es posible algunos encuentros presenciales, o recurren a redes sociales, o vía telefónica, o Skype para socializar los avances y/o retroalimentarse entre ellos mismos. Cuando el grupo está conformado por estudiantes que viven en otras regiones a veces se dificulta más por razones de conectividad, pero siempre será el estudiante que asume el rol de secretario vigía de tiempo o compilador el responsable de articular los aportes de sus compañeros, cerciorarse de su originalidad, escribir las conclusiones y subir el trabajo a la plataforma.

Se generan responsabilidades porque dentro del trabajo colaborativo se delegan unas funciones a cada estudiante, tú redactas, tú organizas, tú arreglas el trabajo, tú haces la bibliografía, tú cuadas el diseño del trabajo, tú sacas las conclusiones con respecto a los aportes generales. (David, entrevista 20, 30/06/14)

Cada uno escoge un rol, digamos el secretario, un vigía de tiempo, el secretario va hacer el encargado de mejor dicho reunir todos los aportes que mandan los otros, el líder no hace sino mandar. (Eva, entrevista 8, 17/03/14)

Otra tensión frente a las interacciones entre estudiantes es la extracarga de trabajo y el mismo diseño del aula virtual, que por lo general está sobrecargado de lecturas y actividades, aunque reconocen que cuando se interactúa en el foro pueden encontrarse con aportes

valiosos de algunos compañeros. En general se limita a la entrega y compilación de información para los trabajos, y hay casos en que los que unos sólo se comunican cuando está muy cerca la entrega de los trabajos y otros que nunca se comunican sin dar ningún tipo de explicación, hecho que ahora es más notorio por el perfil con el que llegan los estudiantes, varios tienen la percepción que antes interactuaban con compañeros muy buenos, estructurados, interesados en el intercambio de juicios académicos y filosóficos más profundos, se aprendía con más seriedad y conciencia. Por otro lado, está la percepción que a pesar que los foros han facilitado la interacción entre ellos no hay un clima, ni un espacio que permita el debate y posiciones críticas, a lo que se adiciona que hay ocasiones en que se encuentran con problemas de calidad de la conectividad, afirman tener una experiencia más positiva cuando estaban en la metodología a distancia tradicional.

El hecho de no tener como la cercanía con otros compañeros, eso pues es una de las cosas que hacen difícil de manejar, hay grupos colaborativos pero hay gente de diferentes ciudades; entonces, algunos son muy interesados, uno se encontraba con algunos por el Messenger o por Skype hablamos, pero hay otros que son muy desinteresados, que nunca entran, nunca participan, y eso también les termina afectando también la nota al final. (Esaú, entrevista 17, 31/03/14)

Están los foros, pero desde mi experiencia en plataforma donde tú no te comunicas directamente con nadie, donde la gente le huye al debate, no hay un espacio que te permita darte contra el mundo y mejorar, críticamente posiciones, y a eso se suma los problemas de conectividad. (Gabriel, entrevista 19, 14/06/14)

Retomando la postura de Vygotsky (1979) respecto a las interacciones, las considera no sólo ayudas desarrolladas históricamente para mediar en las relaciones con la sociedad o reflexiones del mundo exterior, sino como medios principales para dominar los procesos psicológicos que tienen influencia decisiva en la formación de la actividad psicológica del hombre, medios que siempre incluyen significado y sentidos cognitivos. Las interacciones, a través del lenguaje, permiten comunicarse con otros, para mediar en el contacto con nuestros mundos sociales, es la mediación entre el él y el yo, y nos ayudan a pensar e internalizar conocimientos. Respecto a este tema, encontré tres aspectos comunes en los casos entre estudiantes: primero, ocurren con mayor frecuencia que entre ellos y sus profesores; segundo, se basan principalmente en la organización y desarrollo del trabajo que deben desarrollar en los grupos colaborativos; y, tercero, existe asignación de roles en cada grupo para el desarrollo de los trabajos.

Para los casos de la UC y la UO, las interacciones son generalmente directas, sincrónicas y presenciales, ellos tienen una ventaja sobre los estudiantes de la UDO en tanto sus interacciones se dan a nivel grupal al interior de cada uno de sus grupos, e intergrupales cuando se reúnen con los demás grupos en la tutoría para las socializaciones, hecho que les permite ampliar las posibilidades de interacción y de aprendizaje. Para el caso de la UDO, la interacción entre estudiantes es mayormente asincrónica y escrita, un poco más limitada básicamente por tres razones; la primera porque los integrantes de los grupos generalmente no residen en la misma ciudad, e inclusive ni en la misma región; la segunda por limitaciones en la coincidencia de los tiempos; y, la tercera en tanto, a pesar que los foros han facilitado sus interacciones no hay disposición para la reflexión y debate, hecho al que se adiciona los problemas de conectividad en algunas regiones.

A pesar de que sus comunicaciones son más frecuentes, no significa que sean siempre más efectivas. Cuando se logra un buen clima de trabajo académico al interior de cada grupo, los estudiantes logran moverse mejor de una ZPD a otra, si esto no ocurre, la carga del trabajo recae sobre un estudiante y se limitan únicamente a la entrega del trabajo, en estos casos difícilmente se logra verdadero conocimiento, en tanto el conocimiento es eminentemente de carácter dialógico (Bajtín, 1982)

#### *3.4.3.3. Sobre la interacción del estudiante con el material*

Frente a la interacción con el material, en los tres casos identifiqué que se da en dos niveles, a nivel individual y a nivel grupal, ocurre principalmente como resultado de la lectura e interpretación de textos orientados por guías de trabajo. En la UC, la interacción individual con el material está directamente relacionada con el desarrollo de RAE a partir de la lectura e interpretación de los textos asignados. El trabajo colaborativo se da en los CIPAS y gira en torno al desarrollo del trabajo de investigación, en ambos casos son fundamentales las preguntas generadoras que llevan a los estudiantes a hacer procesos de investigación y de análisis para ser socializados en los encuentros pedagógicos.

El trabajo ya independiente, ya tiene un tema entonces hay veces que le dicen, de ese tema todo, aparte del pedazo que le tocó para exposición, de todo el tema haga una RAE individual. (Ana, GF 1, 13/09/13)

La profe simplemente nos da el título de la tutoría y sobre ese título tenemos que hacer la investigación, entonces ya sabemos que cada una tiene que hacer su RAE. (Alma, entrevista 24, 22/10/14)

En el primer encuentro nos distribuyen el trabajo en CIPAS, dependiendo el PIC nos reparten los temas para todas las CIPAS ya con los temas empezamos a desarrollar la investigación, y planear la agenda de trabajo del grupo. (Acsa, GF 2, 20/09/13)

Para a UO, el trabajo individual se hace con base en el desarrollo de las guías de trabajo autónomo que se ciñen a un cronograma, y a los temas de cada curso; para ellos la interacción con el material es mayormente digital, basada en interpretación textual, escritura de documentos y elaboración de wikis.

La guía está en Moodle, se leen los textos, se desarrolla la guía, se monta o se envía y eso es la interacción con el material.” (Dana, entrevista 27, 02/11/14)

Hay clases en las que cada uno montó su wordpress, sus wikis y es chévere porque el proceso fue durante todo el semestre, no fue como un producto final. Uno encuentra ahí todos los enlaces que debe consultar, cómo se debe bajar la lectura, los videos, los foros cómo participar, decía el proceso de evaluación, la interacción con el maestro, la interacción con los compañeros. (Ester, entrevista 26, 24/10/14)

En la UDO, la interacción individual con el material se basada principalmente en las lecturas de los módulos, elaboración de mapas conceptuales, resúmenes, sinopsis, ensayos, presentaciones en power point, dependiendo de lo sugerido por el profesor. Han encontrado interacción lúdica con material como crucigramas, rompecabezas digitales, pizarra filosófica, videos, de temas concretos, lo cual les ha facilitado el aprendizaje de los temas.

Ahorita sí nos toca leerlos individualmente y le dicen a uno de la primera unidad me tienen que hacer un mapa conceptual, un cuadro sinóptico, un ensayo. Luego viene el trabajo colaborativo y ahí se socializa. (Eva, entrevista 8, 17/03/14)

Ya el módulo se ha complementado con el dossier, que son textos más aproximados a la temática de estudio y se hacen unos trabajos como más contextualizados del tema que se están viendo. (Elí, entrevista 15, 12/05/14)

Hay algunos cursos que tienen la pizarra filosófica, donde uno deja un pensamiento o deja una crítica acerca de cierta pregunta o de cierto contenido que hay en la guía, también encontramos otros materiales, como crucigramas, hemos visto también como rompecabezas, que todo se involucra con el pensamiento filosófico. Eso sirve mucho para aprender de manera más divertida. (Efraín, entrevista 14, 29/04/14)

La interacción con el material ha llevado a los estudiantes a consultar fuentes primarias teniendo una interacción diferente con el mismo, esto en tanto ellos consideran que los módulos no siempre profundizan en temas fundamentales y se quedan en la actividad de leer el resumen del trabajo de un autor. La interacción con el material audiovisual es más

significativa para su aprendizaje por la riqueza de imágenes y por la facilidad de descargarlas desde cualquier dispositivo electrónico, mientras que la lectura requiere de mayor concentración.

#### *3.4.3.4. Sobre las estrategias de reflexión del estudiante y la asimilación del aprendizaje*

Para el caso de la UC, la mayoría de los estudiantes elaboran mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros sinópticos, resúmenes para sus procesos de asimilación del aprendizaje. Para otros, resulta más efectivo visualizar las lecturas a partir la creación de historias, repetición en voz alta, o indagación más profunda de temas que más les interesa, otros prefieren relacionar su propio entorno con la teoría recurriendo a estrategias como la deducción.

Había temas leía y releía y volvía a leer y no entendía hasta que por fin, pero esa es la magia del aprendizaje autónomo y el gusto que tú le pones para disfrutar de eso que estás haciendo, si no tienes eso y tienes que leer porque te toca leer, simplemente son contenidos que se pasan y ya, pasaron, los tienes presentes por el momento que tienes que sustentarlos y se fueron. Yo tengo varios métodos de aprendizaje, a medida que voy leyendo, me voy imaginando una película y me imagino todo lo que estoy leyendo, sé que esto en tal parte, más o menos dice tal cosa, lo que no sé lo improviso relacionándolo con el tema. (Alma, entrevista 24, 22/10/14)

Elaboro mapas conceptuales porque le deja a uno muchas cosas claras y el hecho, no sabíamos hacer una V. Es el gráfico de la letra V pero grande, entonces arriba viene unos temas, abajo otros que responden como la pregunta que engloba todo. (Ami, GF 1, 19/09/13)

La manera de aprender es que voy repitiendo en voz alta y luego le contaba lo que leía a mis hijas, era como si les estuviera exponiendo a ellas primero, y subía y bajaba escaleras hablando haciendo mi reflexión sobre lo que había leído. Otra manera era haciendo resúmenes, haciendo cuadros sinópticos, mapas, bueno cualquier herramienta, pero sobre todo repitiendo en voz alta, a veces cuando no lo hacía, créeme que no se me queda igual. (Ana, entrevista 25, 22/10/14)

Los estudiantes de la UO, básicamente recurren a procesos de reflexión ligados a estrategias para la comprensión, memorización y asimilación de los temas de los cursos. Y para el caso de la UDO, las estrategias que utilizan los estudiantes es principalmente la elaboración de una agenda de trabajo, a partir de ello, buscan estrategias para facilitar la comprensión de la teoría el subrayado de ideas principales, toma de notas, y la relectura facilita su comprensión. Por lo general recurren a construcción de mapas conceptuales,



utilizando también diccionarios filosóficos, otros prefieren recurrir al apoyo de los OVA (objetos virtuales de aprendizaje) para aclarar dudas, o recurren a la biblioteca física o virtual. No obstante, reconocen que este proceso requiere de altos niveles de autorregulación si realmente quieren aprender.

Debido a que la mayoría trabajamos, dedicamos tiempo exclusivo durante la semana para desarrollar nuestras agendas de trabajo a partir del módulo y del protocolo del curso para avanzar. (Juana, entrevista 16, 16/05/14)

Bueno, realmente, nosotros nos dan muchos fundamentos constructivistas y dentro de esos mismos fundamentos constructivistas está el desarrollo de mapas conceptuales, entonces, yo elaboro muchos mapas mentales, resúmenes, muchas veces se da, uno dice, eso parece una pregunta de evaluación... y sí, mira que a veces he coincidido con ello. (Efraín, entrevista 22, 21/10/14)

Yo soy de las personas que me siento, cojo un cuaderno y tomo apuntes del módulo e imprimo, procuro imprimir y empiezo a leer, yo solita, y a coger con diccionario filosófico cuando hay términos que uno todavía desconoce. Entonces empiezo a tomar lo más importante y lo que necesito la guía de actividades, si tengo dudas las resuelvo sola, con el mismo módulo, o en YouTube porque el profesor es raro uno encontrarlo, o con los compañeros pues también ellos son una ayuda muy grande. Ya cuando tengo algún material, lo paso al computador y ya empiezo a compartirlo, porque pues el propósito es uno compartirlo con los compañeros. (Eva, entrevista 21, 21/10/14)

Uno revisa el módulo, encuentra el protocolo del curso y las guías de las actividades. Uno empieza a mirar si tiene algún conocimiento previo y que sea también válido para el curso, ese conocimiento previo también uno lo puede estudiar en las los OVA que hacen los profesores. (David, entrevista 20, 30/06/14)

Llego a mi casa y le dedico siempre dos horas, muchas veces me quedo en la empresa un poquito más tarde adelantando, módulos, leyendo, repasando para evaluaciones, construyendo trabajos colaborativos muchos de ellos, algunos compañeros le pagan a alguien para que le expliquen algo cuando no tienen respuesta inmediata. Si alguna inquietud, vuelvo y leo, vuelvo y miro, vuelvo y analizo de qué se trata, y de nuevo vuelvo a repasar. (Efraín, entrevista 22, 21/10/14)

De acuerdo con Bajtín (1982), un texto vive únicamente en la medida que está en contacto con otro texto “contexto”; únicamente en el punto de este contacto es donde aparece una luz que alumbra hacia atrás y hacia adelante, que inicia el texto dado en el dialogo. Precisa que este contacto representa un contacto entre enunciados que sólo es posible dentro de los límites de un solo texto y detrás de estos contactos se encuentra el contacto entre personas y no entre cosas. Con base en esta postura, se puede decir que antes de empezar un proceso de reflexión de la teoría o de los temas del módulo, los estudiantes establecen primeramente una relación dialógica con el autor a través del texto o textos con los que ven confrontados. Para elaborar sus procesos de reflexión, el estudiante recurre a diferentes

estrategias que le permiten por un lado, comprender el texto; y por otro, establecer relaciones de sentidos con el texto para asimilar el aprendizaje; es decir para hacer sus procesos de asimilación. La interiorización en tanto proceso interno, individual y constructivo, consiste en elevar los niveles de complejidad de comprensión a los cuales no se llegaría si no hay una reconstrucción interna de una operación externa; es decir, una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente (Vygotsky, 1979)

#### *3.4.3.5. Sobre los cambios actuales en la interacción comunicativa*

A pesar que en los tres casos la ruptura más importante en las interacciones comunicativas ha sido el boom de la tecnología digital, mediada por la internet, su incorporación en las licenciaturas; y por ende en la vida académica, ahora la comunicación entre los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje son más fluidas y más frecuentes, particularmente en la UC y en la UO; no obstante, es el caso de la UDO en donde han tenido lugar las rupturas más profundas. De acuerdo con las narrativas de los profesores, anteriormente había encuentros presenciales de dos horas cada quince días para desarrollar una clase magistral, en la actualidad han hecho la transición de la metodología a distancia tradicional a la metodología a distancia virtual. Con la plataforma Blackboard como mediador principal de interacción bien sea sincrónico o asincrónico, los foros, la mensajería interna y Skype se constituyen como recursos de primer orden para el desarrollo de la comunicación. Como caso particular, en algunos CEAD se han abierto espacios presenciales para la construcción de los semilleros de investigación con el propósito de ofrecer a los estudiantes otra alternativa de acercamiento y de interacción diferente al desarrollo de tareas o resolución de dudas. Otros encuentros presenciales que aún se conservan son la inducción a estudiantes nuevos al inicio de cada semestre; cursos introductorios de carácter institucional y consejerías. A pesar de tener esos espacios presenciales, como consecuencia de la virtualización la comunicación ahora es mucho menos directa, la asistencia y participación dejaron de ser obligatorias; hechos que coinciden con las narrativas de los estudiantes.

Nosotros les decíamos clases chiquitas porque se veían con el docente cada 15 días, 2 horas para que le den una clase chiquita. Se regulaba el control porque ellos tenían que estar en la tutoría. (Elisa, entrevista 7, 18/02/14)

Presencialmente, ahora uno no tiene la oportunidad de contactarse con sus estudiantes; los estudiantes que son de aquí o de los pueblos cercanos pueden acercarse al CEAD. (Daniel, entrevista 9, 01/04/14)

Los estudiantes en general coinciden que con la virtualización los cambios en sus interacciones han sido poco favorables; según sus percepciones su aprendizaje era más significativo cuando estaban en la metodología a distancia tradicional, dado que sus interacciones eran directas, había espacios para el debate y confrontación académica, había contacto humano con profesores y compañeros. Ahora, a pesar de tener diferentes herramientas digitales, que en apariencia facilitan la comunicación, las interacciones entre ellos como estudiantes, y entre ellos y sus docentes son menos frecuentes; adicionalmente, porque dependen de la calidad de conectividad a internet, y del tipo de herramienta electrónica que posean.

Con respecto a las rupturas anteriormente relacionadas surgen dos aspectos que merecen especial atención; por un lado, lado si bien es cierto que la ZDP no es exclusiva de la enseñanza sino que involucra procesos de actividad colaborativa entre pares, y entre estos con otro más capacitados dentro de ámbitos específicos, si éstas no tienen lugar de manera efectiva, difícilmente el estudiante podrá desarrollar su ZDP y avanzar en su aprendizaje. Por tanto, “el aprendizaje del estudiante implica la intervención en particular de un proceso de construcción de conocimientos que se dan a partir de la interacción con otros y por un proceso de reflexión sobre la acción” (Charlier, 2000, p.90)

De otra parte, debido a la desvinculación de contacto humano se generan altos niveles de desmotivación y aislamiento que pueden llevar a la deserción. La interacción mediada sólo a través del computador no es suficiente para el aprendizaje en tanto el conocimiento se construye a través de la actividad entre sujetos y objetos, la mediación humana permite al estudiante ir más allá de la información recibida, mantener su motivación y el logro de la autonomía. (Dumont, 2007)

#### *3.4.4 Los instrumentos mediadores y calidad del aprendizaje: procesos de internalización.*

Frente a la incidencia de la tutoría en el proceso de enseñanza aprendizaje las percepciones son diferentes en cada caso. En la UC, los profesores la relacionan directamente con la alta demanda de estudiantes practicantes del programa por parte de las instituciones educativas de la región, y el elevado número de estudiantes egresados que logran obtener

empleo como docentes en la educación pública en las diferentes regiones del país. Los estudiantes consideran que la incidencia es positiva y la relacionan con su mejoramiento profesional.

Pienso que ha sido buena, aunque uno lo percibe en los encuentros con las estudiantes, es realmente cuando terminan la carrera que uno se da cuenta que sí aprendieron. (Aby, entrevista 4, 20/09/13)

La universidad recibe constantemente solicitudes de varios colegios para que enviemos estudiantes para las prácticas, y mucha inclusive desde séptimo, se quedan trabajando en esas instituciones educativas. (Ada, entrevista 23, 22/10/14)

Yo creo que un estudiante a distancia sale mejor preparado, no se necesita estar todos los días en un salón de clase para aprender. Nosotras desarrollamos más habilidades de autoformación, nos exigimos más. (Acsa, GF 2, 20/09/13)

Para el caso de UO, la incidencia la relacionan de manera directa tanto con el rol del docente como con el rol del estudiante en la medida que estén convencidos de la metodología y estén preparados para asumir los retos que ella exige. En términos generales los profesores perciben que los estudiantes ahora avanzan más en el desarrollo de sus proyectos en tanto se involucren activamente en el proceso de desarrollo de tutorías, sigan las actividades y tiempos de las agendas, de esta manera la incidencia de la acción tutorial será más positiva. La percepción de la mayoría de los alumnos es que la tutoría les ha permitido aumentar la conciencia de su quehacer como docentes, ha promovido la formación para el desarrollo de competencias y habilidades como maestros. No obstante, se percibe tensión frente a la incidencia de la tutoría en sus procesos de aprendizaje en casos específicos de cursos cuyas tutorías no han tenido mucha trascendencia dada la importancia de los temas amerita más tiempo para su desarrollo pero en razón a que los tiempos son cortos se abordan de manera superficial; hecho que deja en varios estudiantes la percepción que se aprende pero no con la calidad que ellos esperan.

A veces uno como maestro entiende mal lo que es la distancia, distancia no es estudie usted sólo y luego viene y me pregunta y yo le contesto. Entonces es más bien desde el maestro que entiende la metodología, que esté convencido de ella y la transmite a sus estudiantes como debe ser. (Blanca, entrevista 12, 26/04/14)

Muchas veces uno llegaba y decía quien leyó el documento, entonces, todo el mundo uno veía que no, uno veía pues en el rostro y como con esas ganas de que no siguiera preguntando, y como escondidos como preocupados. Entonces si el estudiante no se prepara y no participa la influencia de la clase no será mucha, tienen que salir la nota y prepararlos a ellos para que se puedan como defender. (Belén, entrevista 1, 14/09/13)

Las tutorías contribuyen en la medida en que han establecido rutinas o hábitos de tener que leer el correo, de tener que mirar la plataforma que hay unos momentos para entregar. Yo pienso que el trayecto y la agenda obligan a que los estudiantes sean más conscientes de la progresión de su aprendizaje. (Blanca, entrevista 12, 26/04/14)

Inevitablemente incide, incide y eso lo perciben los estudiantes ellos conocen los diferente modelos que tienen diferentes maestros, y ellos toman a algunos como modelo a seguir. (Abel, entrevista 13, 26/04/14)

Por otro lado, algunos estudiantes admiten que desde el punto de vista personal han ganado en autorregulación y han desarrollado habilidades para el trabajo en equipo; destacan el valor de algunas guías que les permiten analizar diferentes aspectos de los temas y que en ocasiones han logrado articular la teoría con su quehacer como profesores en las instituciones donde trabajan. Otros estudiantes manifiestan que a pesar de las dificultades, han tomado como modelo a seguir las prácticas pedagógicas de algunos docentes a quienes consideran excelentes y quienes han tenido influencia significativa en su aprendizaje, pero reconocen que se tiene la oportunidad de aprender de la tutoría si se dedica el tiempo necesario al desarrollo de las guías. No obstante, también reconocen que han aprendido pero es necesario mejorar en los procesos de retroalimentación.

El programa me ha aportado disciplina, autoexigencia, trabajo colaborativo, trabajo en equipo. Me ha ayudado también a nivel de que yo qué puedo mejorar, tomar lo que me sirve, y lo que no me sirve chao. (Dulce, GF 3, 14/09/13)

Con honestidad yo pienso que las tutorías no inciden mucho en el aprendizaje, la experiencia le enseña a uno lo que uno no aprendería en años por medio de la teoría. De todas maneras uno aprende mucho, desde el observar a ciertos maestros de la facultad, no más al obsérvalos uno aprende y uno se fija como metas, como querer llegar a ser como ellos algún día. (Dana, entrevista 27, 02/11/14)

Hemos aprendido, lo que pasa es que trabajamos bajo presión y muchas veces sin retroalimentación. (Cesia, GF 3, 14/09/13)

Yo creo que a la facultad le aplica la frase de que calidad no es cantidad, podríamos hacer un trabajo central del curso, solo uno, bien hecho, paso a paso, persona por persona, experiencia por experiencia, coherencia entre teoría y práctica y funcionaría perfecto, el conocimiento sería ciento por ciento absorbido. (Adán, GF 4, 14/09/13)

El caso de UDO difiere significativamente frente a los dos anteriores, la percepción general tanto estudiantes como docentes es que la tutoría no tiene mayor incidencia en el proceso de enseñanza aprendizaje, los profesores atribuyen el hecho a la falta de compromiso de muchos estudiantes; por tanto, ellos no pueden dar cuenta del proceso de formación de sus alumnos. Sin embargo, algunos profesores afirman que han logrado evidenciar avances en el aprendizaje de sus estudiantes de manera progresiva a medida que avanzan el curso. Los alumnos manifiesta sentirse solos en el proceso se aprende a trabajar en solitario, y han aprendido a desarrollar habilidades de autoaprendizaje y autorregulación, la mayoría tienen la percepción que se aprende pero no por las tutorías y que han aprendido pero no con la calidad

que esperaban, consideran que la tutoría podría tener más impacto si todos los profesores se atrevieran a dar el cambio en sus prácticas pedagógicas.

A mi parecer, muy poca influencia tuvo la tutoría en mi aprendizaje, me sirvió para aprender que autoaprendizaje es que yo tengo que aprender solita. (Eva, entrevista 8, 17/03/14)

Sí se logra un aprendizaje, se logra un crecimiento en la parte académica, en la parte profesional, pero no con la calidad que se espera. (Esaú, entrevista 17, 31/05/14)

De todas maneras tú te encuentras con que el proceso tutorial te da la razón en muchos aspectos de conocimiento que tú ya tienes, pero sin pretender digamos que decir que no se aprende nada, porque si se encuentra con tal cual cosita uno allí. (Gabriel, entrevista 19, 14/06/14)

Si todos los profesores que no se atreven a seguir el ejemplo de los otros colegas para que puedan mejorar las clases y hacerlas más atractivas, obviamente cumplir con el objetivo que es dejar un aprendizaje asertivo en cada alumno, la tutoría nunca será de gran influencia. (Efraín, entrevista 22, 21/10/14)

Vale la pena precisar que los procesos de formación en metodología a distancia implican compromisos por parte de todos sus actores de quienes se espera exista una relación de equilibrio para que sean interlocutores efectivos, y para que se puedan construir grupos entregados a un proyecto, bien comunicados, capaces de creer y de apoyarse en los demás y convencidos de una obra en común. (Gutiérrez, & Prieto, 1991). Teniendo en cuenta esta reflexión, al analizar las percepciones respecto al impacto que ha tenido la acción tutorial en algunos de los casos hay conexión con el anterior planteamiento. Por un lado, al analizar el caso de UC encontré tanto en la narrativas de los estudiantes como en la de los docentes total coincidencia frente a la relación directa entre el impacto de la acción tutorial con la capacidad de reconocimiento de los estudiantes por parte de las instituciones educativas regionales como practicantes, y desde el punto de vista de vinculación laboral de los egresado en el sector público; por tanto, el impacto está altamente relacionado con el desarrollo de competencias profesionales.

En el caso de la OU la relación del impacto de la tutoría en el aprendizaje parte del convencimiento de la metodología y de los retos que ésta implica, particularmente cuando el estudiante se involucra de manera activa en los procesos pedagógicos.

Si un estudiante es juicioso y toma todos estos recursos tendrá un buen aprendizaje. Yo creo que eso es igual en cualquier metodología, en la socialización o en la clase se nota cuando un estudiante está perdido o cuando sabe lo que está hablando y que uno enseñe no significa que el otro aprenda. Lo que estamos haciendo es que desde las didácticas, el trabajo sea practico, hacemos la micro práctica, las micro clases los micro encuentros

o hacemos una micro organización de una institución, y eso ha dado resultados.  
(Blanca, entrevista 12, 26/04/14)

Tiene en común con la UC el desarrollo competencias como docentes; no obstante identifico como debilidad que a pesar de que aprenden a través del desarrollo de las prácticas pedagógicas no siempre ocurre con la calidad que esperan debido al desequilibrio entre la cantidad de temas a desarrollar y el tiempo para ello. Otra influencia que ha ejercido la tutoría sobre el aprendizaje es el fortalecimiento de la autorregulación, desarrollo de habilidades del trabajo en equipo, y han tomado como modelo a algunos profesores para reproducir su estilo en las prácticas pedagógicas. A diferencia de los dos casos anteriores, en la UDO no identifiqué mayor impacto de la tutoría sobre el aprendizaje, dado que las relaciones que establecen para el éxito de ésta se encuentran ligada al seguimiento de su aprendizaje. La percepción casi general de los alumnos es que sienten solos en el proceso, hecho que les ha llevado a desarrollar habilidades de autoaprendizaje y autorregulación; y a pesar que su percepción es que han aprendido no ha sido con la calidad esperada.

De lo anterior, es importante retomar los planteamientos de Vygotsky (2005) respecto a que la educación se realiza a través de la propia experiencia del alumno la cual se halla enteramente determinada por el ambiente, la función del maestro se reduce a la organización y regulación del mismo, dando paso a que el alumno configure sus procesos de autorregulación y alcance el desarrollo de PPS de manera más efectiva. Sin embargo, en este proceso también es de suma importancia el trabajo colaborativo como otra forma de mediación a través de otra persona o personas; es decir, cuando los estudiantes se brindan apoyo mutuo, trabajan en proyectos conjuntos, comparten sus hallazgos, pueden construir andamiajes significativos para su aprendizaje. Por consiguiente:

De ningún modo debe concebirse el proceso educativo como unilateralmente activo y adjudicar todo sin excepción a la actividad del ambiente, anulando la del propio alumno, la del maestro y todo lo que entra en contacto con la educación. Al contrario, en la educación no hay nada de pasivo o inactivo. (Vygotsky, 2005, p. 119)

Por otra parte, el impacto del material didáctico en la formación inicial de docente, en los tres casos le otorga un valor especial en tanto facilita a los estudiantes la autonomía y autorregulación en los procesos de aprendizaje. Para el caso de UC ha fortalecido la investigación, y algunos materiales resultan útiles para la práctica pedagógica. Los estudiantes destacan que hay casos en los que han podido adaptar en contextos educativos reales dado que ofrece diferentes alternativas pedagógicas y en tanto incentiva a la búsqueda

de material adicional en la red, para algunos es un pretexto para seguir el proceso de autoformación.

Para el caso de la UO, el material ha tenido impacto en la medida en que es un derrotero para que los estudiantes avancen en su aprendizaje, las guías permiten analizar diferentes temas que pueden articularse con contextos reales de aprendizaje, hecho que se ve reflejado en el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas en las instituciones donde trabajan o hacen las prácticas de aula. Los profesores perciben que las guías se han fortalecido y las producciones académicas de los estudiantes son de mejor calidad; por otra parte, perciben que los discursos de los estudiantes son más fluidos, más críticos y mejor argumentados, ahora son más receptivos al cambio. Sin embargo, existe la claridad que se necesita mente abierta por parte de los estudiantes para que sea efectivo el material porque hay casos de resistencia por parte de algunos a involucrarse en los ambientes virtuales, les cuesta trabajo utilizar menos los textos impresos, y sólo participan en los encuentros presenciales.

Las guías tienen bastante impacto, se establecen diferentes vínculos para permitir a los estudiantes a tener mayor acceso a una diversidad de conocimientos, ahora se necesita de estudiantes que establezcan posibilidades, que sepan tener referencias diferentes y sepan argumentar de manera crítica. (Betsy, entrevista 11, 26/04/14)

Cuando el material a usted le da la oportunidad de ampliar su discurso, los estudiantes son más receptivos, tiene la posibilidad de hacer conexiones frente a lo que ven y lo que están escuchando, es más útil, es más efectivo. (Abel, entrevista 13, 26/04/14)

Uno sí aprende mucho, desarrollando las guías, leyendo, yo aprendí mucho pero porque yo sí le dediqué el tiempo necesario. (Dana, entrevista 27, 02/11/14)

De otra parte, ahora el material facilita la formación de estudiantes críticos, ha posibilitado el trabajo interactivo. Desde la perspectiva del docente, ha aprendido a crear su propio material y ha llevado al estudiante a crear el suyo para situaciones específicas de aprendizaje, ha permitido el acceso a diversidad de conocimientos diferentes al científico, ha dado la oportunidad de ampliar el discurso.

Los estudiantes reconocen las ventajas de tenerlos y no tenerlos; es decir, es mejor tener como un derrotero a seguir (...) ellos pueden utilizar esas mismas actividades que hacemos en clase con sus estudiantes. (Blanca, entrevista 12, 14/09/13)

Y pienso que la guía le permite a uno analizar los diferentes aspectos del tema que se está tratando. (...) vas a analizarlo desde la escuela o como maestro en formación. (Dana, entrevista 27, 02/11/14)

El caso de la UDO difiere un poco al respecto en cuanto encuentran, desde el punto de vista tecnológico, un impacto positivo en el proceso de formación particularmente respecto al



desarrollo de habilidades digitales, el uso de simuladores, el manejo de herramientas tecnológicas para la elaboración de materiales, el desarrollo de indagaciones. Adicionalmente porque incentiva a la búsqueda de material y redes, y en el fortalecimiento de habilidades para el mejor aprovechamiento del tiempo y desarrollo de actividades. Desde el punto de vista pedagógico los profesores perciben que algunos materiales resultan útiles para la práctica pedagógica en razón a que permite la creatividad para mejorar el proceso formativo con los estudiantes, han elevado su motivación frente a las herramientas pedagógicas en tanto les permite formarse para ser docentes actualizados, han complementado su formación de manera más significativa y con mejor calidad, lo anterior siempre y cuando haya disposición por parte del estudiante.

Hay estudiantes que uno los va viendo evolucionar a través de los cursos, inclusive hay estudiantes que entran como desubicados que no tienen claro entonces uno empieza a acompañarles, y al final del proceso uno se da cuenta que el estudiante hizo un empoderamiento o una apropiación de la intencionalidad del curso. (Caleb, entrevista 10, 02/04/14)

Yo no te podría asegurar que nivel de aprehensión tiene un estudiante que no entre a los foros, que no se comunica, no mira la información, no lee críticamente, o sea, prácticamente que es una persona que no puede asegurar que tiene las habilidades filosóficas. (Baruc, entrevista 6, 10/02/14)

Los estudiantes afirman que han podido adaptar el material en contextos reales de aprendizaje, han mejorado su desarrollo profesional, y ha facilitado el proceso de aprendizaje. Llama la atención la percepción que tienen algunos estudiantes sobre el material en cuanto les ha ayudado a entender el fenómeno de la educación a distancia como educación masificada.

El avance de la tecnología a diario es brutal, y la virtualización del material ha permitido desarrollar habilidades digitales (...) estar en contacto con mis compañeros, y con algunos tutores, y mejorar mi aprendizaje. (David, entrevista 20, 30/06/14)

Yo creo que en lo que me ha ayudado mucho es a entender el fenómeno de la educación a distancia y virtual, (...) puede ser una gran herramienta para la educación masiva. (Gabriel, entrevista 19, 14/06/14)

En los tres casos las percepciones sobre el impacto del material en la formación docente coinciden básicamente en el fortalecimiento de la autonomía, la adaptación del material para ser usado en algunos contextos educativos reales, y el desarrollo de competencias digitales. Dentro de las particularidades de cada caso, en la UC está el fortalecimiento de habilidades investigativas, y motivación para seguir formación posgradual en línea. En la UO predomina el mejoramiento de competencias argumentativas y

discursivas, el aumento de habilidades en docentes y estudiantes en la creación de material didáctico adicional; y el fortalecimiento del trabajo interactivo. En la UDO, se destaca el mejoramiento de habilidades para el mejor aprovechamiento del tiempo, permite mayores niveles actualización por parte de estudiantes y docentes.

El impacto del material didáctico se centra básicamente en el desarrollo de la autonomía, la autorregulación, y en la adaptación que en ocasiones pueden hacer los estudiantes de éste para sus propias prácticas pedagógicas de aula en sus instituciones. Aunque con particulares específicas en cada caso, el impacto ha sido positivo y todas confluyen en el mejoramiento del desarrollo de la formación de los estudiantes como docentes. En la UC el aporte que más destacan es que ha servido para el fortalecimiento de la investigación y para que los estudiantes continúen su proceso de autoformación. En la UO, resaltan que el material ha permitido la potenciación de discursos más críticos y argumentativos, y que ha promovido la interactividad. En la UDO, sobresale el desarrollo de habilidades digitales, mejor aprovechamiento del tiempo, y el mejoramiento del desarrollo profesional.

Retomando la postura de Vygotsky, frente a los instrumentos de mediación, tanto las personas como los instrumentos materiales pueden actuar como instrumentos mediadores; tal es caso del material didáctico como instrumento mediador del aprendizaje. Si bien es cierto que su impacto en la formación de los estudiantes como maestros se encuentra en cierta forma ligado al proceso de la acción tutorial, la autonomía, la autorregulación, y la relación dialógica que establece el estudiante con el material son factores determinantes para lograr desarrollos significativos. El desarrollo como proceso no es simplemente la acumulación de cambios unitarios sino:

El desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma en otra, la interrelación de factores internos y externos, y ciertos procesos adaptativos. (Vygotsky, 1979, p. 182)

Con base en lo anterior, identifiqué una clara relación en la manera como el estudiante se apropia del material, establece una relación dialéctica con él, lo adapta y lo lleva a contextos externos. En dichos contextos, ya en su rol de profesor y no de aprendiz; puede consolidar su aprendizaje y moverse a otro estadio de desarrollo.

Por otra parte, frente a la evaluación y su influencia en el aprendizaje, las percepciones de varios estudiantes en los tres casos coinciden en que la evaluación no ha tenido mucho impacto en su aprendizaje porque en la mayoría de los casos hay ausencia de retroalimentación, no la perciben como una evaluación formativa dado que generalmente no trasciende de la nota final. Sin embargo, reconocen que en las valoraciones de los trabajos colaborativos hay retroalimentación pero no pasa lo mismo con los exámenes finales. En casos particulares en la UO, dan valor a la influencia que está directamente relacionada con el profesor y su metodología, han tenido experiencias altamente positivas cuando se han encontrado con algunos profesores que fomentan el pensamiento crítico y analítico, y con otros evalúan su progreso a lo largo del semestre. De la misma manera, la encuentran significativa cuando es práctica y no escrita en tanto les genera menos tensión, algunos estudiantes la perciben como un mecanismo de presión, mientras que otros no encuentran muy claros los criterios en la evaluación. Para el caso de la UDO los alumnos manifiestan que no ha sido muy significativa, los docentes aseguran tener un alto grado de incertidumbre en tanto se han presentado situaciones de suplantación y de falta en originalidad de los trabajos; adicionalmente, porque en muchos de los casos hay varios estudiantes que solo tienen interés en la nota; y por tanto, no sienten la necesidad de una retroalimentación.

No ha influenciado mucho, la mejor evaluación para uno es la práctica. (Ami, GF 1, 13/09/13)

La evaluación tuvo repercusión formativa en mí, fuera o no fuera por la retroalimentación. (Dana, entrevista 27, 02/11/14)

Tú como tutor no puedes asegurar nada; igualmente, también queda el grado de incertidumbre respecto a la autenticidad de los productos, o evaluaciones de los estudiantes. (Baruc, entrevista 6, 10/02/14)

Tres son los aspectos identificados en las narrativas de los casos los cuales han hecho que la evaluación no tenga el impacto que se espera en el aprendizaje: seguimiento académico más riguroso por parte de los profesores; evaluaciones menos memorísticas, más prácticas; y retroalimentaciones oportunas. Teniendo en cuenta la importancia papel de la evaluación dentro de la ZDP como elemento que permite reconocer el cambio cognitivo en términos de la historia evolutiva individual del alumno, encontré que la evaluación, a pesar de ser concebida institucionalmente en cada una de las universidades con esos propósitos, no está alcanzando sus objetivos. No obstante, si se observa la evaluación desde el punto de vista de pruebas objetivas normalizadas, las cuales son aplicadas como examen final de los cursos

con estructura de la prueba Saber Pro, en este caso estaría respondiendo a ese tipo de evaluación el cual también se encuentra explícito en los archivos institucionales. Sin embargo, más allá de una prueba objetiva, dentro del enfoque socio-histórico lo que se busca es una evaluación dinámica, más activa, que permita identificar la interacción, e identificar cómo los procesos interpsicológico se convierte también en intrapsicológico. Es decir, en la ZDP en lugar de proponer actividades académicas y medir el grado en que se realizan bien o no, lo que se espera es observar qué tanta ayuda y qué tipo de ayuda necesitan los estudiantes para lograrlas satisfactoriamente.

Otro aspecto de particular importancia en este proceso de identificación de hallazgos, es el de las percepciones de calidad de la formación inicial de docentes a distancia. En esta parte, presento los hallazgos de los casos sobre las percepciones de los participantes frente a la formación inicial de docentes en metodología a distancia en general; y, en particular en cada una de las universidades.

Con base en las narrativas de los docentes de los tres casos se encuentran percepciones encontradas sobre la calidad de formación universitaria de licenciados en metodología a distancia. Consideran que los egresados de estos programas se forman con un paradigma distinto al de los egresados de licenciaturas en metodología presencial el cual les permite desarrollar de manera diferente su vida profesional. Sin embargo, reconocen que el exitoso del proceso depende del maestro.

La calidad es relativa, depende de cada maestro, depende de la pasión que el maestro sienta por enseñar, por el gusto por ser maestro, es más bien como de la manera de ser del maestro frente a las situaciones, entonces si al maestro le gusta enseñar, le gusta hacer las cosas se verá reflejado en la calidad no importa la metodología. (Betsy, entrevista 11, 26/04/14)

Los muchachos reclaman cosas que sean más prácticas, que les sirvan, que puedan hacer, que sepan qué hacer si tienen un problema en el aula de clase, que sepan cómo solucionarlo. Por ejemplo, manejar la disciplina en el aula de clase, manejar los estudiantes de ahora no son tan fáciles, yo fui maestra de bachillerato y no es lo mismo hace 15 años, hace 10 años, hace 2 años, los alumnos son más resistentes a las exigencias del trabajo. (Belén, entrevista 1, 14/09/13)

De acuerdo con las narrativas de los estudiantes se encuentran coincidencias en las percepciones de los casos de la UC y de la UDO. Para ellos, en términos generales la formación de licenciados en esta metodología es buena, consideran que estos programas

propenden más por el saber hacer, lo cual genera mayor motivación para que los egresados tengan formación continua en línea más exitosa que los egresados de programas presenciales. De la misma manera la metodología les ha permitido desarrollar habilidades de autoformación y autocompromiso, ha contribuido a su formación tanto académica como personal.

Este programa creo que es el programa que va avante en la parte del proyecto de investigación, ellas desde que entran a primer, segundo semestre ya empezaron a hacer su proyecto de investigación. Las niñas de primero a quinto empiezan a buscar situaciones problémicas en las instituciones educativas caracterizándolas con la observación que ellas hacen allí, deben ser en instituciones educativas que tengan educación formal, y que tengan sus ciclos, y sus niveles definidos porque como ellas van a hacer intervención, necesitamos que haya un plan de estudios, que haya un PEI, que haya formalidades y legalidades de acuerdo a la educación formal. En quinto finaliza ese programa de caracterización, y de sexto a decimo ya es intervención, entonces ya en sexto ya comienzan su proyecto desde esas problemáticas. (Aby, entrevista 4, 20/09/13)

La calidad, es que el aprendizaje no solamente se construye de teoría, sino se construye de la práctica, cuando yo hago ese contraste mi aprendizaje es mucho mejor, cuando fusiona las dos, y la práctica lleva investigación. Entonces, cuando se unen esas tres da muy buenos resultados, y somos unos de esos resultados. (Alma, GF 1, 13/09/13)

En el caso de la UDO, adicionalmente identifiqué en las narrativas de los estudiantes que encuentran favorable que la metodología aumenta el manejo de herramientas multimediales y digitales para aprovecharlas en contextos escolares reales, asignan valor especial al hecho que esta metodología forma profesores con perfiles más amplios que entienden las dinámicas de la misma, y pueden formar de manera más asertiva a otros que se estén formando en la misma metodología.

Estoy totalmente convencido que existen unas herramientas pertinentes y actualizadas para que el estudiante adquiera unos aprendizajes significativos para que desarrolle bien su labor docente, de eso sí estoy convencido. (Daniel, entrevista 9, 01/04/14)

Mayor facilidad para poder hacer el ejercicio de la didáctica digital me parece más rico que el ejercicio de la didáctica tradicional, tenemos muy buenos simuladores entonces me permite jugar un poco más acertadamente en el proceso de formativo con los estudiantes. (Elisa, entrevista 7, 18/02/14)

Pues el avance de la tecnología a diario es brutal, y la virtualización del material ha permitido desarrollar habilidades digitales, además los aparatos electrónicos son una herramienta que a mí me ha servido mucho, para estar en contacto con mis compañeros, y con algunos tutores, y mejorar mi aprendizaje. (David, entrevista 20, 30/06/14)

Con el material he aprendido a hacer videos, a manejar el programa prezi, Cmap Tools, he aprendido a hacer resúmenes analíticos especializados, ha incidido de manera bastante positiva, me motivan a investigar. (Juana, entrevista 16, 16/05/14)

Por otro lado, la percepción de los estudiantes de la UO y de algunos maestros difiere de manera significativa con los estudiantes del caso anterior, la mayoría consideran que la calidad disminuye en las programas de Licenciados en metodología a distancia al enfrentarse a procesos más estresantes por las dinámicas mismas de la metodología. Por tanto, consideran indispensable diferenciar entre la metodología a distancia y la metodología presencial especialmente en tanto las actividades académicas y los procesos evaluativos son completamente diferentes. De la misma manera, perciben que sería de mejor calidad si se elevaran los niveles de motivación brindando al estudiante herramientas necesarias para desenvolverse en situaciones cotidianas de su ejercicio docente, de ahí que la vocación del profesor y la convicción de las bondades de la metodología jueguen un papel coyuntural para éxito de la misma.

Yo soy profesora de presencial y de semipresencial, lo que yo hago en un sábado, un domingo, lo hago en la semana, el de distancia se le exige lo mismo, les toca un trabajo muy estresante, de alguna manera se disminuye la calidad. (Belén, entrevista 1, 14/09/13)

Por más virtual que sea falta tiempo para la retroalimentación, es que no puede ser igual la formación de docentes presencial y a distancia. Por muchas razones, si están a distancia seguramente están en ejercicio docente, yo cómo le voy a enseñar lo mismo a esta persona que a una persona que no está laborando, cómo no me va a entender mejor una persona que ha creado una prueba para su área, a una estudiante que aún no ha dado clase y tampoco ha creado una prueba como tal. (Dana, entrevista 27, 02/11/14)

De acuerdo con las narrativas de todos los informantes, puedo afirmar que la percepción de calidad de la formación de los licenciados en esta metodología se relaciona con aspectos que involucran, por un lado, el paradigma de formación de los egresados el cual les permite entender la manera como se debe abordar este tipo de formación para apoyar a estudiantes que ingresan a estos programas. De otra parte, un aspecto adicional se relaciona con la calidad que tiene que ver con el desarrollo habilidades de autoformación que posibilita a los egresados continuar su formación posgradual en línea de manera exitosa. No obstante, hay un llamado apremiante para el mejoramiento de la formación de licenciados en esta metodología el cual tiene que ver con su diferenciación frente a la metodología presencial en tanto los procesos de formación implican dinámicas diferentes; por tanto, a partir de esa lógica se deben estructurar los currículos. Si bien es cierto que “a las instituciones de educación superior se les pide ser responsables de sus graduados y asegurar que ellos manejen destrezas en sus conocimientos disciplinares, también se les pide que estos sean competentes en sus desempeños” (Kanuka, & Brooks, 2010, p.78), hecho que incluye a

egresados de programas en metodología a distancia. Retomando la postura de Galichet (2007), la formación a distancia va más allá de la transposición de la clásica relación pedagógica y didáctica, la especificidad de sus formas de comunicación y sus intercambio vía internet crean situaciones de aprendizaje y de enseñanza radicalmente nuevas y diferentes frente a los procesos en modelos presenciales.

Respecto a la calidad de la formación como licenciados en cada una de las universidades, de acuerdo con la experiencia de los docentes en los casos de la UC y de la UO ahora los estudiantes aprenden más en tanto las prácticas reflexivas y de autorregulación se han hecho más frecuentes en sus procesos de aprendizaje, hecho que hace que los estudiantes aprendan de manera más consiente. Encuentran como fortaleza particular que tienen una buena formación en investigación, lo cual les permite educarse de manera más crítica. En los tres casos, los profesores manifiestan que ahora ellos están más cualificados, hay más exigencia frente a la formación de alto nivel, han mejorado sus propias estrategias pedagógicas y didácticas. En la UC y en la UO, hallan favorables las reestructuraciones curriculares, que en cierta medida se han orientado para responder a las exigencias del MEN y de la región, y resaltan los convenios internacionales para movilidad académica. Ahora hay más posibilidades de aprendizaje en tanto el conocimiento está disponible para quien quiera acceder a él, y dependiendo de la disciplina y del uso que se haga de todos los recursos se logra un buen aprendizaje; no obstante, la responsabilidad y disciplina por parte del estudiante es fundamental para un aprendizaje exitoso en la metodología.

Algo que mejoró la calidad del programa y de las licenciaturas en general, fueron las exigencias del MEN, nosotros tuvimos una experiencia muy particular y fue que en la primera propuesta de programas solamente le aprobaron una los otros los negaron, eso hizo que se desplegara todo un esfuerzo gigante en la universidad para fortalecer el planteamiento de los programas de licenciatura que tenía la modalidad, entonces tuvimos expertos nacionales aquí en un gran trabajo a lo largo de todo ese proceso aún estamos las personas integrábamos el equipo. (Arón, entrevista 3, 20/09/13)

Yo pienso que ahora hay más posibilidades de aprendizaje, no es que se aprenda más o se aprenda menos, hay más posibilidades de aprendizaje. Pienso que el conocimiento ya no se encuentra en el escritorio en frente de uno en un libro sino que el conocimiento está abierto para quien quiera acceder a él. (Betsy, entrevista 11, 26/04/14)

Depende del compromiso del estudiante que esto sea exitoso, pero también empieza desde esa relación con el maestro. (Abel, entrevista 13, 26/04/14)

Muy buena, porque eso va en uno. El que va a estudiar es uno, no libro, ni el profesor. El profesor es simplemente un tutor que acompaña, pero es uno el que se tiene que exigir. (Ester, entrevista 26, 24/10/14)

Para los docentes de la UDO la calidad es relativa, está ligada al nivel de incertidumbre porque no logran conocer a sus estudiantes, falta contacto directo con ellos en la mayoría de los casos. Adicionalmente, experimentan que a pesar de tener todas las condiciones sociales y pedagógicas para que los alumnos aprendan más, no hay forma de dar cuenta de manera certera de la calidad de sus aprendizajes. De otra parte, consideran que para cierto tipo de estudiantes hay aprendizajes reales y significativos, particularmente para aquellos que tienen buena memoria visual en tanto se les facilita más aprender mejor en entornos virtuales.

Es algo bien complicado, las condiciones están dadas, las herramientas están disponibles, y el modelo está estructurado, pero el sistema no da cuenta de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (...) para cierto tipo de estudiante que son visuales, que tienen la disciplina, sí hay aprendizajes reales y significativos. (Daniel, entrevista 9, 01/04/14)

Porque tú como tutor no puedes asegurar nada; igualmente, también queda el grado de incertidumbre respecto a la autenticidad de los productos, o evaluaciones de los estudiantes. (Baruc, entrevista 6, 10/02/14)

A mí me parece que la virtualidad les está dando una herramienta metodológica fundamental y ya lo vemos con algunos egresados, la educación virtual cada vez es mayoritaria y quien se ha formado en virtualidad tiene un paradigma distinto para ejercer como profesional. (Daniel, entrevista 9, 01/04/14)

Yo creo que en la educación virtual, a diferencia de la presencial, los criterios de selección para una licenciatura son mucho más acertados si el estudiante es consciente de sus procesos de formación, realiza sus procesos de formación y es acompañado adecuadamente por el docente, siempre va a tener éxito, además porque ellos eligen la carrera porque les gusta. (Elisa, entrevista 28, 25/11/14)

Por su parte, los estudiantes encuentran favorable que la metodología amplía el manejo de herramientas multimediales y digitales para aprovecharlas en contextos escolares reales, consideran que es de gran valor para formarse como docente y poder ayudar a otros que se estén formando en la misma metodología. Encuentran en esta metodología que el autocompromiso y la autoformación son herramientas fundamentales que de alguna manera les brinda más posibilidades de continuar formación posgradual en línea exitosamente a lo largo de la vida. No obstante, precisan que si no se tienen conocimientos previos y una experiencia amplia en la metodología es muy posible que el panorama no sea muy alentador en tanto el aprendizaje depende del estudiante, el profesor es únicamente un guía, la metodología es exigente y se requiere de mucha disciplina.

Cuando uno sale de un programa virtual sale con una mentalidad mucho más amplia, mucho más abierta en cuanto a la posibilidad de seguir formándose virtualmente. Además, esa experiencia le da a uno la capacidad de poder formar a otros alumnos a



distancia, de poder implementar eso en el trabajo que uno hace. (Esaú, entrevista 17, 31/05/14)

Desde la metodología a distancia, solamente pienso que ha fundamentado algo y es el autocompromiso conmigo mismo y con mi formación profesional. (Félix, entrevista 18, 03/06/14)

Si no tienes unos conocimientos previos, es decir, si no has estado en el campo, si no tienes una experiencia amplia que te haya obligado a conocer por otros medios cierta información, que la praxis como tal te haya obligado a replantearte, a consultar, a mejorar, a corregir, a comprender, yo vería esto bastante pesimista. (Gabriel, entrevista 19, 14/06/14)

Por otro lado, en el caso de la UC la perspectiva de los estudiantes respecto a la formación en su universidad es buena, hecho que han podido comprobar en su ejercicio como docentes no solo en el contexto del aula, sino en escenarios académicos con otros profesores donde han tenido las herramientas teóricas suficientes para poder debatir. Los estudiantes de la UO, destacan el valor del pensamiento complejo y reconocen la influencia que han tenido en su aprendizaje los profesores que se desempeñan o han se desempeñado como profesores en la educación básica, media y media vocacional. Por su parte, los estudiantes de la UDO consideran que han recibido una buena formación a pesar que el trabajo es autodirigido, y reconocen la labor de algunos profesores que les han permitido avanzar en su aprendizaje, a pesar que consideran que la universidad podría ofrecer mejor calidad educativa.

Cuando me veo frente a otros profesores que salen de otras universidades me doy cuenta que sí aprendí. (Ana, entrevista 25, 22/10/14)

La calidad del aprendizaje, de manera individual, es buena siempre y cuando uno sepa llevar el proceso, siempre y cuando uno sea disciplinado, tenga claro qué es autoaprendizaje, que todo el proceso es individual, le va a uno bien. (Eva, entrevista 8, 17/03/14)

La universidad podría brindar una mejor calidad educativa, no solamente en la licenciatura sino en otros programas. (David, entrevista 20, 30/06/14)

Sin embargo, el programa me ha aportado disciplina, autoexigencia, trabajo colaborativo, trabajo en equipo. Me ha ayudado también a nivel de que yo qué puedo mejorar, tomar lo que me sirve, y lo que no me sirve chao. (Dulce, GF 3, 14/09/13)

De lo anterior, a pesar que la percepción de los alumnos frente a la calidad de la formación en cada una de sus universidades la encuentran positiva, no sucede lo mismo con las percepciones de los docentes. A lo largo del análisis, he evidenciado mayor identidad entre los casos de la OC y de la UC, en razón a su cercanía en la manera como implementan la metodología a distancia, que independientemente de ser a distancia tradicional o a distancia

semipresencial, aún es posible tener encuentros presenciales, hay contacto humano frente a frente y de alguna manera los estudiantes se sienten parte de lo que implica la vida universitaria. Para el caso de la UDO, en razón a su virtualidad, la situación es bastante diferente, una de las razones principales es la falta de contacto directo entre los docentes con sus estudiantes, de ahí que sus percepciones no sean tan positivas frente a los niveles de calidad de la Licenciatura. Este hecho puede obedecer a diferentes variables: una, la calidad puede evidenciarse en los desempeños de sus estudiantes en contextos reales donde ellos asumen el rol de docentes, bien sea como profesores practicantes de aula, o como profesores en ejercicio en los colegios donde laboran; dos, a través de los resultados de sus trabajos y del examen final; y tres, en el nivel de las argumentaciones de los alumnos. Sin embargo, en ninguna de las situaciones relacionadas anteriormente hay forma que el docente pueda dar cuenta de ello porque no tiene forma de monitorear a su estudiante cuando realiza la práctica de aula, no tienen certeza de si la persona que presenta el examen final es la misma inscrita en el curso, y en tanto a pesar de abrir espacios como foros, videoconferencias, o de programar encuentros en sincrónicos son altos los niveles de ausentismo por parte de los estudiantes, y por tanto difícilmente podrán saber los niveles de argumentación discursiva de ellos.

No obstante, debe tenerse en cuenta que dentro del marco de la calidad académica de cualquier programa de formación en metodología a distancia debe partir de la perspectiva de la autonomía del estudiante. “Las experiencias de reflexivas apoyadas sobre los aportes teóricos pueden ser un hilo conductor de la pedagogía compartida por un número de miembros del equipo pedagógico” (Kim, 2009, p.50) En tal sentido, los estudiantes afirman que aprenden a autoformarse mediante las interacciones con sus compañeros y con los profesores, dichas interacciones revelan con frecuencia implicaciones personales que conducen a la autoformación.

Por último, frente al mejoramiento de la calidad de la formación inicial de docentes en metodología a distancia, encontré sugerencias altamente significativas en las narrativas analizadas las cuales presento en la sección que viene a continuación. Dicha sección está constituida por los hallazgos por las recomendaciones de los participantes frente al fortalecimiento de la acción tutorial, el material didáctico, y el proceso de evaluación del aprendizaje.

### *3.4.4.1. Sobre el fortalecimiento de la acción tutorial*

De acuerdo con las recomendaciones de los participantes para el fortalecimiento de la acción tutorial, hice una clasificación de los hallazgos a partir del punto de vista pedagógico; tecnológico; e institucional. Mi intención, tener un mejor entendimiento de dichas recomendaciones a fin de incorporarlas de la manera más acertada a la caracterización de mi dispositivo pedagógico.

Frente al mejoramiento de dificultades en el proceso de acción tutorial desde el punto de vista pedagógico encontré que en los tres casos está explícita la necesidad de ajustar la extensión de los cursos al tiempo para su desarrollo, lograr articulación entre teoría y práctica y la importancia de hacer retroalimentación oportuna y más formativa a los trabajos que se desarrollan los estudiantes. Así mismo, coinciden en la necesidad de reestructurar los currículos de manera interdisciplinaria básicamente por dos razones: la primera, para evitar que se ofrezcan cursos similares y repetitivos los cuales limitan las posibilidades de incorporar nuevos cursos que podrían ser de mayor utilidad para la formación como docentes; y, la segunda, porque al lograr la interdisciplinaria se obtendrían aprendizajes más significativos. Por otra parte, la importancia de mejorar los canales comunicativos entre todos los actores del proceso de enseñanza y de aprendizaje es imperativa en tanto consideran que una de las grandes debilidades es la comunicación entre ellos. Otro aspecto que identifiqué común entre los casos de la UC y la UDO tiene que ver con el fortalecimiento de competencias humanas dentro de lo que implica la labor docente en relación con el uso de las herramientas tecnológicas; en estas dos universidades también han encontrado como hecho limitante para el proceso de enseñanza y de aprendizaje las dificultades que tienen varios estudiantes en sus procesos lecto-escritores como en su autorregulación.

Primero, equipos interdisciplinarios, eso es fundamental; segundo, diseños instruccionales claros y bien formados. (Elisa, entrevista 7, 18/02/14)

Hay materias que se ven por encima, les hace falta más de peso teórico, deben darnos más materias que sean relacionadas al campo nuestro, y de pronto fusionar algunas que se repiten casi los mismos temas. (Ana, GF 1, 20/09/13)

Yo creo que ahí es donde está el quiebre porque en teoría lo que estamos haciendo es adecuado, se está formando una nueva generación de docentes. Yo considero e insisto, que además del aula virtual se necesita acompañamiento presencial para fortalecer competencias humanas propias de un docente, y es necesario prácticas no un año sino prácticas dentro de un proceso de formación. (Caleb, entrevista 10, 02/04/14)

También hay puntos divergentes frente a las percepciones de mejoramiento del proceso de acción tutorial en cada uno de los casos. En la UC, identifiqué que la investigación formativa debe proyectarse más allá de la tutoría e incentivarlos a la contextualización de los saberes, hecho que contradice con las percepciones cuyas narrativas argumentan que la investigación que hacen los estudiantes en sus sitios de práctica como docentes ha aportado con el mejoramiento de problemas específicos de aula en las instituciones donde hacen sus práctica pedagógicas. De otra parte, hay una percepción casi general de incentivar la conciencia en algunos estudiantes frente a las responsabilidades que conlleva formarse como docentes; especialmente en formarse con altas capacidades pedagógica, disciplinares. Particularmente, en el caso de esta universidad hay un llamado general a articular el trabajo entre el asesor de investigación y el director de prácticas pedagógicas, y a la unidad de los criterios de trabajo cuando hay cambio de grupos.

Algo que de pronto ya hemos dicho la mayoría de estudiantes es ese cambio de asesores en cada semestre en nuestro proyecto, yo creo que debe haber una comunicación clara para definir cada semestre porque siempre sucede lo mismo, de pronto que haya un profesor que esté desde el principio del semestre, que sea él el que lo guíe a uno hasta el final. (Asarela, GF 2, 20/09/13)

Por otra parte, los profesores argumentan que se debe superar el alto grado de dependencia de varios estudiante respecto a su tutor y en algunos casos la falta de autonomía frente a su aprendizaje, promover la tolerancia frente al trabajo colaborativo. También hace falta fortalecer las prácticas pedagógicas con el uso de la plataforma virtual, y manifiestan la necesidad de realizar supervisión de las prácticas de aula de los estudiantes en las instituciones, mantener niveles de exigencia, aprovechar al máximo el tiempo de los encuentros presenciales y tener en cuenta el perfil de los estudiantes que preferiblemente estén en el campo de la educación. Por su parte, los estudiantes recomiendan generar mecanismos para fortalecer la calidad académica de los docentes, profundizar más en los contenidos, elevar los niveles de exigencia, y propiciar verdaderos intercambios de saberes. También debe considerarse en el currículo la inclusión de formación a estudiantes en condición de discapacidad física y de aprendizaje e implementar estrategias para mejorar las habilidades de autoaprendizaje.

Las percepciones de mejoramiento de las prácticas pedagógicas para el caso de la UO se orientan al fortalecimiento del desarrollo de habilidades en pedagogía y en didáctica en los estudiantes, consideran que la asignación de los cursos a los maestros debe ser de acuerdo

con su experiencia y formación, y que debe haber apertura por parte de la mayoría de los docentes a los nuevos cambios. Así mismo, proponen que para el fortalecimiento de las tutorías debe haber acompañamiento regular por parte de la mayoría de los docentes, y diferenciar entre lo que implica un curso bimodal y un curso virtual en tanto encuentran que plataforma está subutilizada. Consideran que la plataforma debería constituirse además como un espacio en donde se construya una comunidad académica en donde se compartan experiencias y se mejoren sus prácticas pedagógicas para lograr aprendizajes significativos.

Es importante la supervisión de las alumnas en sus prácticas pedagógicas, claro que hay instituciones que no se prestan para que uno vaya. (Ada, entrevista 23, 22/10/14)

Es que realmente hay una confusión por parte de la Facultad en lo que es un curso bimodal y un curso virtual, todo lo toman como virtualidad. Proponen un contenido específico para que de manera virtual se aporte, pero de manera presencial ya no se hace resolución de inquietudes ni la aplicación real en contexto de esa teoría. El rol del profesor es colocar el trabajo, limitarse a dar la instrucción en la clase presencial, y si acaso responder una pregunta de uno de los estudiantes porque no nos vamos a ver y porque generalmente dice que la información está en la guía. No hay realmente una experiencia de aprendizaje significativo con el Moodle, es hacer siempre la misma guía. (Adán, GF 4, 14/09/13)

Pero yo creo que si hubiera una plataforma virtual en la cual tan siquiera con veinte minutos tres veces a la semana yo interviniese e interactuara con mis compañeros hubiera una diferencia increíble porque entonces el viernes ya habría puntos concretos con que hablar. (Abdías, GF 3, 14/09/13)

Moodle se queda cortica porque muchos maestros la utilizan para dar la instrucción, y poner un espacio para que se suba el producto, no más. Y esa plataforma tiene muchísimas posibilidades que si todos los profesores la utilizaran como es estaríamos nosotros mucho mejor. (Abdías, GF 3, 14/09/13)

Los docentes manifiestan que falta participación y compromiso por parte de varios estudiantes no solo frente el trabajo autónomo sino frente al trabajo colaborativo, y que deben buscar mecanismos para lograr buenas socializaciones de los trabajos dado que el tiempo es una variable limitante para estos propósitos. Por consiguiente, consideran que debe reevaluarse la duración de los cursos frente a cantidad y a la calidad de contenidos, al igual que dosificar las actividades para cargar menos al estudiante; de ahí, que sea importante establecer cronogramas a corto y mediano plazo para cumplir con todo lo programado y no dar espacios para que los estudiantes se dispersen en la agenda, en tanto las actividades son procesuales y deben tener un orden de continuidad.

Otro problema son los trabajos llamados CIPA, les cuesta trabajar en grupo terminan peleando. Lo que sucede en un trabajo en grupo si son 4 ó 5 una es la que trabaja o dos y las otras tres medio hacen. (Alba, entrevista 5, 20/09/13)

Hay que saber que distancia no significa llenar al estudiante con una serie de tareas de talleres, de compromisos que él tenga que cumplir en un momento determinado, sino que a distancia significa que aunque estemos distantes estamos en contacto. (Betsy, entrevista 11, 26/04/14)

Es indispensable en estos momentos la comunidad académica entre los maestros, para poder compartir lo que uno hace con los compañeros, buscar las posibles soluciones desde la evaluación, desde los recursos. (Belén, entrevista 29, 04/12/14)

Necesitamos mejor planta de recursos y materiales para el maestro, más disposición, recursos físicos, un buen computador porque uno a veces necesita, algunos piden Skype, listo yo lo hago desde la casa, a las 10 de la noche en mi casa, en un tiempo pensábamos que cuando fueran las sesiones virtuales todos los maestros íbamos a estar aquí concentrados trabajando con unos equipos muy buenos y haciendo la asesoría con buenos computadores, con buena conexión, pero eso aún nos falta. (Abel, entrevista 13, 26/04/14)

Respecto al caso de la UDO, hallé tensiones de ambas partes. Por un lado, los profesores consideran que para mejorar la acción tutorial es indispensable que la mayoría de los estudiantes asuman con responsabilidad su aprendizaje, generen la cultura de revisar los mensajes para estar informados, que sean conscientes de la importancia de la originalidad de sus trabajos, e invitarlos a que evalúen su perfil porque varios no se adaptan a metodología a distancia virtual. De la misma manera, consideran relevante motivarlos a que generen estrategias para que sigan los cronogramas y no interrumpan los procesos de aprendizaje, reforzar el sentido pedagógico, volver a la pedagogía, y a la formación del sujeto a través de compromisos didácticos, compromisos institucionales, y compromisos docentes efectivos.

Hay estudiantes que no leen los mensajes, ahí siento una debilidad, que es muy difícil llegar a todos los estudiantes porque en ocasiones las herramientas que tenemos los estudiantes. (Caleb, entrevista 10, 02/04/14)

Uno encuentra como las dos caras de la moneda, estudiantes que están muy centrados en su proceso y aquellos que de pronto desconociendo cuáles pueden ser las razones, no lo están tanto. (Daniel, entrevista 9, 01/04/14)

Así mismo, concientizarlos frente al hecho que el acompañamiento no se limita únicamente al campus virtual porque hay altos niveles de ausentismo, sugieren ampliar el radio de interacción bien sea a través de Skype, Facebook o a través del aula virtual, y hacer acompañamiento permanente y riguroso en dichas aulas especialmente hacer supervisión.

Irónicamente no es tanto el entorno académico, nosotros lo hemos visto en las redes que utilizamos fue Facebook uno de los estudiantes interactuaba más en los foros creados en la discusión de Facebook, y nos dimos cuenta que los estudiantes interactuaban más en los foros creados o en las discusiones creadas en Facebook que en los foros académicos del curso. (Elisa, entrevista 7, 18/02/14)

Igualmente, consideran que los estudiantes deben aprovechar todas las riquezas que tienen las herramientas digitales y aplicarlas en su ejercicio docente dentro del aula, no sólo en la virtualidad; para ello, es imperativo hacer procesos más rigurosos de formación pedagógica y de formación disciplinar para consolidar los procesos de aprendizaje que den herramientas a los estudiantes para enfrentarse a situaciones reales de aula. Plantean que se deben reforzar los procesos de investigación por parte de los docentes no sólo frente a la investigación formativa sino a la investigación en sentido estricto, y que deben replantearse las prácticas pedagógicas de aula en el currículo para que los estudiantes tengan la oportunidad de realizar más prácticas pedagógicas de aula a lo largo de la carrera y no solo el último año de su proceso de formación.

Yo creo que ahí es donde está el quiebre porque en teoría lo que estamos haciendo es adecuado, se está formando una nueva generación de docentes. Yo considero e insisto, desde mi ser como egresado, y ahora que estoy viendo los estudiantes que van saliendo, que además del aula virtual se necesita acompañamiento presencial para fortalecer competencias humanas propias de un docente, y es necesario prácticas no un año si no prácticas sino prácticas dentro de un proceso de formación. (Caleb, entrevista 10, 02/04/14)

Preparar a las estudiantes sobretodo en que somos maestros, no somos cualquier profesional, y un docente que no lea pues imagínate. Pensaría que habría que hacer un trabajo fuerte sobre todo en los primeros semestres, que habría que trabajar fuertemente con ellas la parte de su identificación vocacional y profesional. (Alba, entrevista 5, 20/09)

Por su parte, los estudiantes encuentran que el lenguaje utilizado en el aula virtual les genera un distanciamiento adicional, consideran que debe ser más cálido y más motivante; se sienten solos en el proceso por falta de acompañamiento y de retroalimentación, hecho al que se suman las tensiones frente al trabajo colaborativo. Por tanto, consideran imprescindible que los tutores tengan buen manejo de las TIC, que hagan un proceso de seguimiento más riguroso al aprendizaje de sus alumnos, y que urge contextualizar las prácticas pedagógicas de acuerdo con la realidad y modelo de país que tenemos. Además, aconsejan que debe haber mayor flexibilidad en los horarios para los encuentros virtuales, que estos sean de carácter obligatorio; y que se promuevan estrategias para trascender de lo académico porque sienten el vacío del contacto humano, la ausencia del ejercicio de la vida universitaria.

Me parece muy aburrido, siempre llegar uno al foro, todo formal como si fuera uno una máquina, pues uno está interactuando y van a ser los compañeros durante seis meses y uno debería ser un poquito más suelto. (Eva, entrevista 21, 21/10/14)

Sí, volver a vivir una verdadera experiencia universitaria y que no quede plasmadas solo en la virtualidad, entonces pienso que está esa falencia. (Félix, entrevista 18, 03/06/14)

No hay una verdadera reflexión, no hay una formación que permita aportar al mejoramiento social del modelo de país que tenemos. (Gabriel, entrevista 19, 14/06/14)

Con base en lo anterior puedo establecer que en los tres casos las narrativas de los profesores coinciden en que para el fortalecimiento de la acción tutorial se debe reducir la extensión de los cursos para su desarrollo, diseñar currículos interdisciplinarios, lograr articular la teoría y la práctica, proporcionar retroalimentaciones más oportunas y con mayor frecuencia, y fortalecer los canales comunicativos. Con algunas particularidades, los docentes de la UC y de la UDO, resaltan el fortalecimiento de las competencias lecto-escritoras y de competencias humanas desplazadas por las TIC.

Les cuesta muchísimo los procesos lecto-escritores, la autorregulación que es un principio básico para nosotros, en este tipo de proceso es difícil dejar todo al último porque quiere decir que no va hacer el mejor producto; por lo tanto, no va a ser el mejor aprendizaje, entonces se comienza a copiar. (Elisa, entrevista 7, 18/02/14)

(...) pareciera como si se hubiera olvidado que se está formando seres de piel. (Daniel, entrevista 9, 01/04/14)

Esta forma de virtualidad, de a distancia en la medida en que nosotros somos sujetos más de piel, más de, de face to face, más de contacto, eso no se cambia de la noche a la mañana. (Gabriel, entrevista 19, 14/06/14)

Para el caso específico de la UC, identifiqué que los estudiantes sugieren que la investigación trascienda de la tutoría, que sean supervisadas sus prácticas pedagógicas de aula en las instituciones, que el currículo articule el trabajo del asesor de investigación y el director de la práctica pedagógica, y fomentar estrategias para el mejoramiento del autoaprendizaje. De la misma manera, se hace necesario, profundizar en los contenidos, elevar la calidad académica de los tutores y hacer de las tutorías verdaderos intercambios de saberes.

Algo que de pronto ya hemos dicho la mayoría de estudiantes es ese cambio de asesores en cada semestre en nuestro proyecto, yo creo que debe haber una comunicación clara para definir cada semestre porque siempre sucede lo mismo, de pronto que haya un profesor que esté desde el principio del semestre, que sea él el que lo guíe a uno hasta el final. (Asarela, GF 2, 20/09/13)

Los docentes consideran que los estudiantes deben ganar en independencia, tolerancia frente al trabajo colaborativo y aprovechar al máximo la plataforma para su aprendizaje.

Cuando el estudiante se convierte en un dependiente de lo que el profesor dice en la tutoría, y se queda sólo con lo que está escrito en las guías, es importante crear



conciencia en ellas de la importancia de la autonomía para lograr procesos de aprendizaje más exitosos en la metodología distancia. (Aarón, entrevista 3, 19/03/13)

Como los grupos son tan grandes resulta que la una salió peleando con la otra que no se hablan, quieren cambiarse de CIPA y eso no es tan sencillo, entonces veo que hay problemas de tolerancia. (Aby, entrevista 4, 20/09/13)

Del caso de la UO, las percepciones de los docentes se orientan al fortalecimiento de las habilidades pedagógicas y didácticas, constitución de comunidades académicas, participación y compromiso de los estudiantes a nivel individual y colaborativo, dosificar las actividades asignadas a los estudiantes y establecer cronogramas a corto y mediano plazo.

Algo que es muy difícil es, compartir con otros maestros, sobre todo porque como somos de cátedra, entonces tenemos un montón de ocupaciones, de pronto un correíto como para informarnos pero no para compartir experiencias significativas. (Blanca, entrevista 12, 26/04/14)

Si estamos por ejemplo tres maestros dando el mismo curso, no sabemos cómo lo está dando, tenemos la carta pero no sabemos qué tan exitoso es el programa para él, si lo está manejando de la misma manera, si los resultados han sido positivos con los estudiantes. (Abel, entrevista 13, 26/04/14)

En la plataforma en la plataforma montar como una paginita dentro del curso para que todos los maestros nos inscribamos para encontrarnos para conversar para compartir. (Betsy, entrevista 11, 26/04/14)

En una época Moodle se convirtió en el colgadero de documentos, entonces usted entraba a Moodle, el título muy lindo. Entonces, sesión 1 con 10 artículos, sesión 2 otros 10, entonces uno se preguntaba en dónde hay una planeación buena del curso. (Abel, entrevista 13, 26/04/14)

Un muchacho tiene siete cursos, entonces son siete trabajos que tiene que hacer, entonces allí es una lectura, allí es otro trabajo; cómo lograr que interdisciplinariamente esas materias que tienen en el primer semestre todas se hablen y todas lleguemos a un mismo producto, eso no lo hemos logrado antes ni ahora. (Blanca, entrevista 12, 26/04/14)

En el caso de la UDO, los docentes consideran que la acción tutorial mejora en la medida que se retome la pedagogía, los estudiantes asuman con mayor responsabilidad el aprendizaje y que sigan los cronogramas, que se haga acompañamiento permanente el aula virtual, que las prácticas de formación pedagógica y disciplinar sean más rigurosas, que los estudiantes empiecen sus prácticas de aula desde los primeros semestres, y que sean conscientes de la originalidad de sus trabajos. Los estudiantes consideran importante utilizar un lenguaje más cálido en las aulas virtuales para reducir el distanciamiento que genera la virtualidad, mayor acompañamiento y retroalimentación, superar las tensiones del trabajo

colaborativo, tutores con buen manejo de las TIC, y prácticas pedagógicas contextualizadas al modelo del país.

Reforzar el sentido pedagógico, prácticamente dar un vuelco, un giro copernicano, a lo que es la vuelta a la pedagogía, a lo que es la vuelta a la formación de sujeto que es el papel de la pedagogía. (Baruc, entrevista 6, 10/02/14)

Yo pienso que se debe tener más cercanía y constante acompañamiento los estudiantes, que si el estudiante manifiesta una inquietud pues se tome el menor tiempo posible en responder a ella (...) y seguir insistiendo a los estudiantes en que la tutoría o el acompañamiento no se limita única y exclusivamente que se haga en el campus virtual, que a través de otros medios digitales también se puede interactuar para ayudarles en su proceso formativo. (David, entrevista 20, 30/06/14)

¿Por qué yo hago énfasis en la pedagogía? Porque tal vez la hemos dejado acá de un lado y hemos desvirtuado la importancia de un diseño instruccional por ejemplo, no se ha ahondado lo suficiente en una pedagogía desde el contexto colombiano, tenemos modelos europeos pero poco o nada tienen que ver con nuestro contexto colombiano que tiene una diversidad cultural, diversidad étnica, unos caracteres que nos hacen muy especiales, sale la prueba en línea y ya está la trampa de guardar las preguntas en un banco y después vendérselas al compañero. (Baruc, entrevista 6, 10/02/14)

Implementar proyectos dentro de nuestros cursos que permitan al estudiante que de pase de simplemente estudiar una teoría a analizarla dentro de contextos reales y que pueda colocarse o en el rol de estudiante o en el rol de docente. (Daniel, entrevista 9, 01/04/14).

De acuerdo con las percepciones anteriores, el fortalecimiento de la acción tutorial desde el punto de vista pedagógico podría agruparse en tres grupos: diseño curricular, comunicación, y procesos de enseñanza y aprendizaje. Respecto al diseño curricular, la percepción general es que debe ser interdisciplinario, otorgar énfasis especial a la formación en pedagogía, lograr articular de manera efectiva la teoría y la práctica, adecuar los contenidos al tiempo de su desarrollo, contextualizar la investigación de acuerdo con las realidades regionales y nacionales, y tener en cuenta la formación en inclusión de estudiantes en condición de diferentes discapacidades. En cuanto a la comunicación, el mejoramiento podría enfocarse desde el fortalecimiento de los canales comunicativos, propender por la calidez del lenguaje utilizado en las aulas virtuales, promover la tolerancia en el trabajo colaborativo y la consolidación de las competencias humanas. En lo concerniente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, la retroalimentación oportuna se constituye en el eje central para el mejoramiento, así mismo, se encuentra necesario fomentar estrategias de autoaprendizaje, realizar supervisión de las prácticas de aula de los estudiantes, hacer de las tutorías un espacio para el intercambio de saberes, fortalecer las habilidades pedagógicas y didácticas en los estudiantes, creación de comunidades de aprendizaje, diseño de

cronogramas a corto y mediano plazo, y diferenciación entre curso bimodales y cursos virtuales.

“El reto de diseñar currículos interdisciplinarios tiene que ver con el reforzamiento de las formas complejas para que el alumno aprenda todo como una totalidad, que capte el significado como una unidad integrada y que no estudie tópicos aislados” (Vygotsky, 2005, p. 235); por tanto, es un desafío para los programas de formación a distancia lograr la interrelación de contenidos de las diferentes disciplinas que integran sus currículos para que los estudiantes logren aprendizajes significativos. Al conseguirse la interdisciplinariedad en los currículos se facilitaría la articulación entre teoría y práctica, y por ende, la contextualización de la investigación dado que es a través de la actividad que el estudiante tiene la posibilidad de realizar un aprendizaje integrado, que le ayude a comprender y a desenvolverse en entornos específicos de manera autónoma y con actitud crítica (Martínez, 1994). Por otro lado, los canales comunicativos se mejoran en la medida en que las interacciones entre docentes y estudiantes sean frecuentes, independientemente de si son, presenciales o virtuales, sincrónicas o asincrónicas. A fin de evitar que el alumno se sienta desamparado, es esencial que el proceso de asimilación y de apropiación no se limite a un encuentro directo entre el estudiante y el profesor, debe expandirse hacia el funcionamiento del proceso de asimilación a través de foros y actividades dispuestas en las aulas virtuales (Brousse, 2009).

De otra parte, la humanización de la tutoría se puede relacionar con la importancia de mantener una atmósfera amable en el desarrollo de la misma, hecho que genera empatía e influencia la motivación y el compromiso de los estudiantes. De ahí la importancia de “los valores socio-afectivos en el aprendizaje sitúa el sentimiento de empatía en el centro de la relación pedagógica así como sobre el rol determinante que juega el tutor en la emergencia de un clima relacional favorable al aprendizaje” (Depover, & Quintin, 2011, p. 25). Otro tema al que ha de prestarse atención es el manejo de los niveles de tolerancia en el trabajo colaborativo, la colaboración permite conocer las diferentes perspectivas para abordar un determinado problema, desarrollar tolerancia en torno a la diversidad y habilidad para reelaborar una alternativa conjunta. Los entornos de aprendizaje constructivista se definen como “un lugar donde los alumnos deben trabajar juntos, ayudándose unos a otros, usando una variedad de instrumentos y recursos informativos que permitan la búsqueda de los objetivos de aprendizaje y actividades para la solución de problemas” (Wilson, 1992, p. 29)

Otro aspecto que tiene que ver con el mejoramiento de la acción tutorial se relaciona con la tecnología. Desde el punto de vista tecnológico encontré que en los tres casos las percepciones se orientan a la necesidad de fortalecer la conectividad a internet en varias regiones del país en donde las universidades ofrecen sus programas académicos, esto con el fin de mejorar la comunicación sincrónica con los estudiantes bien sea mediada por la red o por la plataforma virtual. Así mismo, sugieren mejorar los recursos tecnológicos; para el caso particular de la UC, encuentran importante implementar sesiones de capacitación en el manejo de herramientas digitales en razón a que no todos los estudiantes ni todos los docentes tienen las mismas habilidades tecnológicas.

Hay niñas que no manejan la tecnología, yo pienso que se les debe dar capacitaciones constantes para que puedan ser más hábiles utilizando esta herramienta para su aprendizaje. (Aby, entrevista 4, 20/09/13)

A veces uno planea foros y no se pueden hacer porque falló el internet, o cuando funciona hay estudiantes de veredas que no se pueden conectar por falta de señal, inclusive acá mismo en esta ciudad hay sitios donde el internet es malísimo entonces a veces esos procesos también se interrumpen. De todas formas, es indispensable que la universidad invierta en buenos equipos tecnológicos y mejore la calidad del internet. (Alba, entrevista 5, 20/09/13)

En la UO, recomiendan evitar montar demasiados cursos e información en la plataforma en tanto esto genera tensión y angustia los estudiantes, afectando sus niveles de motivación frente al trabajo en las aulas virtuales. Para el caso de la UDO, el hecho al que consideran que se debe dar mayor relevancia es el de evitar que la herramienta tecnológica desplace los procesos pedagógicos y la formación disciplinar.

Desde la institución se podría decir que se queda en la herramienta sin hacer el tránsito a lo pedagógico. Entonces prácticamente la herramienta desplaza al criterio pedagógico y al criterio disciplinar. A mí me interesa más que el estudiante tenga un sentido de lectura crítica del contexto, crítica del texto, y que pueda de alguna manera argumentar posibilidades de cambio frente a su contexto y pues la herramienta no da. O sea, la herramienta es simplemente herramienta, es como el machete en manos de un discapacitado, de nada sirve. (Baruc, entrevista 6, 10/02/14)

De acuerdo con Cabero (2007), Las TIC como mediadoras del aprendizaje en metodologías de formación a distancia son instrumentos esenciales para los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en tanto pueden ser un instrumento didáctico que permiten al profesor diseñar los procesos de enseñanza y al alumno utilizarlas en su proceso de aprendizaje. Ellas ayudan en la intervención didáctica e inciden en la relación de todos los actores del proceso de formación; por tanto, ofrecen la posibilidad de crear diferentes

entornos de aprendizaje que permiten diseñar los procesos formativos presenciales, semipresenciales o virtuales. Por consiguiente, el profesor, debe estar interesado en tener buen manejo de las TIC, en aprender y en facilitar el aprendizaje, debe aprovechar al máximo todas las potencialidades de la red. El estudiante, como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, debe estar en capacidad de tomar decisiones, y realizar un diagnóstico de sus necesidades formativas para elegir las rutas y los medios que le facilitarán su proceso de construcción del conocimiento, debe ser un constructor activo de su propio proceso de aprendizaje. No obstante, a pesar de las bondades que ofrecen las TIC existen factores externos e internos que si no están en sinergia, en ocasiones pueden retrasar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el sentido que de no existir una buena conectividad, o no de no haber buen manejo de las mismas obstaculizarían los aprendizajes. O por el contrario, se puede correr el riesgo de abrumar al estudiante por el exceso de información subida al aula virtual, o lo que es más delicado, desplazar el saber pedagógico, entonces en casos no estarían aportando de manera efectiva al proceso de formación de los estudiantes. Por lo tanto, aspectos como los mencionados en las narrativas de los casos estudiados deben tenerse en cuenta para mejorar los procesos de acción tutorial.

Adicional a las percepciones anteriores para el fortalecimiento de la acción tutorial desde la perspectiva tecnológica, están las percepciones desde el punto de vista institucional. En los tres casos es fundamental que a nivel institucional se propenda por una selección más rigurosa tanto de docentes como de estudiantes, docentes con formación pedagógica, que conozcan la metodología a distancia, que sean conscientes responsabilidades que esto conlleva; y de estudiantes que estén convencidos de querer formarse como docentes; también, se encuentra necesario institucionalizar los cursos de inducción cada semestre según se requiera.

En las tutorías me encontré profesores que dan seis o siete cursos diferentes; por ejemplo, dan antropología, pedagogía, investigación, es decir, manejan diversos campos del saber, y me parece que a nivel ya universitario, eso tiene que ser un poco delicado, tiene que ser más especializado. (Elí, entrevista 15, 12/05/14)

(...) hay tutores que no están todavía muy involucrados en las TIC les cuesta aun trabajo dominarlas, no sé si sea cuestión de la edad o sea cuestión de poca pertenencia a su curso. (Efraín, entrevista 22, 21/10/14)

Muchos de los profesores conocen sobre ciertas materias, pero no son pedagogos, no son personas que sienten la educación como un bien de la humanidad, o como una cuestión esencial para la humanidad, ¿Si ve?... no lo hay, hay gente como que cumple con dar una materia y ya. (Gabriel, entrevista 19, 14/06/14)

Para el caso de la UC, además recomiendan dar continuidad a los procesos académicos al igual que a los docentes de investigación formativa en el acompañamiento de los proyectos de los estudiantes. En la UO y en la UDO hacen un llamado a nivel institucional de reducir el número de estudiantes por docente para alcanzar los objetivos que los cursos proponen, para que se dé un verdadero acompañamiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes, y en busca de una mejor calidad.

Digamos, cuando yo era estudiante pues veía a mi tutor entonces yo decía oiga yo veo a mi tutor por qué no me responde inmediatamente pero ahorita que soy tutor veo que tengo 400 estudiantes que es una carga muy alta para responder inmediatamente. (Caleb, entrevista 10, 02/04/14)

(...) por ejemplo yo de carrera solamente tengo 150 estudiantes, y eso es mucho, pero por ejemplo un docente ocasional tiene 400 estudiantes; o sea, es poco probable que ese tutor de 400 estudiantes dé de manera deontológica, de manera éticamente profesional responda a un compromiso de formación, es una mentira grande que una persona con 400 estudiantes pueda dar cuenta de la formación en espacios virtuales. (Elisa, entrevista 28, 25/11/14)

En el caso particular de la UO, identifiqué en sus narrativas la importancia del buen uso de herramientas tecnológicas al igual que la necesidad de adaptarse a la era digital, lo cual incluye acompañamiento a procesos digitales. A diferencia de la UO, en el caso de la UDO, en razón a que todos sus procesos son digitales, manifiestan la necesidad de programar más sesiones de tutoría para evitar el alto índice de desmotivación y deserción, recomiendan crear equipos interdisciplinarios, establecer dialogo permanente entre el ámbito administrativo y el ámbito pedagógico para crear sinergia entre ellos, establecer compromisos institucionales, compromisos didácticos, y compromisos docentes efectivos para lograr mayor calidad en el desarrollo de todos los programas académicos que ofrece la universidad. Como aspecto particular de mejoramiento de las prácticas pedagógicas consideran importante que la universidad invierta en recurso humano, que disminuya las diferentes responsabilidades administrativas asignadas a los docentes para que puedan dedicarse específicamente a sus funciones académicas como tutores; es decir, la atención directa y con calidad a los estudiantes, y a hacer investigación.

El número de tutores tiene que incrementarse porque tratar de enseñarle a 150 o a 200 estudiantes por profesor en la red es muy complicado. Además creo que deben aumentar el número de encuentros virtuales entre nosotros y los tutores. (David, entrevista 20, 30/06/14)

Nosotros somos muy pocos docentes de planta en referencia a los docentes ocasionales pero entre todos finalmente sentimos lo mismo, hay muchas acciones que se hacen y no permiten dedicarse específicamente a funciones que haría un docente como la atención

directa de sus estudiantes, con la calidad que se requiere, la producción investigativa. (Elisa, entrevista 7, 18/02/14)

Se debe mejorar con respecto al número los encuentros, que los encuentros virtuales sean de carácter obligatorio, que haya un cronograma en donde el tutor y el estudiante por ningún motivo puedan fallar a esos encuentros. (David, entrevista 20, 30/06/14)

De lo anterior identifiqué como aspectos principales comunes a los casos la necesidad de hacer una selección rigurosa de docentes y estudiantes que ingresan a los programas, que conozcan la metodología a distancia, y la importancia de institucionalizar cursos de inducción. Como particularidades, encontré la necesidad de dar continuidad a los procesos académicos y de investigación en especial al docente que orienta éste último, insisten en la importancia del acompañamiento, la reducción del número de estudiantes por curso, aumento de la planta de docentes, disminución de las labores administrativas de los profesores, incremento del número de tutorías específicamente en la UDO, buen manejo de las TIC por parte de profesores y estudiantes, generación de equipos interdisciplinarios, establecimiento de compromisos académico-institucionales en busca del mejoramiento de la calidad.

Cuando cualquier estudiante llegue a la universidad que lo guíen, que le expliquen cómo es el sistema, cómo va a ser el trabajo, que al menos antes de matricularse le expliquen, porque mucha gente que inicia, se asusta y se va, y pierden la plata, y eso sí ha pasado. (Eva, entrevista 8, 17/03/14)

Hay muchos cursos, hay muchos estudiantes para pocos tutores entonces pienso que la falta de acompañamiento se debía al número de estudiantes que duplicaban en gran cantidad a los tutores. (Félix, entrevista 18, 03/06/14)

Sin lugar a dudas para lograr el éxito de cualquier programa académico es indispensable tener apoyo institucional, en la medida en que las universidades sean receptivas a las necesidades de sus programas, que propicien espacios para el diálogo permanente entre lo académico y lo administrativo, que otorguen a los programas a distancia el valor que tiene en esa medida se podrán alcanzar avance significativos en el mejoramiento de la calidad. Las universidades están renegociando y redefiniendo de muchas maneras distintas sus relaciones con la sociedad, y con el público en general. Los conceptos de educación de adultos y educación permanente son fundamentales en esta redefinición institucional. La educación permanente sólo puede llevarse a cabo si se construyen puentes entre los miembros de la comunidad académica, las realidades socio-culturales y económicas que los rodean y las acciones de los ciudadanos que día tras día intentan crear mejores condiciones de vida y de trabajo (UNESCO, 1997, p.3).

#### 3.4.4.2. Sobre el fortalecimiento del material didáctico

Respecto al mejoramiento del material didáctico, en los tres casos, las narrativas reflejan necesidades su mejoramiento, las cuales se relacionan de manera directa con aspectos curriculares. Dichas necesidades tienen que ver con la necesidad tener los módulos interdisciplinarios que faciliten la articulación entre teoría y práctica para facilitar aprendizajes más significativos en contextos pedagógicos reales. Sugieren actualizar los módulos permanentemente, hacerlos menos extensos, más flexibles tanto en su estructura como en sus actividades, y adaptarlo a las necesidades reales de los cursos. Para los casos de la UC y de la UO hallé coincidencia en que el material debe responder a las nuevas realidades de la educación y, por tanto, a nuevas metodologías; así mismo, debe llevar al estudiante a pensar en su contexto. Por otra parte, en el caso de UC sugieren implementar un centro de recursos en donde reposen todos los PIC a fin de actualizarlos a medida que el profesor lo requiera para sus cursos, de esta manera se subiría a la plataforma únicamente material actualizado.

Hay muchos textos muy antiguos; o sea, cómo voy a implementar estrategias cuando estos niños de ahora que nacen con chip y que ya dominan muchas cosas que uno no. Entonces, hay que prestarle atención a eso, que el material esté acorde con la época actual y no con la del siglo pasado. (Abigail, GF 2, 20/09/13)

Es importante que los portafolios que se están realizando sean lo más prácticos posibles, que no vaya a hacer ni camisa de fuerza, ni una pesadilla ni para los estudiantes ni para los tutores como ha ocurrido con muchos materiales que tenemos actualmente sino que sea algo que agilice. (Aby, entrevista 4, 20/09/13)

Se deben actualizar los PIC cada año, y entonces que tú como tutor, con las sugerencias de los estudiantes, lo mejores. Pero que sea una construcción pero todos. (Alba, entrevista 5, 20/09/13)

Sería interesante hacer un centro de recursos en donde todos los profesores podamos dejar nuestras actualizaciones de los PIC y del material en general y que esté disponible para el tutor que en su momento lo necesite, y que este a su vez lo retroalimente y lo actualice. (Alba, entrevista 5, 20/09/13)

Los estudiantes tienen la percepción casi general que hay material poco aplicable a sus prácticas pedagógicas de aula, recomiendan ampliar fuentes bibliográficas, y que estos tengan apertura a la exploración de otras fuentes porque en varios casos no da la posibilidad de consultar otras fuentes, en tanto la evaluación es estrictamente sobre los temas presentados en el módulo.



Los PIC deberían de modernizarlos, actualizarlos año tras año, que vayan de acuerdo a lo que se está viendo en la realidad, y a las nuevas metodologías. (Ana, entrevista 25, 22/10/14)

Hemos tenido la misma guía en Moodle, por ejemplo yo vi hace tres semestres equis misma materia, (...) siempre son las mismas películas, el mismo video de la canción. (Dana, GF 3, 14/09/13)

Por otro lado, en el caso de la UO, los profesores manifiestan que no todo el material debería estar digitalizado en tanto hay muchos estudiantes que no viven en la ciudad y no todos tienen acceso a internet o a computador propio.

Pienso que el material no debería estar virtualizado en su totalidad, quién creyera que hay estudiantes que todavía no tiene portátil, además porque tenemos estudiantes en el campo o zonas difíciles donde no pueden acceder a internet con la facilidad de los estudiantes de las ciudades. Para ellos es complicado de esa manera, y sus procesos se hacen más lentos, ellos están en desventaja en ese sentido frente al material. (Belén, entrevista 29, 04/12/14)

Me parece que nos hace falta que todos trabajemos en la línea de la guía, de trabajo autónomo, no uniformarnos pero que todos llevemos como una secuencia clara, el objetivo de este núcleo, la competencia que quiere desarrollar el núcleo, que todos con nuestras pequeñas acciones actividades en la clase logremos eso. Qué quiere decir que tenga una buena guía que lleve al estudiante a pensar su contexto y no a contestar porque voy a sacar 5. Entonces una mejor guía de trabajo autónomo y una buena dedicación, ahí va pegado con la dosificación de las tareas que hacemos. (Blanca, entrevista 12, 26/04/14)

Los alumnos sugieren que la guía de trabajo autónomo en línea sea lo suficientemente clara para que facilite la secuencialidad y unidad del objetivo de los cursos; también consideran que debe darse continuidad a la construcción del material que ellos elaboran y suben a la plataforma, en tanto no va más allá de la nota, hecho que genera en ellos desmotivación.

Yo a la fecha tengo como tres blogs y diferentes recursos montados en línea, quedaron ahí montados, presenté el trabajo final, se acabaron. Ya me da como cierta resistencia a nivel personal frente a esa clase de proceso virtual. (Ester, entrevista 26, 24/10/14).

No hay realmente una experiencia de aprendizaje significativo con Moodle, es hacer siempre la misma guía, a veces me siento como si me estuviera matriculando en un curso virtual del SENA no siento la diferencia. Yo he hecho cursos virtuales del SENA que incluso son mucho mejores. (Adán, GF 4, 14/09/13)

En el caso de la UDO, manifiestan que la plataforma está subutilizada a pesar de sus virtudes y que se necesita optimizar la conectividad a la red, consideran necesario tener el apoyo de la universidad para optimizar recursos, y que asignen tiempo a los profesores puedan desarrollar su propio material.

Hechos tan sencillos como comprar un software que no está dentro de la menor cuantía, o que está dentro de ello y requiere muchos papeles pero es un software que es imposible que alguien le dé papeles para poder hacer su compra. (Elisa, entrevista 7, 18/02/14)

El profesor manda los enlaces y uno mira, a veces sí son muy monótonos entonces uno prefiere buscar por su cuenta enlaces que aporten verdaderamente a los objetivos de formación de ese curso, Entonces sí creo que falta una mejor selección de enlaces. La verdad que a mí la plataforma de la institución me parece muy buena pero está subutilizada desafortunadamente. (Elda, GF 4, 14/09/13)

De lo anterior identifiqué que una constante en las narrativas de los tres casos para el fortalecimiento del material definitivamente es lograr que su diseño facilite la interdisciplinariedad, que logre articulación más directa entre teoría y práctica, y que sean más flexibles en cuanto a su estructura. En términos generales, las percepciones de los participantes sobre este tema es que debe estar contextualizado en la realidad educativa nacional y regional para que facilite la reflexión. Así mismo, sugieren la implementación de centros de recursos, desarrollo de guías de aprendizaje más claras, asignación de tiempo a los docentes para que puedan hacer su propio material, aprovechar al máximo los recursos y ayudas didácticas montadas en el aula virtual.

De acuerdo con las narrativas, el fortalecimiento del material didáctico se encuentra estrechamente ligado con la mayoría de los aspectos que mencionan anteriormente para el mejoramiento de la acción tutorial. En definitiva como instrumentos mediadores del proceso de enseñanza y aprendizaje establecen una mutua relación de interdependencia; por tanto al producirse mejoras en uno repercuten en el otro. De acuerdo con Gutiérrez, & Prieto (1991), el material didáctico como mediación pedagógica debe corresponder al tratamiento de contenido, formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad. En otras palabras, el material debe mediar entre determinadas áreas del conocimiento, la práctica, los estudiantes y los actores del proceso educativo.

#### *3.4.4.3. Sobre el fortalecimiento en el proceso de evaluación*

En cuanto al mejoramiento del proceso de la evaluación, para los tres casos existe la percepción casi generalizada en los estudiantes de la falta de retroalimentación, hecho que

genera en ellos la sensación que no aporta de manera significativa a su formación. En el caso de la UC, los alumnos perciben que a pesar de implementarse la evaluación integral, muchas veces no es objetiva por lo que sugieren que sea reestructurada atendiendo a esta particularidad, frente a la rigurosidad y a la exigencia de las necesidades de lo que implica formar un docente en la actualidad.

Había convocatorias en que había por decir algo cinco preguntas, y entrábamos de diez al salón, a cada una le hacían una pregunta ya, no se tuvo en cuenta el proceso de todo el proceso del semestre. Entonces, debe ser reestructurada, no es pertinente para evaluar un proceso, no es objetiva, no es concreta, y más tratándose de formar docentes, debe ser mucho más exigente. (Abigail, entrevista 24, 22/10/14)

En la autoevaluación yo me pongo 5 y se lo sustento, pero había compañeras que se ponían 5 y no sabían nada, y aun así le dejan porque era la autoevaluación. En la coevaluación es lo mismo -yo la voy a evaluar, entonces para que no se me vaya a poner tan brava, le doy un 4-, cuando ni siquiera se merece un 3 porque nunca va, nunca hace tareas, cuando pasa a sustentar no puede. Y en la heteroevaluación muchas veces el profesor no es objetivo, hay unos que sí, hay unos profesores que no. (Areli, GF 1, 19/09/13)

Entonces, debe ser reestructurada, no es pertinente para evaluar un proceso, no es objetiva, no es concreta, y más tratándose de formar docentes, debe ser mucho más exigente. (Alma, entrevista 24, 22/10/14)

Desde el punto de vista del proceso de la evaluación de su aprendizaje, recomiendan buscar un equilibrio entre el proceso de sus avances a lo largo del curso y el examen final de convocatoria, ya que éste último es principalmente memorístico y no mide el saber desarrollado a lo largo del semestre. Los profesores sugieren que se debe concientizar al estudiante en que su interés en el proceso evaluativo debe centrarse en su aprendizaje como lo requiere la metodología más que en una nota aprobatoria; hecho al que se adiciona, por una parte, las dificultades de tolerancia que se presentan en el trabajo al interior de los CIPAS; y por otra, los inconvenientes para hacer los procesos de evaluación integral. De la misma manera, para lograr una evaluación de impacto se requiere buscar equilibrio entre la cantidad de los temas a desarrollar y el tiempo para su desarrollo.

Desde el punto de vista del proceso, a veces es complejo evaluar uno todo un curso en cinco tutorías y hacer una convocatoria final, asimilar toda la información de cuatro cursos por semestre no es fácil. (Alba, entrevista 5, 20/09/13)

Como los grupos son tan grandes resulta que la una salió peleando con la otra que no se hablan, quieren cambiarse de CIPA y eso no es tan sencillo, entonces veo que hay problemas de tolerancia. (Aby, entrevista 4, 20/09/13)

Las estudiantes, por lo que yo he percibo a lo largo de los años, siempre quieren sacar cinco, y cuando se encuentran con un tutor que de pronto no sea muy amigo de los cincos, entonces vienen los choques de las estudiantes con ese tutor. (Alba, entrevista 5, 20/09/13)

Difícil hacer heteroevaluación, o coevaluación, complicado con ellas, un poco más fácil que ellas se autoevalúen. En la coevaluación del CIPA no quieren evaluar a sus compañeras por muchas razones, no se atreven pero deben hacerlo, entonces queda ese sin sabor. (Alba, entrevista 5, 20/09/13)

La perspectiva sobre el mejoramiento en la evaluación para el caso de la UO se orienta hacia la importancia de la evaluación del proceso y no del producto.

El proceso ha cambiado, se evalúa sobre el proceso, se enseña sobre el proceso, se trabaja sobre el proceso, se aprende sobre el proceso, y el resultado es sobre el proceso. (Abel, entrevista 13, 26/04/14)

Más que prepararse para esas notas finales, es vivir el proceso, participar en el proceso y contribuir hacia él y darse cuenta de que es de él, muy sencillo, así nos permite percibir más fácil el aprendizaje del estudiante. (Betsy, entrevista 13, 26/04/14)

Los estudiantes sugieren asignar un valor al trabajo de producción intelectual, a la socialización de los estudiantes en el encuentro presencial, a su desempeño en el trabajo colaborativo, “que sea menos memorística porque cuando es así aprenden para el ratito” (Adiel, GF 4, 14/09/13). Recomiendan que deberían existir políticas claras para el proceso de la evaluación desde el principio del curso para ayudar a los estudiantes a aprovechar mejor su tiempo y para apoyarlos para que logren sus actividades de manera procesual y más articulada. Proponen que la evaluación tenga un proceso formativo, más allá de cumplir con formatos institucionales para el reporte de las evaluaciones y de la publicación de sus resultados. En consecuencia, la evaluación ha de incluir ejemplos prácticos, sustentación oral, tener procesos de medición del aprendizajes más significativo y desarrollarla durante todo el semestre, no necesariamente con un examen final dado que genera mayor tensión a los estudiantes.

Aquí llenan formatos, hacen foros, aparentemente nos escuchan, pero no simplemente oyen y mientras el formato este lleno pues le cumplen al Ministerio al lineamiento y al estándar. Pero si realmente nos escucharan esto no sería la debilidad de la Facultad, porque no es solo nuestra realidad, es la realidad de como de más de 1.200 estudiantes que tiene la Facultad. Lo hemos manifestado durante más de cuatro años, todos los años, cualquiera que nos dé la oportunidad se lo manifestamos, hay incluso documentos escritos, y la respuesta es -sí muchachos, sí muchachos- y lo digo por mí, yo estoy estudiante de doble programa aquí en la universidad. (Adán, GF 4, 14/09/13)

Que el maestro sepa llevar el proceso, que evalúe siempre el proceso para que sea exitoso. (Abel, entrevista 13, 26/04/14)

A veces nos sentimos solos porque el semestre pasado tuvimos la dificultad con un profesor en una materia de inglés, y ese profesor de llegaba y me decía, a mí y a otros: - me vas a investigar sobre este tema, sobre esta pregunta necesito que me la traigas en español, porque si no sabes hablar en español ni escribir menos en inglés- Entonces yo dije que estaba

aprendiendo, y cuando se lo presenté me dijo que se lo leyera en inglés. No escuchó explicación y me puso cero. Me quejé y no pasó nada. (Doris, GF 3, 14/09/13)

En el caso de la UDO, se perciben coincidencias en las situaciones presentadas en la UO, pero adicionalmente, sugieren implementar procesos de seguimiento y monitoreo rigurosos de los estudiantes en el desarrollo de evaluaciones para evitar suplantaciones.

Nos enfrentamos con estudiantes que mandan hacer sus trabajos o que alguien les colabora o que no están conscientes de lo que es realmente su formación y que tu como tutor virtual jamás te vas a enterar excepto en pequeños rezagos cuando eres juicioso a hacer el proceso de la revisión de sus productos, cuando has tenido la posibilidad de tener diálogos con ellos por Skype o te han hecho llamadas, y cuando ves su construcción discursiva se da cuenta uno que no es la misma persona. (Elisa, entrevista 28, 25/11/14)

De las narrativas concluyo que el punto común en todas para el mejoramiento del proceso de evaluación está directamente relacionado con la importancia de hacer retroalimentaciones oportunas a los trabajos de los estudiantes. Hay un llamado general por parte de los estudiantes de las tres universidades a que las evaluaciones sean más formativas, hacer las evaluaciones integrales de manera más objetiva, y más rigurosas frente la formación pedagógica. Sugieren diseñarlas de manera equilibrada teniendo en cuenta la cantidad de temas y el tiempo para su desarrollo, tener en cuenta los avances a de sus progresos a lo largo del curso y no asignarle tanto peso al examen final. Para los casos de los estudiantes de la UC y de la UO dicho proceso incluye su producción intelectual, desempeño en las socializaciones y en el trabajo colaborativo, y propender por la tolerancia al interior de los grupos colaborativos. Para los estudiantes de la UDO, es fundamental que los profesores monitoreen y supervisen al estudiante para asegurarse de la originalidad de sus trabajos como de la persona que presenta el examen final.

(...) yo estoy detectando que hay demasiada levedad, para mi algo muy preocupante, porque toca con un tema que para mí es profundamente sensible y es la educación en Colombia, me parece que la educación en Colombia debería de tener unas exigencias mucho más acordes con el tiempo que estamos viviendo, con las formas políticas que tenemos, con la forma de Estado que tenemos, con esta cultura, este tipo de culturas que se han generalizado en nuestro país. (Gabriel, entrevista 19, 14/06/14)

Los tiempos tan cortos para las cosas, como tanta trascendencia, temas tan extensos que le toca a uno dosificar y puntualizar que es lo que el estudiante en este momento necesita manejar bien para poderse defender en un momento dado en el campo educativo. (Belén, entrevista 1, 14/09/13)

Me parece a mí que a veces a los maestros se les olvida que somos personas que trabajamos que no solamente estudiamos, y que no solamente vemos una o dos materias sino que estamos viendo cuatro, cinco o seis materias por semestre, entonces

en el afán de querer abarcar los temas los maestros te recargan de muchísimo trabajo durante la semana y no es lo mismo cinco horas semanales como en la presencial que dos un sábado. (Elda, GF 4, 14/09/13)

Con base en lo anterior, es importante tener en cuenta que cuando la evaluación se hace de manera procesual, además del seguimiento que el profesor hace del desarrollo puede evaluar el proceso de andamiaje de los conceptos para saber en qué punto del aprendizaje el estudiante presenta dificultades. Esto, en razón a que:

Los conceptos más que la suma de determinados enlaces asociativos formados por la memoria; más que un simple hábito mental, es un acto del pensamiento complejo y genuino que no puede ser enseñado por medio de la instrucción, sino que puede verificarse cuando el mismo desarrollo mental ha alcanzado el nivel requerido. En cualquier edad un concepto formulado en una palabra representa un acto de generalización. (Vygotsky, 1998, p.52).

Esta postura de Vygotsky, lleva a pensar en que la evaluación del aprendizaje en metodología a distancia debe ser formativa, en tanto los estudiantes se ven enfrentados a procesos de autoaprendizaje que varían dependiendo sus ritmos y maneras de asimilación del mismo. De acuerdo con Ryan, Scott, Freeman, & Patel (2002), el propósito de la evaluación formativa es obtener información acerca del progreso de un estudiante para darle retroalimentación, es un proceso mediante el cual los estudiantes ganan una comprensión de sus propias competencias y progreso así como un proceso mediante el cual son calificados. Por tanto, la retroalimentación puede elevar los niveles de motivación, y a partir de los resultados se podrán mejorar tanto las estrategias de aprendizaje de los alumnos como las estrategias de enseñanza de los profesores para hacerlas más efectivas.

No obstante, ha de reflexionarse en que el desarrollo de competencias pedagógicas conlleva al desarrollo de competencias profesionales las cuales se ligan principalmente a dos factores: por un lado al diseño curricular; y, por otro al aseguramiento de la calidad de las prácticas pedagógicas de aula de los estudiantes y del respectivo seguimiento que se haga de ellas. El primer factor, diseño curricular, debe tener un perfil profesional adecuado de la formación como licenciados independientemente de si se implementa en metodología presencia o a distancia, este ha de responder a las necesidades sociales, culturales e históricas de cada región.

De acuerdo con Mena (2004), en la planificación de los currículos es indispensable que respondan al qué y cómo debe ser aprendido; deben dar cuenta de las necesidades de formación de los estudiantes en las respectivas áreas de conocimiento; su fundamentación

debe responder al para qué y a quién, enseñar, pero sobre todo debe propender por el saber hacer; es decir del desarrollo de competencias, la obtención de dicho desarrollo resulta inseparable del contexto o situación particular en la que tiene lugar. Sin embargo, cabe precisar que dentro de la estructura curricular de programas de formación inicial de docentes a distancia estos han de aproximarse al conocimiento y práctica de la enseñanza desde enfoques metodológicos diversos.

De otra parte, el segundo factor, calidad de las prácticas pedagógicas de aula de los estudiantes, desde la lente de Torrado (2000), para ser competentes además de poseer un conocimiento se necesita saber utilizarlo de manera adecuada y flexible en diferentes situaciones, somos competentes para cierto tipo de tareas y nuestra competencia se puede potenciar si contamos con las herramientas simbólicas o instrumentos culturales adecuados. Por lo anterior, a fin que los estudiantes desarrollen competencias profesionales como docentes debe ser a través de la experiencia, de ahí que los programas de licenciatura deben ser garantes de propiciar los escenarios adecuados para que ellos puedan materializar sus conocimientos y competencias en sus prácticas pedagógicas de aula con el debido acompañamiento.

En consecuencia, y a pesar de las diferencias entre la metodología presencial y la metodología a distancia, la formación inicial de docentes ha de propender por el desarrollo de competencias profesionales que finalmente tendrán lugar en el mismo sistema educativo colombiano tanto para los egresados de programas presenciales como para los egresados de programas a distancia. Por consiguiente, considero que el título que se otorgue a un egresado de una licenciatura en metodología a distancia debe ser el “Licenciado en...” por lo que no sería necesario hacer si distinción si se le titula como “Licenciado en... en metodología a distancia”

A partir de todos los criterios que expuse anteriormente como resultado de las narrativas de los participantes respecto al fortalecimiento de los programas de formación inicial de docentes en metodología a distancia, tomé gran parte de los elementos para la caracterización del dispositivo pedagógico.

## 4. Conclusiones y recomendaciones

En este capítulo doy respuesta a las preguntas de investigación con base en las narrativas de los tres casos y con el marco teórico. Presento las implicaciones de mi investigación, las limitaciones que tuve en su desarrollo, y lo que representó este estudio en mi desarrollo profesional.

### **4.1 Sobre las rupturas de la formación inicial de docentes en metodología a distancia en Colombia entre 1999-2014: retomando la primera pregunta de investigación.**

#### *4.1.1. Rupturas en las tutorías*

En primer lugar, las tutorías se han constituido en una de las mediaciones fundamentales para la consolidación del aprendizaje independiente de si son presenciales o virtuales. Durante los últimos años de transición de siglo en la metodología a distancia, en general las rupturas fundamentales han estado marcadas por el impacto de las TIC catalizadas por la internet, las cuales a su vez han generado rupturas tanto en la acción tutorial, como en el diseño, uso y apropiación del material didáctico, y en el sistema de evaluación del aprendizaje.

A pesar que entre 1998 y 1999 tienen lugar los primeros cambios la educación superior en Colombia con la incorporación de motores de búsqueda y el uso del correo electrónico, es a partir del 2005 que se hacen notorias las rupturas más importantes en los programas de licenciaturas en metodología a distancia. Hasta antes de ese periodo, las tutorías tenían un carácter de clase magistral, centradas en su totalidad en el maestro, se proporcionaba asesorías generales sobre actividades académicas propuestas, se hacía la recepción y asignación de tareas y los encuentros eran más de tipo evaluativo. Con el advenimiento de las TIC, y en particular con la adopción de las plataformas virtuales de aprendizaje en las universidades con programas de formación de docentes en metodología a distancia comienza a cambiar el rol del docente y del estudiante, este empieza a tener un rol más activo en su aprendizaje y se convierte en el centro del proceso educativo. Por ese mismo



período, la acción tutorial inicia su tránsito de la rigidez de los encuentros semanales a la flexibilidad que brindan los nuevos recursos tecnológicos.

Aunque estos cambios han permeado todos los programas de formación inicial de docentes en metodología a distancia en el país, desde el punto de vista del contacto humano y de la interacción comunicativa directa, han favorecido de manera más positiva a aquellos programas cuya metodología es a distancia tradicional y a distancia semipresencial. Lo anterior, en tanto las TIC se han constituido como herramienta adicional de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje de dichos programas y no el medio fundamental de interacción como ocurre en la metodología a distancia virtual, en donde estas han conducido a una desvinculación del contacto humano directo entre los actores del proceso enseñanza y aprendizaje y porque las interacciones son menos frecuentes.

Son tres los factores que concluyo como principales impulsores en las rupturas de la acción tutorial: la incorporación de recursos digitales en los programas, la articulación entre teoría y práctica; y, el cambio de roles de los actores en donde prima el aprendizaje sobre la enseñanza. El primero, con la influencia de las TIC empleadas con propósitos educativos, se ha permitido ampliar y aprovechar mejor una serie de procesos que ya tenían tanto profesores como estudiantes como la capacidad de recordar, ordenar, y establecer relaciones entre saberes (Ávila, 2004.). Por tanto, la posibilidad de intercambiar significados, estrechamente relacionados con la capacidad de comunicarse, codificar, decodificar y transmitir contenidos propician relaciones dialógicas, en la mayoría de los casos más fluidas, que favorecen el radio de la ZDP en los estudiantes. El segundo factor tiene que ver con la manera en que la teoría ha logrado articularse con las prácticas pedagógicas de aula reales de la mayoría de los estudiantes, lo cual obedece a su actividad cognoscitiva; es decir, “la teoría como herramienta no se limita su uso en la tutoría sino ha servido como actividad social práctica para mejorar sus desempeños como docentes” (Vygotsky, 1979, p. 91). El tercer factor, se relaciona con los proceso pedagógicos en tanto se centran más en el aprendizaje que en la enseñanza; hecho que ha generado que el alumno haya ganado en autonomía y que el profesor haya cambiado su rol para asumir ahora el papel de mediador en la construcción del aprendizaje de los estudiantes, lo que incluye que haya ganado habilidades para la construcción de materiales. Por tanto “le cabe al maestro un nuevo e importante papel, convertirse en organizador del ambiente social y educativo, como mediador de aprendizajes”. (Vygotsky, 2005, p. 475)

Sin embargo, la ruptura más significativa en las interacciones comunicativas ha sido el impacto que ha tenido la tecnología digital en las licenciaturas, y por consiguiente en la acción académica. En la mayoría de los casos las interacciones son más fluidas y más frecuentes; sin embargo, al hacer la transición de la metodología a distancia tradicional a la metodología a distancia virtual, se encontraron profundas rupturas. En primera instancia, las interacciones directas que tenían lugar principalmente en encuentros presenciales cada ocho o quince días dejan de implementarse; en segunda instancia, al adoptar plataformas virtuales para el aprendizaje el concepto de tutoría como lugar de encuentro de compartir saberes, experiencias, e inquietudes de los estudiantes y/o de los grupos de trabajo colaborativo desaparece y toma matices completamente diferentes en tanto es mediada principalmente por dichas plataformas, hecho que ha conducido a la desaparición del contacto humano; y por ende ha conducido la falta de desarrollo de competencias humanas las cuales son imprescindibles en la formación de un docente. Al convertirse la plataforma como medio primordial de interacción entre los agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje, en apariencia se personaliza más, pero las interacciones ocurren con menor frecuencia y el tiempo para su desarrollo es limitado principalmente por el elevado número de estudiantes, y dado que se centran básicamente en la resolución de dudas sobre el desarrollo de actividades académicas; por tanto, no hay suficiente tiempo para dar lugar a discusiones o debates sobre temas en particular. Como una manera de facilitar las interacciones grupales, y para generar espacios de discusión se implementan foros sincrónicos y asincrónicos; sin embargo, cuando son sincrónicos no siempre tienen la acogida que se espera, bien sea porque el horario no coincide con el tiempo de todos los estudiantes, o por inconvenientes de conectividad a internet, o dado que los estudiantes prefieren los foros asincrónicos por la practicidad de hacer sus intervenciones de manera escrita.

Adicional a las rupturas del proceso de acción tutorial y de las interacciones, otras rupturas que han tenido lugar en los programas de formación inicial de docentes en metodología a distancia en estos últimos años de transición de siglo, tienen que ver con el material didáctico y la evaluación del aprendizaje.

#### *4.1.2. Rupturas en el material didáctico*

El material didáctico lo constituía inicialmente libros, y posteriormente módulos en medio físico, sus rupturas empiezan a darse casi que a la par en que se formaliza la metodología a distancia en el país en 1982. Entre los años 1984 y 1998 empiezan a tener lugar una serie de cambios de manera paulatina; de libros se pasa a módulos que normalmente construían docentes. En principio, los libros con sus respectivas guías de trabajo eran enviados a los estudiantes de las diferentes regiones por correo postal; luego, se opta por el cambio de libros a módulos cuyas primeras versiones era la compilación de lecturas académicas unificadas a nivel de cada institución. Posteriormente, los módulos empiezan a flexibilizarse, los profesores tienen mayor autonomía en la selección de las lecturas que lo conforman y pueden contextualizarlo de alguna forma con las realidades regionales; y por ende, pudo adaptarse de mejor manera a las necesidades de los grupos. El uso del material empezó a cambiar progresivamente con la incorporación de artefactos tecnológicamente más sofisticados, del retroproyector se pasan al video beam y con este a la utilización del computador y la multimedia, con ella refuerzan el material con el uso de power point, videos, y audios, los cuales fueron perdiendo vigencia con la incorporación de internet en las prácticas pedagógicas, y surgen los primeros intentos por incorporar ayudas digitales.

Con la llegada del siglo XXI, y dando respuesta a los nuevos cambios en materia de política pública en educación para las licenciaturas en Colombia, tienen lugar otras rupturas de los materiales didácticos para su desarrollo, las universidades, en su mayoría, empiezan a crear equipos de trabajo conformados por profesores, especialistas en diseño y manejo de tecnologías informáticas para la elaboración de material más moderno, en tanto las TIC ya habían incursionado formalmente en sus programas de formación de licenciados. Sin embargo, durante los años 2001 a 2008 el material seguía siendo impreso, a la par se daban los primeros intentos de su digitalización, se incrementa el uso del correo electrónico como canal de comunicación, y algunos profesores empiezan a montar blogs por iniciativa propia. Los materiales cambian a partir de las nuevas propuestas curriculares, y con la incorporación de las plataformas virtuales de aprendizaje. Los años 2009 y 2010, son fundamentales para una de las más recientes rupturas del material didáctico, puesto que se digitaliza dando paso a su virtualización, esta coyuntura tecnológica, también sirvió como trampolín a algunos programa de formación de licenciados a distancia tradicional para dar el salto definitivo a la

virtualización de sus programas y al proceso de enseñanza y aprendizaje; a partir de entonces se oficializa el escenario de los ambientes virtuales de aprendizaje mediados por las TIC y la internet. Por consiguiente, las TIC han contribuido en las rupturas del material básicamente desde tres aspectos diferentes: en primer lugar, han brindado la posibilidad de tener acceso a él en forma digital, flexibilidad para trabajarlo y riqueza tanto visual como bibliográfica; en segundo lugar, han facilitado las didácticas virtuales; y, en tercer lugar, han estimulado la creatividad y se ha adecuado a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Este último aspecto, es tal vez la más importante, porque se adapta a las múltiples ZDP que hay en grupo de estudiantes en tanto cada uno puede seguir distintas secuencias y progresar a su propio ritmo por vías distintas (Vygotsky, 2005).

El material didáctico en las prácticas pedagógicas, independientemente de si son presenciales, mediadas total o parcialmente por la plataforma virtual, ha permitido el desarrollo de acciones de aprendizaje a partir de situaciones problemáticas que fomentan la interacción entre el contexto, los estudiantes y el profesor. El material, en tanto artefacto cultural, contribuye de manera significativa al desarrollo de PPS de los estudiantes por dos razones principales, la primera dado que genera situaciones de reflexión mediante el trabajo colaborativo; y segunda, porque propicia procesos de internalización como resultado del trabajo en grupo. Retomando la percepción de Vygotsky (1979) frente al papel que desempeñan los instrumentos de mediación, concluyo que el material didáctico tiene un papel fundamental en el desarrollo de la acción pedagógica, en tanto es el eje sobre el cual se desarrollan los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Los módulos se constituyen como mediación principal a través de sus plataformas, y son complementados con ayudas adicionales como guías para facilitar su comprensión desarrollo. En los tres casos, el material está diseñado para que sea trabajado en etapas diferentes que toman en cuenta, lo que Vygotsky llama la historia del estudiante; es decir, parten de los conocimientos no sólo disciplinares que tenga el estudiante sino a partir de su conocimiento con el contexto cultural al que pertenece, llevándolos a etapas que exigen un mayor nivel de esfuerzo.

Al hacer reparo en las situaciones que describo anteriormente, retomo los planteamientos de Vygotsky (1979) sobre el papel de los sistemas de mediación respecto la doble naturaleza de las herramientas en tanto no sólo las poseemos sino también somos poseídos por ellas. Estos sistemas inventados a lo largo de la historia de la humanidad, significan para los seres humanos un aporte de alto valor en su desarrollo en la medida de su

apropiación, en tanto, instrumentos de control de los propios procesos y de su desarrollo no natural son determinantes de la acción de los humanos. Teniendo en cuenta esta perspectiva, considero que en la medida en que se logre el uso adecuado de las TIC como herramienta mediadora de aprendizaje en programas virtuales, se podrán facilitar el desarrollo de los procesos psicológicos superiores (PPS) de los estudiantes y por ende su zona de desarrollo proximal (ZDP).

Estrechamente relacionado a las rupturas del material didáctico se encuentran las rupturas en la evaluación del aprendizaje.

#### *4.1.3. Rupturas en la evaluación del aprendizaje.*

La evaluación del aprendizaje ha sufrido también rupturas importantes, hasta finales de la década del 90 era principalmente cuantitativa memorística, y estandarizada tipo ICFES. A pesar que los programas contemplaban el desarrollo de competencias no las incluían en los exámenes finales del proceso evaluativo. Con el cambio de milenio, y las transformaciones que con él se avizoraban, la evaluación empezó a tomar matices más integrales desde la percepción del alumno como ser integral al que debía valorarse en las diferentes dimensiones de su desarrollo; por tanto, además de su nivel cognoscitivo, la evaluación empieza a tener en cuenta las acciones en el proceso del aprendizaje del estudiante tanto individual como grupal. En consecuencia, la evaluación cuantitativa se empieza a complementar con la evaluación cualitativa, la cual incorporó los componentes de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. De la misma manera, se empieza a tomar en consideración en la evaluación los procesos de investigación formativa, de argumentación, y de confrontación de saberes.

Una de las rupturas más significativas en la evaluación del aprendizaje es sin duda la implementación de las plataformas virtuales entre los años 2005 y 2010. En primer lugar, dado que la entrega de los trabajos de los estudiantes y sus valoraciones empiezan a ser enviadas al aula virtual vía internet; y, en segundo lugar, se definen criterios porcentuales distribuidos entre el proceso de desarrollo del estudiante a lo largo del curso y el examen final, dichos porcentajes varían respectivamente entre el 60% - 40%, y el 75% - 25% según la universidad. Por otra parte, la evaluación del aprendizaje también ha incluido el trabajo colaborativo, aunque en la actualidad es mediado por la plataforma o a través de otras tecnología digitales aún forma parte de la valoración del porcentaje de desarrollo de

aprendizaje a largo del curso. No obstante, vale la pena precisar que la prueba estandarizada no ha perdido vigencia, sus rupturas se han dado dependiendo del tipo de prueba estandarizada vigente en el país, actualmente es diseñada bajo el modelo de la prueba Saber Pro, se empieza a abrir espacio para la implementación de exámenes tipo ensayo, o por proyectos, y desaparece la opción de presentar un solo examen que equivalía al 100% de la nota del curso.

En consecuencia, puedo concluir que la evaluación ha venido sufriendo rupturas a medida que la tecnología avanza. En efecto, una de las influencias de mayor impacto en los últimos años de transición de siglo, en la actual generación de educación a distancia, son las plataformas virtuales de aprendizaje porque “permiten reforzar y reorientar las acciones formativas con un amplio contexto de recursos para las distintas fases del proceso formativo” (Cabero, 2007, p.209). Por otro lado, se ha venido dando cuenta de alguna manera del movimiento de los estudiantes entre una ZDP a otra en tanto se está dando mayor relevancia a la evaluación de los procesos de aprendizaje más que a la medición de los niveles de memoria.

#### *4.1.4. Rupturas en las interacciones comunicativas*

El tema de “la interacción ocupa un lugar de alta importancia para el enfoque socio-histórico dado que es el momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual en tanto lenguaje y actividad convergen” (Vygotsky, 1979. p.47). El lenguaje como el mediador esencial de la interacción, bien sea hablado en los encuentros sincrónicos o escrito en los asincrónicos, posibilita al estudiante el desarrollo de sus PSS, pero si las posibilidades de interacción entre alumno y docente es limitada se afecta directamente el progreso que pueda tener el estudiantes de su ZDP. De otra parte, el hecho que las interacciones no sean lo suficientemente fluidas tiene como consecuencia que estudiantes y profesores no compartan sus conocimientos lo cual limita su desarrollo intelectual. Así mismo, frente a las interacciones Vygotsky (1979) considera que estas no sólo son ayudas desarrolladas históricamente para mediar en las relaciones con la sociedad o reflexiones del mundo exterior, sino como medios principales para dominar los procesos psicológicos que tienen

influencia decisiva en la formación de la actividad psicológica del hombre, medios que siempre incluyen significado y sentidos cognitivos. Las interacciones, a través del lenguaje, permiten comunicarse con otros, para mediar en el contacto con nuestros mundos sociales, es la mediación entre el él y el yo, y nos ayudan a pensar e internalizar conocimientos. A pesar que las interacciones entre los estudiantes son más frecuentes que entre ellos con sus profesores, no significa que sean siempre más efectivas; pese a que el aprendizaje tiene lugar a través de la propia experiencia del alumno la cual se halla enteramente determinada por el ambiente, la función del maestro se reduce a la organización y regulación del mismo, dando paso a que el alumno configure sus procesos de autorregulación y alcance el desarrollo de PPS de manera más efectiva. Pero en este proceso también es de suma importancia el trabajo colaborativo como otra forma de mediación a través de otra persona o personas; es decir, cuando los estudiantes se brindan apoyo mutuo, trabajan en proyectos conjuntos, comparten sus hallazgos, pueden construir andamiajes significativos para su aprendizaje (Vygotsky, 2005).

Con el advenimiento de las TIC y su incorporación en la educación superior, las licenciaturas sufren profundas rupturas en la manera como ocurren las interacciones; en la mayoría de los casos se pasa de la interacción directa, sincrónica y situada en aulas de clase, o de la interacción asincrónica mediada por correo postal, a interacciones virtuales mediadas por la internet. Las TIC inciden directamente en la educación dependiendo de las exigencias del momento el socio-histórico; por una lado, “como configuradoras del mundo cultural, social, laboral y económico en el que se desenvuelven actualmente los sistemas de enseñanza y, por otro, por las transformaciones que implica su integración en los centros educativos y su uso en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Cabero, 2007. p.160) De otra parte, las funciones de las TIC en sistemas educativos a distancia se orientan principalmente como instrumento facilitador para el fortalecimiento de habilidades tecnológicas; apoyo y complemento de los contenidos curriculares y como medio de interacción entre los actores que forman parte del proceso de aprendizaje y de enseñanza acuerdo (Ávila, 2004). No obstante, a pesar que las interacciones ocurren ahora con mayor facilidad, la importancia que se le ha dado al desarrollo de las competencias tecnológicas ha traído como consecuencia la disminución, y en varios casos, la ausencia del contacto humano; y por ende, ha disminuido el desarrollo de las competencias humanas propias de un docente. De otra parte, debido a la desvinculación de contacto humano se generan altos niveles de desmotivación y aislamiento

que han conducido a la deserción de varios estudiantes. La interacción mediada sólo a través del computador no es suficiente para el aprendizaje en tanto el conocimiento se construye a través de la actividad entre sujetos y objetos, la mediación humana permite al estudiante ir más allá de la información recibida, mantener su motivación y el logro de la autonomía. (Dumont, 2007). Por tanto, el aprendizaje del estudiante implica la intervención en particular de un proceso de construcción de conocimientos que se dan a partir de la interacción con otros y por un proceso de reflexión sobre la acción” (Charlier, 2000. p.90)

#### **4.2. La manera como los hallazgos me llevaron a caracterizar el dispositivo pedagógico para el mejoramiento de la formación inicial de docentes en metodología a distancia: retomando la segunda pregunta de investigación.**

Para lograr la caracterización del dispositivo pedagógico tuve en cuenta todos los aspectos que se destacaron en las narrativas para fortalecer en las licenciaturas a fin de mejorar su calidad. Con base en ello, para hacer la primera etapa de la caracterización clasifiqué dichos aspectos en tres niveles generales basándome en los niveles que propone Sulmont (2004), el nivel macro, el nivel meso y el nivel micro, los cuales organicé de manera jerárquica, como ilustro a continuación:



Figura 14. Niveles para la caracterización del dispositivo pedagógico

Fuente: Elaboración de la autora a partir de Sulmont (2004)



#### *4.2.1. Nivel macro*

El nivel macro lo relaciono con la política pública en educación, de acuerdo con los hallazgos es menester de los gobiernos incluir dentro de la agenda educativa nacional e internacional, la promulgación de una ley que, en primer lugar, dé identidad propia a la formación inicial de docentes en metodología a distancia; y, en segundo lugar, que defina los lineamientos para su óptima implementación.

Tal como lo menciono en el capítulo II del marco teórico, si bien es cierto que desde los inicios del siglo XX, se ha venido reglamentando la formación inicial de docentes teniendo origen en las Escuelas Normales Superiores, y posteriormente en universidades estatales (Ley 39, 1903), lo cual abre el escenario para la aprobación del Concordato y Protocolo Final entre la República de Colombia y la Santa Sede para que ofrecieran programas en cualquier nivel (Ley 20 de 1974). Posteriormente, se crean entes reguladores de inspección y vigilancia de la educación superior como del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior-ICFES (Decreto 3156 de 1968), el Consejo Nacional de Educación Superior-CESU (Ley 30 de 1992), el Viceministerio de Educación Superior, y con este, la creación la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior-CONACES (Decreto 2230 de 2003), la metodología a distancia ha estado relegada a un segundo plano y a la sombra de la metodología presencial.

No obstante, y pese en la primera década de este siglo se han logrado avances significativos en la promulgación de normas en cuanto a la calidad de programas en educación superior como el Decreto 2230 de 2003 que modificó la estructura del MEN; el Decreto 2566 de 2003 de condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior; la Ley 1188 de 2008 que reguló el registro calificado de programas de educación superior; el Decreto 3963 de 2009 el cual reglamentó el examen de calidad de la educación superior; el Decreto 1295 de 2010 que reguló el registro calificado, el avance más significativo, en parte, ha tenido lugar a finales de 2015 y comienzos de 2016 con la promulgación de tres normas. La primera, la ley 1753 de 2015 con la que se expidió el Plan Nacional de Desarrollo 2014- 2018 “Todos por nuevo un país” basada en tres pilares fundamentales para Colombia: paz, equidad y educación. La segunda, el decreto 2450 de 2015; con el que se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado para los programas

académicos de licenciaturas y los enfocados en educación y que de manera general toma en consideración la idoneidad de los profesores, los medios educativos, los mecanismos de selección y de inducción, condiciones de infraestructura, por primera vez hace un acercamiento a la diferenciación de la educación a distancia tradicional y a distancia virtual en términos porcentuales de presencialidad, y de garantías para las prácticas pedagógicas de los estudiantes. Y la tercera, la Resolución 02041 de 2016 cuyo objeto es las características específicas de calidad de programas de licenciatura para obtención, renovación, o modificación de registro calificado, se logra otro avance en cuanto a la redefinición de las características de las licenciaturas, que a pesar de precisar algunas especificidades para la formación inicial de docentes a distancia, en el Artículo 3 define 7 características generales para estos programas. Sin embargo, a pesar que se han logrado avances en lo que respecta a política pública en educación superior, formación de docentes y educación a distancia, aún sigue existiendo una brecha en la reglamentación específica para programas de formación inicial de docentes en metodología a distancia a nivel terciario que no dependa de la norma exclusiva para este tipo de formación en metodología presencial.

Por lo anterior, y en razón a los argumentos que arriba expongo, los datos recogidos en esta investigación apuntan que para lograr el mejoramiento de la calidad de estos programas de cara al actual momento socio-histórico, la elaboración y promulgación de dicha norma debe ser el paso inicial; razón por la se constituye en el nivel macro de la caracterización del dispositivo pedagógico. De manera esquemática, el nivel meso del dispositivo sería de esta manera:

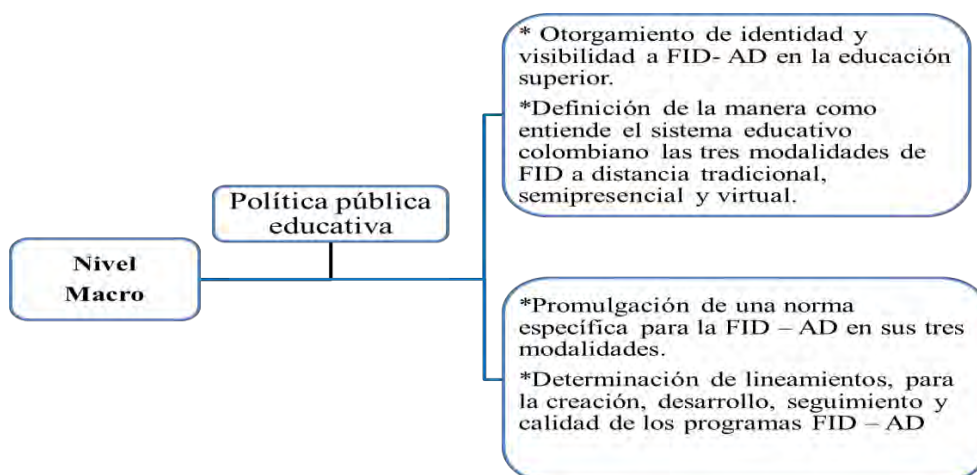


Figura 15. Nivel macro (Política pública).

Fuente: Elaboración de la autora

#### 4.2.2. Nivel meso

El nivel meso lo vinculo directamente con las instituciones de educación superior (IES) y la manera como estas implementan políticas administrativas y académicas para el desarrollo de sus programas de formación inicial de docentes en metodología a distancia. Para abordar este nivel he decidido organizarlo desde tres dimensiones, “lo cual no implica que funcionen de manera aislada; por el contrario están en permanente interrelación” (Lebrun, Smids, Bricoult. 2011. p. 72). Estas dimensiones son la administrativa, la académica, y la tecnológica.

Desde la dimensión administrativa se hace necesario que las IES propendan por una selección rigurosa tanto de docentes como de estudiantes; de docentes con formación pedagógica, y que conozcan la metodología a distancia; de estudiantes que sean conscientes de las responsabilidades que implica la metodología y que estén convencidos de querer formarse como profesores. Así mismo, deben garantizar la infraestructura física, tecnológica y los recursos que se necesitan para el buen desarrollo de los programas en todas las regiones en donde ofrezcan las licenciaturas.

En lo que respecta a la dimensión académica, es de suma importancia que propendan por la continuidad de los procesos académicos, lo cual implica permanencia de los docentes para lograr acompañamiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes en todas las disciplinas. De la misma manera, es prioritario que las universidades logren el equilibrio entre el número de estudiantes y el número de docentes, de esta forma se disminuyen las diferentes responsabilidades administrativas que a ellos les son asignadas y puedan dedicarse específicamente a sus funciones académicas como docentes; por ejemplo, la atención directa a los estudiantes, mayor calidad en el proceso de acompañamiento, y desarrollo de investigación. De igual forma las IES deben lograr que todos los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje tengan manejo adecuado de herramientas tecnológicas, ofrecer suficientes sesiones de tutoría para mantener los niveles de motivación de los estudiantes y evitar la deserción. Igualmente, deben propender por la creación y la sostenibilidad de equipos interdisciplinarios, y mantener permanente diálogo entre el ámbito administrativo y el ámbito pedagógico para logra mejores niveles de calidad.

En cuanto a la dimensión tecnológica, las IES deben fortalecer la conectividad a internet en varias regiones del país en donde ofrecen sus programas académicos, esto con el fin de mejorar la comunicación sincrónica y asincrónica entre los miembros de la comunidad académica bien sea mediado por la red o por la plataforma virtual. Por otro lado, un evento de suma importancia es que las IES deben generar estrategias para que tanto profesores como estudiantes se apropien, y hagan uso de la mejor manera de las plataformas virtuales de aprendizaje, para ello se hace necesario dosificar los cursos y el material que en ellas se montan para evitar que se conviertan en repositorios de información que terminan siendo subutilizados. Al dosificar los cursos, se disminuyen los niveles de tensión de los estudiantes, se aumenta la motivación frente al trabajo en las aulas virtuales. Sin embargo, el aspecto más importante en esta dimensión es evitar que la herramienta tecnológica desplace los procesos de formación pedagógicos y disciplinar. De manera esquemática, el nivel meso del dispositivo sería de esta manera:

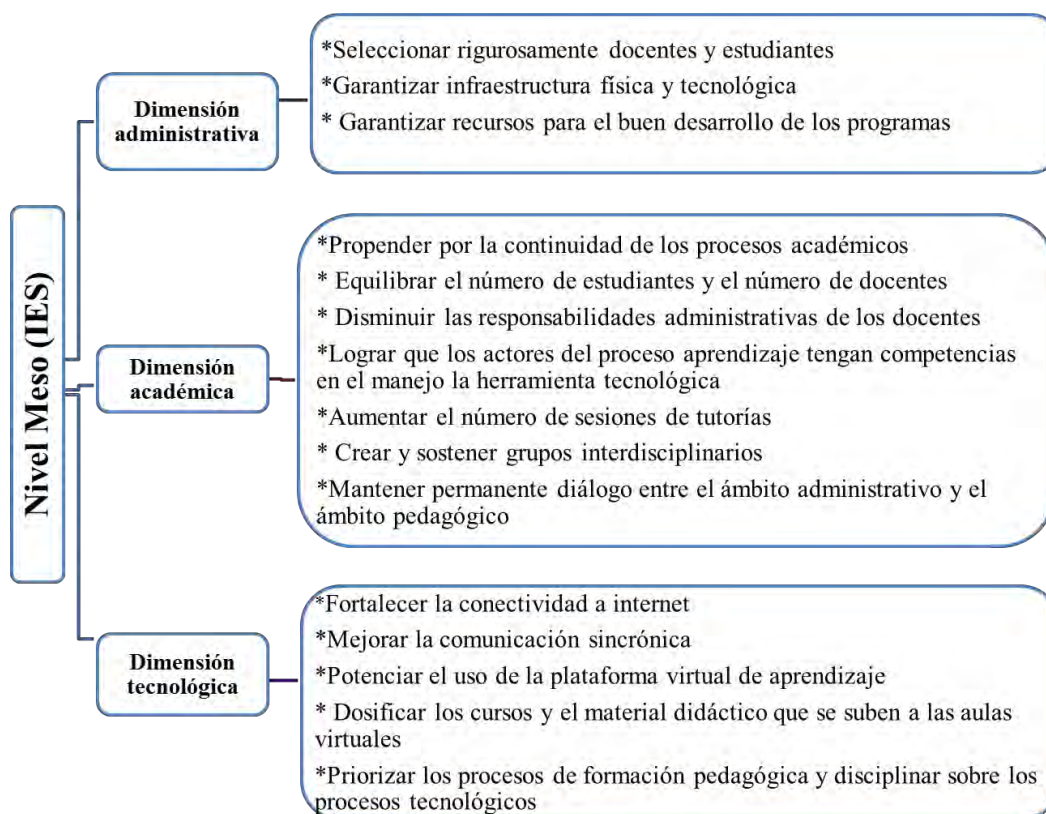


Figura 16. Nivel meso (IES)

Fuente: Elaboración de la autora

Con base en la caracterización de este segundo nivel identifiqué otro aspecto que reviste una importancia particular para el mejoramiento de la calidad de los programas de formación docente en metodología a distancia, y en el que se requiere avanzar para alcanzar la calidad. Este aspecto tiene que ver con la superación de la brecha del dialogo y la sinergia que debe existir entre la parte administrativa y la parte académica de las IES. A lo largo de las narrativas pude identificar que en la mayoría de los casos las políticas de las universidades, si bien tienen por objetivo general el ofrecimiento de programas de calidad, en la realidad ese objetivo no ocurre con mucha exactitud, dado que limitan de alguna manera los procesos de desarrollo y calidad de los programas académicos, “bien sea por razones financieras, por razones de infraestructura y recursos, o porque consideran que la mediación tecnológica cubre en gran medida las necesidades de los estudiantes y del cuerpo docente” (Triby, & Heilmann, 2007. p.85). Por tanto, las IES deben ser receptivas respecto a las necesidades reales de los programas como una oportunidad para hacer ajustes repensar la manera como se debe lograr una sinergia que favorezca el desarrollo de los programas y las expectativas de formación de sus estudiantes (Lebrun, Smids, & Bricoult, 2011)

#### *4.2.3. Nivel micro*

Articulado con el nivel anterior, el nivel micro lo relaciono con los programas de formación inicial docente en metodología a distancia.

Para analizar el nivel micro partí de las necesidades que las licenciaturas tienen y elaboré una nueva clasificación en tres grupos: las prácticas pedagógicas; el material didáctico; y, la evaluación del aprendizaje; en tanto mediadores fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje y del desarrollo de los procesos psicológicos superiores de los estudiantes.

Desde las prácticas pedagógicas, el punto de partida debe conducir hacia el diseño de propuestas curriculares pertinentes, procesos de comunicación efectivos, y procesos significativos de enseñanza y aprendizaje. Los currículos deben ser interdisciplinarios, han de dar prelación a la formación en pedagogía y a la formación disciplinar, deben articular de manera efectiva la teoría y la práctica, al igual que adecuar los contenidos al tiempo de su desarrollo. Así mismo deben contextualizar la investigación de acuerdo con las realidades

regionales y nacionales, y tener en cuenta la formación en inclusión de estudiantes en condición de cualquier discapacidad. En cuanto a la comunicación es muy importante que los programas propendan por interacciones fluidas, que generen mecanismos para el fortalecimiento de los canales comunicativos, que empleen formas más cálidas del lenguaje utilizado en las aulas y encuentros virtuales, y que ofrezcan estrategias para la consolidación de competencias humanas. En lo que respecta a los procesos de enseñanza y aprendizaje, es fundamental que los profesores den retroalimentación oportuna y rigurosa sobre sus trabajos y evaluaciones, y que afiancen en los estudiantes estrategias de autoaprendizaje. De los aspectos fundamentales, y tal vez uno de los más importantes es la supervisión y acompañamiento de los alumnos que realizan las prácticas pedagógicas de aula en las instituciones educativas, al igual que el hacer de las tutorías un espacio para el intercambio de saberes, y fortalecer las habilidades pedagógicas y didácticas en los estudiantes. Por otra parte, la creación de comunidades de aprendizaje es un hecho relevante para tener en cuenta en tanto espacio de mayor interacción y mejor internalización del aprendizaje. De la misma manera, se deben diseñar cronogramas a corto y mediano plazo a fin que los estudiantes alcancen los objetivos planteados en los cursos, y establecer diferencias entre lo que implica un curso bimodales y un curso virtual.

Sobre el mejoramiento del material didáctico para elevar la calidad en estos programas, este debe ser flexible en cuanto a su estructura, interdisciplinario, que logre articular en forma más significativa la teoría y la práctica, es importante que esté contextualizado en la realidad educativa regional y nacional a fin que promueva la reflexión en los estudiantes sobre la importancia que reviste, desde el punto social y cultural, la profesión de docentes. De la misma manera, las universidades deben tener centros de recursos en cada uno de sus programas, asignar tiempo a los docentes para que hagan su propio material, y aprovechar al máximo los recursos y ayudas didácticas montadas en el aula virtual.

Otro aspecto importante para el mejoramiento de la calidad es el relacionado con el proceso de evaluación del aprendizaje. Para ello, es prioritario que los programas realicen proceso de evaluación formativa en el sentido estricto de lo que ello implica, que dichas evaluaciones sean integrales, objetivas, y más rigurosas frente la formación pedagógica. Es fundamental que los profesores provean retroalimentaciones oportunas a los estudiantes sobre

sus producciones académicas. Por otra parte, para lograr impacto tanto en el proceso de aprendizaje como en el de enseñanza es esencial lograr equilibrio en la cantidad de temas para abordar y desarrollar y el tiempo para su entrega y evaluación; también es importante que la evaluación permita al docente seguir los avances de los estudiantes a lo largo del desarrollo tanto del curso. Es decir, la evaluación debe ser entendida y apropiada como un medio y no como un fin. El gráfico que presento a continuación muestra la manera como se estructura el tercer y último nivel del dispositivo:

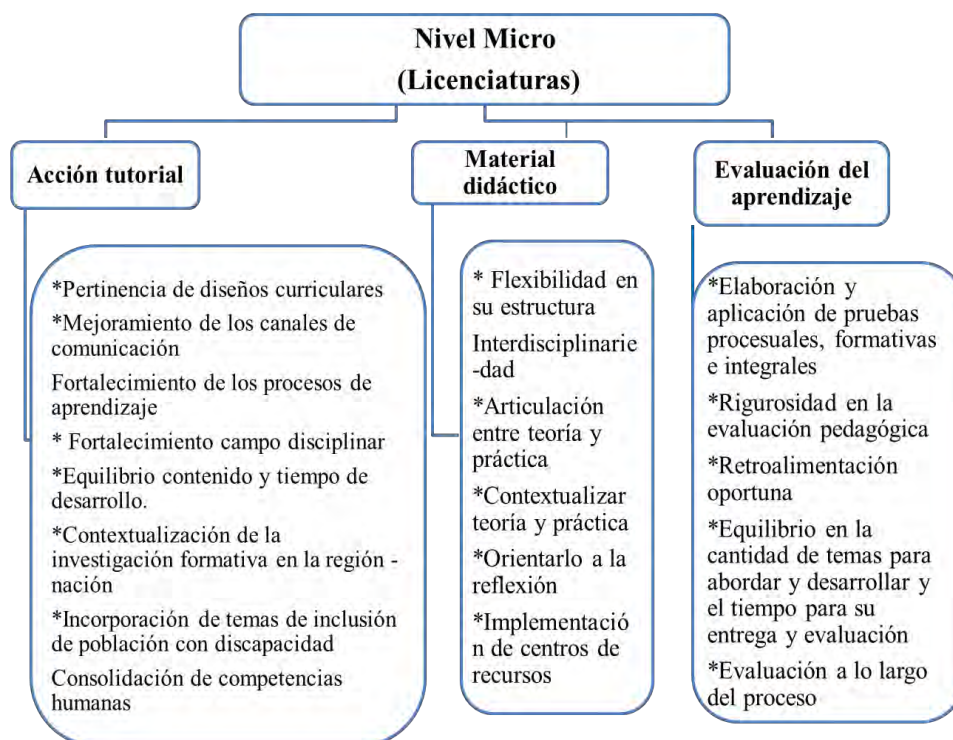


Figura 17. Nivel Micro (Licenciaturas)

Fuente: Elaboración de la autora

La caracterización de este tercer nivel implica las relaciones entre docentes, estudiantes, y mediaciones que facilitan los procesos de aprendizaje. El aprendizaje en metodología a distancia involucra la noción de interacción desde las aristas de interacción con el contenido y las interacciones interpersonales. La primera, tiene que ver con la interacción del estudiante con el material, del cual se espera que cree las condiciones para que se apropie del conocimiento. La segunda, se relaciona con la interacción interpersonal, la cual ocurre de manera sincrónica o asincrónica, y se apoya en medios de comunicación tradicional o en medios digitales (Depover, et al., 2011, p. 29). Estas interacciones ocurren dentro de las prácticas pedagógicas, que a su vez, tienen lugar en la cultura; es decir, en los contextos que

la producen como un conjunto de conocimientos, ideas, creencias, valores, costumbres, y símbolos que se comunican e interrelacionan en un grupo de personas que comparte un mismo estilo de vida y, por consiguiente forma parte de las vivencias e historia aprendidas en la sociedad a través del lenguaje, la experiencia, y las ideas (Vygotsky, 2005. p.121). Entendida así la cultura, las construcciones colectivas que se dan en un espacio y en un contexto determinado en donde se desarrollan las prácticas pedagógicas posibilitan que estas asuman representaciones tangibles e intangibles lo cual permite repensarse para mejorar, proponer nuevos procesos, en busca de mejores aprendizajes. Dicho de otro modo, la práctica no es solo acumulación y reproducción de conocimiento y de modos de hacer, es ante todo, una reconstrucción o recuperación crítica de una acción, en este caso la acción pedagógica (Ligth, Kéller, & Cathoun, 1991, p.136).

Por otra parte, las prácticas pedagógicas giran en torno a un currículo, el diseño curricular debe orientarse a la formación de licenciados que estén en capacidad de responder a las necesidades sociales e históricas en educación a partir de la articulación de sus contenidos, los materiales, y los procesos de evaluación. Por tanto, y particularmente en programas de formación de licenciados en metodología a distancia, las IES deben tener plena conciencia de la estructuración de sus currículos, desde ningún punto de vista puede ser una réplica, o peor aún una versión resumida del currículo, de una licenciatura en metodología presencial. Por consiguiente, las IES tienen la responsabilidad de asegurar que sus currículos sean lo suficientemente flexibles para que respondan a los perfiles de su población estudiantil, al qué y al cómo se implementan, y al qué tanto aprendió el alumno, dado que las mediaciones son utilizadas de manera distinta a las de la metodología presencial. Así las cosas, y siguiendo a Romero, & Rubio (2004), en la implementación del desarrollo curricular, las IES deben prever materiales adecuados, contar con una planta de profesionales docentes adecuada con competencias tanto en los conocimientos científicos de cada materia como en su formación específica como docente de la metodología, y conducir procesos de evaluación que permitan a los estudiantes la reflexión y mejora de sus aprendizajes. Tampoco deben olvidar el recurso humano en el ámbito administrativo tan importante en esta metodología, y la infraestructura física adecuada tanto en la Sede Principal como en los Centros Regionales.

Con base la argumentación que presento en el apartado anterior, y teniendo en cuenta que las práctica pedagógicas son escenarios donde ocurren los proceso de acción tutorial, la



puesta en escena del material didáctico, y el desarrollo de la evaluación, se constituye en uno de los pilares fundamentales de la acción educativa y del aprendizaje. Por tanto, “las tutorías en tanto mediación humana, tiene un impacto significativo en el clima social y en la eficacia del aprendizaje basado en las interacciones que se dan al interior de un grupo” (Depover, et al., 2011, p.34). Razón por la cual el rol que recae sobre el docente es esencial dado que de él depende, en gran parte, el establecimiento de mecanismos efectivos de comunicación con los estudiantes, aterrizar la teoría para facilitarles su contextualización en espacios escolares reales, y lo más importante, la consolidación de competencias humanas. En la relación tutorial, según Holmberg (1981), es de suma importancia mantener una atmósfera amigable en la interacción con los estudiantes, dado que es a través de dicha interacción que se genera la empatía la cual influencia de manera favorable la motivación y el compromiso del aprendizaje. De ahí la importancia de los valores socio-afectivos y de la comunicación en doble vía en el aprendizaje que ubican el sentimiento de empatía en el centro de la relación pedagógica; de esta manera, el alumno no tendrá el sentimiento de abandono y aislamiento en su proceso de aprendizaje. No obstante, el material didáctico también debe desempeñar un papel crucial en el proceso de mejoramiento de calidad de las licenciaturas a distancia por cuanto debe ser original, tener una adecuada adaptación y contextualización a las necesidades socio-históricas regionales y nacionales, ser lo suficientemente comprensible para los estudiantes, y tener la capacidad para suscitar en ellos motivación, la participación, capacidad para que se autocuestionen y se autoevalúen.

De acuerdo con Galichet (2007) Respecto a la evaluación del aprendizaje, tradicionalmente se distingue la evaluación formativa de la evaluación sumativa. La primera cumple una función de regulación y de aprendizaje y se sitúa a lo largo de todo el proceso educativo; va seguida de correcciones o sugerencias en temas para profundizar, aporta criterios particulares a cada estudiante para el mejoramiento de su aprendizaje. La segunda, por el contrario, cumple una función de certificación y de selección, termina una secuencia pedagógica y da apreciaciones cuantitativas, es normativa y finaliza con una comparación entre los resultados de los estudiantes. Como hecho recurrente, identifiqué en las narrativas que a pesar de que en los programas de formación inicial de docente analizados se consideran estos dos tipos de evaluación del aprendizaje, en realidad se da más importancia a la evaluación sumativa, dejando la evaluación formativa en un segundo plano. Si bien es cierto que hay una aproximación a la evaluación formativa no trasciende del trabajo al interior de

los grupos colaborativos, que al final del curso termina siendo sumativa. Este hecho genera en los estudiantes, además de un vacío en la consolidación de sus aprendizajes, un sentimiento de frustración y abandono por parte del docente debido a la ausencia de retroalimentación en la mayoría de los casos. Por tanto, la evaluación formativa en estos programas de licenciatura a distancia, debe abordarse desde un aprendizaje socio-constructivista, a partir de la actividad del estudiante y de la apropiación de las mediaciones que tenga para lograr avanzar en el desarrollo de sus procesos psicológicos superior (Vygotsky, 2005, p.114). Por lo anterior, y de acuerdo con Jeunesse (2007), propongo que para el mejoramiento de la formación inicial de docentes en metodología a distancia, desde la perspectiva de la evaluación ésta sea realmente formativa, que sitúe como eje el saber hacer como objetivo privilegiado, el cual es construido por el estudiante a través de interacción con su docente, con sus compañeros y con el material. Las orientaciones y el seguimiento del maestro al estudiante durante el desarrollo de las actividades académicas; y sus retroalimentaciones regulares deben desarrollarse en un clima de confianza, con discursos suficientemente claros y adaptados al nivel de los estudiantes. En consecuencia, en la medida en que las prácticas pedagógicas, el material didáctico, y el proceso de evaluación del aprendizaje logren articularse verdaderamente, avanzaremos significativamente en lo que implica formar licenciados en metodología a distancia, de cara al actual momento socio-histórico.

A partir de los niveles macro, meso y micro que acabo de argumentar, los cuales constituyen la carectización del dispositivo pedagógico, y teniendo en cuenta que todo dispositivo reviste un conjunto de objetos, de procedimientos y de procesos (Papi, 2014, p.12) el dispositivo que propongo lo grafico y relaciono con otros campos de la siguiente manera:

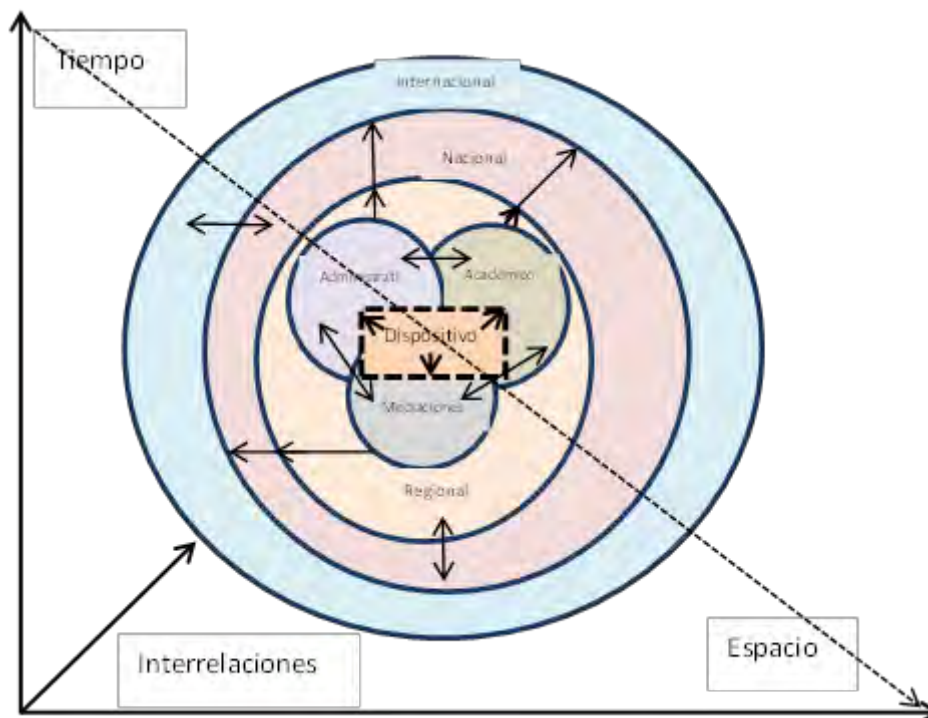


Figura 18. Dispositivo pedagógico.

Fuente: Elaboración de la autora

Mi propuesta de dispositivo la concibo desde la actividad e interacciones que suceden en cada uno de los campos (Bourdieu, 1993, 1996; Mounier, 2001; Swartz, 1997) los cuales se enmarcan dentro de un contexto socio histórico. Los campos, de adentro hacia afuera, son en primer lugar el institucional, compuesto por los subcampos administrativo, académico, y las mediaciones; el segundo es el campo regional, el tercero el nacional, y el último es el internacional. Estos campos están permanente interrelación y se conectan a partir de la unión de los vértices de los ejes de tiempo y espacio, unión que constituye a la dimensión socio-histórica en la que se desarrolla el dispositivo. Es decir, al ubicar el dispositivo como eje central de las relaciones para el mejoramiento de la calidad de los programas de formación inicial de docente a distancia, parto del hecho de que en él confluyen todas las relaciones de los demás campos, razón por la cual el dispositivo marca la relación con el primer campo con tres flechas unidireccionales ( $\rightarrow$ ).

En el primer campo, los subcampos que lo componen establecen relación entre cada uno ellos en forma cíclica, por tal razón la relación la identifico con una flecha bidireccional ( $\leftrightarrow$ ), pues a pesar de ser independientes, como conjunto son uno solo, y en la intersección de los tres anclo el dispositivo en su nivel micro, con cada uno de sus componentes (práctica

pedagógica, material didáctico, y evaluación del aprendizaje). Cada uno de los componentes del nivel meso, interactúan de manera simultánea con el campo regional y campo nacional, en tanto deben estar apoyados en estos dos para poder actualizar los niveles micro y meso del dispositivo de acuerdo con las tendencias y necesidades educativas, sociales, culturales, que el momento histórico demande, razón por la cual marco dicha relación con una doble flecha unidireccional ( $\rightarrow$ ). Dado que las políticas internacionales en general en educación y en metodología a distancia, impactan en diferentes grados las políticas nacionales, la relación en estos dos campos la identifico con una flecha bidireccional ( $\leftrightarrow$ ). Finalmente, la flecha punteada ( $\dashrightarrow$ ) significa la transversalidad de las interacciones de todos los campos no es estática varía y debe adaptarse según el momento histórico (tiempo) y el momento cultural (espacio).

### 4.3. Implicaciones

Este estudio ha generado reflexiones en torno a varios aspectos que debemos repensar en el ámbito de la investigación en educación, particularmente en los procesos que reviste la formación en metodología a distancia. En primer lugar, urge darle la identidad, y el lugar que le corresponde en la educación superior, liberarla del estigma de formación de segunda clase; en tanto, la rapidez con que avanzan las TIC y el impacto que ellas ejercen en todos los campos y formas de acceso al conocimiento, hace que cada vez más la educación a nivel mundial sea menos escolarizada.

En segundo lugar, estamos asistiendo inevitablemente a una nueva ruptura en educación a distancia en estos últimos 15 años de transición de siglo, la cual ha abierto el paso a la siguiente generación de esta metodología educativa, la generación de los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) mediados por la internet. Esta generación debe ser tenida en cuenta por los diseñadores de política pública en tanto dichos ambientes conllevan necesariamente a cambios en las prácticas pedagógicas, en las interacciones, y por tanto en las formas de aprender y de enseñar.

De otra parte, bajo la lente de Lev Vygotsky y los supuestos teóricos en los que fundamenté mi investigación ZDP, mediación, procesos interpsicológicos, y procesos de internalización, con ella se abren caminos para repensar la mediación de signos y herramientas tecnológicas en la formación inicial de docentes a distancia frente a las exigencias del actual momento socio-histórico. De ahí que uno de los grandes aportes que

genera esta tesis es la posibilidad de abrir líneas de investigación a partir de la puesta en práctica, evaluación e impacto del dispositivo pedagógico para el fortalecimiento de la calidad de formación de docentes en metodologías flexibles como la educación a distancia y sus diferentes modalidades. Así mismo, abre el escenario para profundizar en estudios sobre identidad docente en dicha metodología en tanto la rapidez con que avanzan las TIC y el impacto que ellas ejercen en todos los campos y formas de acceso al conocimiento, hace que cada vez más la educación a nivel mundial sea menos escolarizada.

De la misma manera, con este estudio se sugiere para el avance del campo del conocimiento de este tipo de formación que se profundice en líneas de investigación como política pública educativa para formación docente en AVA, impacto de prácticas pedagógicas y calidad de aprendizajes en metodologías flexibles, y pertinencia de materiales didácticos para el aprendizaje. Adicionalmente, con este estudio se genera el escenario para ahondar en líneas que se ocupen de la forma como se interrelacionan todas las mediaciones externas e internas que entran en juego en el desarrollo de procesos de aprendizaje y de enseñanza en metodología a distancia, al igual que entre ellas con la evaluación y su impacto. También emergen temas de investigación que potencien el nuevo concepto de dispositivo que aportó esta investigación; por un lado, su puesta en marcha e implementación en programas de licenciatura a distancia, su posterior evaluación e impacto.

Adicionalmente, con este estudio se abre una línea investigación de suma importancia que tiene que ver con la formación inicial de docentes en esta metodología. Tal como argumento en el primer capítulo en el estado del conocimiento del problema en el mundo, y en Colombia existe gran cantidad de investigaciones en educación a distancia, en formación docente, en TIC, y en los subcampos que cada una de ellas reviste. Sin embargo, es necesario proyectar esta nueva línea de investigación en particular en la formación inicial docente a distancia, en tanto constituye la base que se debe potenciar para el mejoramiento de la calidad no solo de dichos programas sino de la educación en general.

De otra parte, en el segundo capítulo donde expongo el marco teórico, en particular el modelo socio-histórico de Vygotsky, y la forma como él entiende e interrelaciona todas las mediaciones externas e internas que entran en juego en el desarrollo de procesos psicológicos superiores y en el paso de una ZDP a otra en un aprendiz. Con esta investigación se avanza en dicho modelo en la medida en que, además de considerar las relaciones binarias entre los actores del aprendizaje y entre ellos con las mediaciones, con el dispositivo establezco

relaciones múltiples a partir de las interacciones que se dan entre los actores y las mediaciones, sino entre ellos con escenarios que van más allá de lo cultural y lo social, y que les permiten situarse en contextos regionales, nacionales y mundiales, ayudados con las TIC catalizadas por la internet. Este último aspecto, abre el camino para otra línea de investigación.

Por último, si bien es cierto el protagonismo que han tenido las TIC en estos últimos 15 años de transición de siglo y su arrollador impacto en la educación, con este estudio he podido reconfirmar su valor en cuanto las bondades que ofrece desde los ambientes virtuales de aprendizaje, la rapidez de acceso a información con motores de búsqueda, la facilidad de comunicación en tiempo real desde un computador o cualquier aparato electrónico, entre otros.

Si bien es cierto que las TIC se han potenciado como mediaciones tecnológicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, también han generado distanciamiento físico entre los actores de este proceso, sus interacciones son cada vez menos directas, hecho que limita el desarrollo de competencias humanas, las cuales son indispensables en la formación de un maestro, hechos que quedan planteados a partir de esta tesis para que sean también investigados. Adicionalmente, de no utilizarse las de manera equilibrada en ambientes virtuales de aprendizajes, generan situaciones de aislamiento, y sentimiento de abandono en los estudiantes dificultando las interacciones con sus pares y maestros, y en con ocasiones sus procesos de aprendizaje, desde esta perspectiva, este estudio abre el espacio para líneas de investigación como las anteriores.

#### **4.4. Limitaciones**

Cuando inicié la propuesta para el desarrollo de este estudio, tenía claro que quería explorar al máximo todas las fuentes de información de cada uno de los casos: esto, con el fin de lograr una comprensión histórica profunda de las rupturas de cada uno de los programas a lo largo de los 15 años de transición de siglo que abarcó el análisis. A pesar que logré mi propósito, hubo algunas limitaciones con el acceso a los participantes y a la información.

Respecto al acceso a los participantes, en razón al hecho de que cada una de las universidades está ubicada en ciudades diferentes, lograr el acceso a dos de ellas fue

dispendioso a pesar que mi presentación estaba acompañada de una carta de la Universidad Distrital cuyo propósito era explicar el porqué de la solicitud de acceso a ellas, la más difícil para lograr la aceptación fue en la universidad que tiene su sede principal en la misma ciudad donde residio. Atribuyo esta situación al alto grado de prevención de permitir que me “inmiscuyera” en la búsqueda de información en el corazón de sus programas, y porque en principio lo tomaron como “una evaluación para la que no se habían preparado”. Una vez logrado el ingreso al campo, afronté otra limitación y fue el acceso a los estudiantes para la conformación de los grupos focales, principalmente por dos razones, en el caso de UC, se convocaron 10 estudiantes que reunían las características para la recolección de los datos, pero el día de la primera reunión sólo asistieron 4. En el segundo intento de trabajo con el segundo grupo focal en la ciudad de la sede principal, no pudieron llegar todos los convocados por razones de orden público en las carreteras, y ese grupo focal también quedó conformado por 4 estudiantes. A pesar que la información recolectada de estos 2 grupos focales fue valiosa, hubiera querido conocer las percepciones de quienes no asistieron en razón a que ellos residen en zonas rurales apartadas de la sede principal de la UC.

En la UDO, fue imposible la conformación de grupos focales en razón a la metodología virtual. No había forma de concentrar los estudiantes en un momento y lugar específico ni de manera física ni virtual. Una vez obtuve la información de los estudiantes que cumplían con el perfil, el primer intento lo hice con los estudiantes de Bogotá, convoqué en principio a 8 estudiantes, pero sólo se presentó una estudiante en la fecha acordada. Hice una nueva convocatoria a los mismos estudiantes pero nuevamente se presentó la misma estudiante; la razón, horarios de sus trabajos se cruzaban, o por motivos personales no podían asistir. Ante este hecho, tomé la decisión de entrevistarlos uno por uno, dependiendo del día, hora y forma (personalmente, vía Skype, o vía telefónica) que me mejor se ajustara a sus tiempos. Finalmente de la sede principal entrevisté a 4 estudiantes, 2 de manera personal, 1 vía Skype, y 1 vía telefónica, los otros no respondieron. Luego, me encontré frente a la segunda limitación, empezar a contactar otros estudiantes de diferentes CEAD del país que cumplieran con el perfil para la entrevista, después de muchos e-mails, y de haberme unido al grupo de Facebook para hacerles la invitación a participar, poco a poco fueron respondiendo, hasta lograr entrevistar 5 más, con estas entrevistas pude conocer otras percepciones de estudiantes con residencia en la zona norte y sur-occidente del país. No obstante, esos hechos hicieron que el tiempo que tenía previsto para el análisis de los datos se extendiera, por

cuanto el proceso de transcripciones, organización, sistematización e interpretación se hizo mucho más dispendioso.

En cuanto al acceso a la información, uno de los objetivos que me había propuesto era hacer el análisis exhaustivo de los documentos históricos de las Licenciaturas desde 1999 al 2014 con el fin de estudiar los currículos, el desarrollo de la acción tutorial los enfoques pedagógicos, la descripción del material para identificar las rupturas en ese periodo. A pesar que logré reunir gran parte esos archivos, los proporcionados por las universidades fueron a partir del año 2004. Los motivos, debido a su extravío por cambios de sede, o por cambios de los directivos de los programas, o simplemente dado que no lo conocían, los documentos de los años anteriores al 2004 no reposaban en los programas. Ante esta situación acudí al Ministerio de Educación Nacional, que me negó su acceso, su argumento era que dicha información es confidencial y, según ellos, únicamente las universidades podían proporcionármela. A pesar que con las narrativas de los docentes logré solventar esta limitación, considero que hubiera sido mucho más preciso el análisis de las rupturas si hubiera logrado conocer esa información histórica documental de primera fuente.

Las limitaciones que expreso anteriormente representan oportunidades para ampliar esta investigación a futuro desde el punto de vista histórico en el sentido de hacer un estudio exclusivamente documental sobre del desarrollo y evolución de otros programas bajo la misma metodología en otras regiones con el fin de aportar al país un legado histórico sobre este tipo de formación que con seguridad se abre espacio cada vez más amplio.

#### **4.5. Lo que representó este estudio en mi desarrollo profesional**

Cuando decidí conducir este estudio era consciente que estaba ante un tema sensible en la educación superior en Colombia, el cual está estrechamente ligado a la falta de credibilidad que reviste la formación en metodología a distancia particularmente en la formación inicial de docentes. Como lo expresé en el capítulo de la metodología cuando refiero mi rol como investigadora, el hecho de estar vinculada como docente de licenciaturas en metodología a distancia ejerciendo diferentes funciones académicas y directivas me permitió desarrollar una visión muy amplia de lo que implica este tipo de formación. La primera inquietud que me surgió al respecto, fue la manera como los estudiantes utilizaban y se apropiaban de los medios y mediaciones pedagógicas para aprender inglés. Dicha



investigación me llevó más adelante a interrogantes más profundos frente a las dinámicas de aprendizajes de las diferentes disciplinas y su relación con las mediaciones en general, esto motivada mayormente por el impacto que empezaban a tener las TIC y la internet como otras formas de mediación y de aprendizaje, decidí analizar varias licenciaturas, sus mediaciones, y la manera como el contexto socio-histórico influenciaba el aprendizaje, hechos que dieron origen a esta investigación. Era consiente que la formación de licenciados en esta metodología necesitaba ser repensada, mis conocimientos acerca de lo que implica formar un docente en esta metodología también han cambiado; he podido cuestionar la política en educación pública en el campo de la educación superior, en la formación de docentes y en metodología a distancia en Colombia, y lo que implica para mí la labor como formadora de licenciados en esta metodología y la manera como debo hacer mis prácticas pedagógicas de ahora en adelante.

Finalmente, un nuevo reto profesional está en poder aportar como investigadora a la construcción una mejor educación, apoyando a profesores, que como yo, creemos profundamente en la educación a distancia y estamos convencidos que una de las mejores maneras de contribuir con la formación de aquellos que quieren prepararse como profesores. De esta manera, si tenemos más docentes, mejor formados para afrontar los retos socio-históricos que el momento requiera, podrán brindar educación de mejor calidad.

## Referencias Bibliográficas

- Abuín, N., & Vinader, R. (2013). Nuevos modelos educativos: los MOOCS como paradigma de la formación online. *Universidad Complutense de Madrid-Historia y Comunicación Social*, 18, 801-814. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/viewFile/44278/41846>
- Adreone, A., & Quadro, M. (2010). Revisión de una experiencia de la enseñanza de la contabilidad bajo la modalidad a distancia utilizando las TIC. *Revista universo contábil*, 6 (2), 153-169. Recuperado de <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/universocontabil/article/view/1607/1338>
- Agamben, G. (mayo-agosto de 2001). Qu'est-ce qu'un dispositif? *Sociológica*, número 73, pp. 249-264
- Aguilar, L. (2012). *Formación integral de licenciados en los ambientes virtuales de aprendizaje AVA de la Licenciatura en Ciencias Religiosas Virtual de la Pontificia Universidad Javeriana*. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia Recuperado de <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/15386>
- Aguilar, M., & Monje-Nájera, J. (2004). Evolución tecnológica de los laboratorios virtuales en la Universidad Estatal a Distancia. En: M. Mena., *La educación a distancia en América Latina: relevamiento de programas de la región: algunos resultados* (pp. 143-149). Buenos Aires: La Crujía.
- Alava, S. (2000). Cyberspace et pratiques de formation: des mirages aux usages des enseignants. En : S. Alava. *Cyberspace et formation ouvertes, vers une mutation des pratiques de formation*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Albero, B., & Kaiser, A. (2009). Attitudes et préférences des usagers face à la formation ouverte et à distance. *Distances et savoirs*, 7, 31-37. Recuperado de <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-1-page-31.htm>
- Alexander, M., Jensen, Z., Perreault, H., & Waldman, L. (2002). Overcoming barriers to successful delivery of distance learning courses. *Journal of education for business*, 77 (6), 313-318. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08832320209599681#.VMJ-o0eG-So>

- Almas, P., Bangash, M., Ehsan, N., & Mirza, E. (2011). Distance learning education in Pakistan-students perceptions and expectations. *SSRN Working Paper Series*. Recuperado de [http://www.researchgate.net/publication/228270187\\_Distance\\_Learning\\_Education\\_in\\_Pakistan\\_-\\_Students\\_Perceptions\\_and\\_Expectations](http://www.researchgate.net/publication/228270187_Distance_Learning_Education_in_Pakistan_-_Students_Perceptions_and_Expectations)
- Álvarez-Gayou, J. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa fundamentos y metodología*. México D.F.: Paidós
- Al-Zahrani, A., & Robertson, M. (2012). Self-efficacy and ICT integration into initial teacher education in Saudi Arabia: matching policy with practice. *Australasian journal of educational technology*, 28 (7), 1136-1151. Recuperado de <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet28/robertson.pdf>
- Aragón, R., Soares, M., & Silva de Menezes, C. (2009). Inovações na formação de professores na modalidade a distancia. *Educação tematica digital*, 10 (2), 373-393. Recuperado de <http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/2031>
- Arboleda, N. (2005). *ABC de la educación virtual y a distancia*. Bogotá: Librería y editorial Filigrana.
- Ardila, M. (2009). Docencia en ambientes virtuales: nuevos roles y funciones. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, 28, 1-15. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/82>
- Aréa, M. (2004) *Los medios y la tecnología en la educación*. Madrid: Pirámide,
- Arias, R., Díaz, Z., y Moreno, G. (2009). *Uso y apropiación de los medios y mediaciones pedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera a distancia*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Ávalos, B. (2004). Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes. En: D. Rendón y L. Rojas. *El desafío de formar los mejores maestros: situación actual, experiencias, innovaciones y retos en la formación de los formadores de docentes: memorias*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ávila, G., & Riascos, S. (2011). Propuesta para la medición del impacto de las TIC en la enseñanza universitaria. *Educación y educadores*, 14(1), 169-188. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n1/v14n1a10.pdf>

- Ávila, P. (2004). La educación a distancia: una revisión al proceso. En: M. Mena. *La educación a distancia en América Latina: relevamiento de programas de la región: algunos resultados*. Buenos Aires: La Crujía.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores, S.A.
- Barbosa, Y. (2011). La formación docente en la modalidad de educación a distancia, una demanda de los docentes de la UPEL-IMP. Caso: extensión el tigre. *Investigación y postgrado*, 26 (1), 31-63. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/1323>
- Barragán, A., De Aguinaga, P., & González, C. (2009). Presencia social, didáctica y cognitiva del docente a distancia. *Innovación educativa*, 9 (11), 66-75. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68820815005>
- Battini, O., Reis, R., & Strang, S. (2014). Reflexoes sobre aspectos da formação de professores a distancia. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 17(2), 17-35. Recuperado de <http://ried.utpl.edu.ec/sites/default/files/files/file/archivo/volumen17-2/reflexoes.pdf>
- Bejarano, A., Moreno, C. & Suárez, D. (2012). *La educación virtual de las TIC en las prácticas pedagógicas de la Universidad Católica de Pereira*. (Tesis de Especialización). Universidad Católica de Pereira. Pereira, en Colombia. Recuperado de <http://200.21.98.67:8080/jspui/handle/10785/1826>
- Blandin, B. (2004) Les dispositifs de FOAD, Essai de méta-analyses, Etat des recherches sur les effets des TIC sur l'apprentissage et l'enseignement, Seminarie SERIA. En SULMONT. La universidad en la era virtual y el desarrollo de dispositivos de formación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia RIED*. Volumen. 7: 1/2.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre educación*, 12, 13-30. Recuperado de <http://www.unav.edu/web/estudios-sobre-educacion/articulo?idArticulo=1109877>
- Boraros, A., & Nagy, A. (2000). The opportunities of education in distance learning materials. *Periodica polytechnica*, 8(1), 27-34. Recuperado de <http://www.pbme.hu/so/article/download/1736/1054>
- Bosco, M., & Rodríguez, D. (2008). Docencia virtual y aprendizaje autónomo: algunas contribuciones al espacio europeo de educación superior. *Revista iberoamericana*

- de educación a distancia*, 11 (1), 157-182. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2661446>
- Bourdet, J. & Leroux, P. Dispositifs de formation en ligne de leur analyse à leur appropriation. En: *Distances et savoirs*, 2009/1 Vol. 7, pp. 11-29. (ISSN 1765-0887). <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-1-page-11.htm>
- Briggs, A. y Burke, P. (2002) *De Gutenberg a Internet: Una historia social de los medios de comunicación*. Madrid: Editorial Taurus Historia,
- Brousse, M. (2009). La pédagogie active en ligne. En : S. Kim, y Ch, Verrier. *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université, implication et pédagogie Belgique* : Éditions De Boeck Université.
- Burbano, E. & Becerra, J. (1995). Grupos focales, una herramienta poderosa en investigación evaluativa. Santiago de Cali: Fundación CIMDER, pp. 7-9
- Cabero, J. (2007) *Tecnología educativa*. Madrid: Mc Graw Hill/Interamericana de España.
- Cabero, J. (2014). Formación del profesorado universitario en tic. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XXI*, 17 (1), 111-131. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/10707>
- Calzadilla, M. (2008). Modelo teórico metodológico para la incorporación de las tecnologías de información y comunicación en la formación docente de pregrado a distancia. *Investigación y postgrado*, 23 (3), (pp. 217-249). Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/viewFile/900/342>
- Calzadilla, M. (2008) Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. En: OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) pp. 1-10. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/322Calzadilla.pdf>
- Cárdenas, J. (2011). *Elementos para una pedagogía del lenguaje*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Carreras, M. (2013). La docencia virtual en la Universidad de Sevilla: descripción de las herramientas online. *Universidad Complutense de Madrid-Historia y Comunicación Social*, 18, 49-60. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/viewFile/43947/41554>
- Carvalho, M., Correia, R., Dagnoni, V., & Mondini, L. (2012). Redes sociais digitais: uma análise de utilização pelas instituições de ensino superior do sistema ACADE de Santa Catarina. *Revista eletrônica de ciência administrativa*, 11 (1), 48-60.

- Recuperado de <http://revistas.facecla.com.br/index.php/recadm/doi:10.5329/RECADM.20121101003>
- Castellanos, C. (2004). Panorama general de los sistemas de educación a distancia. En: LatinEduca2004.com, *Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a distancia*. Recuperado de [http://www.ateneonline.net/datos/19\\_01\\_Castellanos\\_Carlos.pdf](http://www.ateneonline.net/datos/19_01_Castellanos_Carlos.pdf)
- Castro, B., Barrera, N., Carrero, E., Rojas, M. & Sánchez, P. (2013). *Perspectivas del uso de las TIC en la Licenciatura de Educación Básica con énfasis en humanidades y lengua castellana*. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Recuperado de <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/12287>
- Castro, C. (2004). Un caso de Brasil. En: M. Mena. *La educación a distancia en América Latina: modelos, tecnologías y realidades*. Buenos Aires: La Crujía.
- Castro, V. (2004). La evolución de la educación a distancia. Nariño: Universidad de Nariño. Disponible en <http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/marta-mena-la-evolucion-de-la.php>
- Clavijo, A., & Quintero, L. (2012). Una experiencia de formación inicial de docentes en inglés para la inclusión de las TIC en la enseñanza de lenguas. *Folios*, 36, 37-49. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n36/n36a03.pdf>
- Cleveland-Innes, M.F., & Garrison, D.R. (2010). *An introduction to distance education: understanding teaching and learning in a new era*. New York, Routledge Taylor Francis Group.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Coicaud, S., & Ortega, J. (2010). Construyendo motivaciones diferentes para estudiar en la universidad. La formación de enfermeros a distancia en la Universidad Nacional de la Patagonia. *Revista de Medios y Educación*, 36, 181-192. Recuperado de <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n36/14.pdf>
- Condeza, R. (2004). Tendencias actuales en educación a distancia. En: M. Mena. *La educación a distancia en América Latina: relevamiento de programas de la región: algunos resultados*. Buenos Aires: La Crujía.
- Cooper, H. (2000). *A study of participants in distance education teacher education programs in the field of vision impairment*. (Tesis doctoral). College of Professional Education, Estados Unidos.

- Copertani, S., Sgreccia, N., & Segura, M. (2011). Políticas universitarias, gestión y formación docente en educación a distancia. Hacia una pedagogía de la virtualización. *Revista de educación a distancia*, 27, 1-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54719121003>
- Cortés, C. (2012). El papel del docente en ambientes virtuales. Análisis enfocado a tres escenarios formativos. *Revista virtual de los programas de ingeniería. Universidad de San Buenaventura, Seccional Cartagena*, 2(3), 98-107. Recuperado de <http://letravirtual.usbctg.edu.co/index.php/ingeniator/article/view/192>
- Crawford, E. (2001). *An investigation of the learning outcomes of distance learning students versus traditional classroom students*. (Tesis doctoral). University of Tennessee, Estados Unidos.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. California: Sage Publications Ltda.
- Creus, A. & Lalueza, F., (2013). Prácticas reales en entornos no presenciales: la agencia virtual de comunicación como herramienta de aprendizaje profesionalizador. *Universidad Complutense de Madrid. Historia y Comunicación Social*, 18, 199-211. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/44319/41880>
- Cruz, D., & Miranda, R. (1999). O ensino a distancia e o setor produtivo: levando a universidade local de trabalho. *Revista de ciencia da administração*, 1 (2), 25-35. Recuperado de <http://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/8021/7406>
- Charlier, B. (2000). Comment comprendre les nouveaux dispositifs de formation? En: S. Alava. *Cyberspace et formation ouvertes, vers une mutation des pratiques de formation*. (pp. 81-97) Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Chung, E., & Li, Q. (2006). Distance learning in Hong Kong. *International journal of distance education technologies*, 4 (2), 1-5.
- Da Silva R., De Melo, M., & De Melo, P. (2009). A educação a distancia como política de expansão e interiorização da educação superior no Brasil. *Revista de ciencia da administração*, 11 (24), 278-304. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2009v11n24p278>

- Dámaso, M. (2008). Dimensión personal en la formación integral de Educación a Distancia: Caso Venezuela. En *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, Vol. XXII, N° 1, año 2008.
- Daniel, J. (1997). The megauniversity: the academy for the new millennium. Conferencia llevada a cabo en la 18th ICDE World Conference, Pennsylvania, Estados Unidos. Recuperado de <http://virtualnet.umb.edu.co/virtualnet/cursos/EB2FP122/images/megauniversidad>
- Daza, A. (2011). Las TIC en la formación docente en zonas rurales de Bolívar y Sucre. *Congreso de Investigación y Pedagogía*. Congreso llevado a cabo en Tunja, Colombia. Recuperado de <http://www.uptc.edu.co/eventos/2011/educacion/documentos/memorias.pdf>
- De Juanas, A., González, Á., Muelas, A., Rodríguez, A., & Tasende, B. (2014). Contenido audiovisual y enseñanza universitaria a distancia: una propuesta metodológica/audiovisual. *Universidad Complutense de Madrid-Historia y Comunicación Social*, 19, 235-251. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/44954>
- De Sá, R. (2008). Curso de graduação na area de formação de professores na modalidade de EAD: a qualidade sob a ótica sistêmico-organizacional. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 11 (2), 191-217. Recuperado de <http://ried.utpl.edu.ec/sites/default/files/pdf/v%2011-2/volumen%2011-2.pdf>
- Decreto 5012 de 2009 (diciembre 28). Modifica la estructura del Ministerio de Educación Nacional, y se determinan las funciones de sus dependencias". Bogotá: Imprenta Nacional, 2009. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-213409\\_decreto\\_5012.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-213409_decreto_5012.pdf)
- Decreto 3156 de 1968 (diciembre 26). Garantiza el Fondo universitario Nacional. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-104221\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-104221_archivo_pdf.pdf)
- Decreto 2566 de 2003 (septiembre 10). Establece las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-86425.html>



- Decreto 2412 de 1982 (agosto 19). Reglamenta, dirige e inspecciona la Educación Abierta y a Distancia y se crea el consejo de Educación Abierta y a Distancia. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-103523.html>
- Decreto 1403 de 1993 (julio 21). Por el cual se reglamenta la ley 30 de 1992. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86265\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86265_archivo_pdf.pdf)
- Decreto 1820 de 1983 (junio 28). Reglamenta la Educación Superior Abierta y a Distancia. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103622\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103622_archivo_pdf.pdf)
- Decreto 1295 de 2010 (abril 20). Reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-229430\\_archivo\\_pdf\\_decreto1295.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf)
- Decreto 1075 de 2015 (mayo 16). Expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Recuperado de [http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/decreto\\_1075\\_de\\_2015.pdf](http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/decreto_1075_de_2015.pdf)
- Decreto 2450 de 2015 (diciembre 17). Reglamenta las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, y adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=64184>
- Delacôte, G. (1996). *Enseñar y aprender con nuevos métodos: la revolución cultural de la era electrónica*. Madrid: Gedisa.
- Deleuze, G. (1990) *Michel Foucault, Filósofo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of qualitative research*. California: Sage Publications.
- Denzin, N. (2009). *The research act, a theoretical introduction to sociological methods*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Depover, Ch., & Quintin, J. (2011). Tutorat et modèles de formation à distance. En: Ch. Depover, C., et.al. *Le tutorat en formation à distance*. (pp.15-27) Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Dujardin, J., & Maron, S. (2009) Quelle approche pour évaluer les résultats d'un projet d'enseignement à distance? *Distances et savoirs*, 7, 39-45. Recuperado de <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-1-page-39.htm>

- Duque, J., Mamián, A. & Tapasco, S. (2012). *Uso de las tic en la práctica pedagógica de los estudiantes de la licenciatura en comunicación e informática educativas de la Universidad Tecnológica de Pereira*. (Tesis de Pregrado). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia. Recuperado de <http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/dspace/handle/11059/2869>
- Dumont, Ch. (2007). Les relations enseignant-enseignés : les aspects psychoaffectifs. En: J. Manderscheid, J. y Ch. Jeunesse. *L'enseignement en ligne à l'université dans les formations de professionnelles*. (pp. 57-90). Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Erthal, M., & Harting, K. (2006). History of distance learning. *Information technology, learning and performance journal*, 23 (2), (pp. 35-44)
- Facundo, A. (2004). La educación a distancia/virtual en Colombia. En: M. Mena, Marta. *La educación a distancia en América Latina: relevamiento de programas de la región*:
- Fainholc, B. (2004). La calidad en la educación a distancia continúa siendo un tema muy complejo. *Revista de Educación a Distancia*, 12, 1-7. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/12/fainholc.pdf>
- Ferrate, G. (2002). Tecnología, educación y sociedad. Nuevos retos formativos para el siglo XXI. *Revista de economía mundial*, 7, 13-22. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/421>
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Bogotá: Editorial Educativa.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Follet, M., & Peyrelong, M. (2009) Au vu et au su de tous usages d'un outil collaboratif pour produire des documents collectifs. *Distances et savoirs*, 7, 47-64. Recuperado de <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-1-page-47.htm>
- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. Madrid: Ed. La Piqueta, D.L.
- Fouche, I. (2006). A multi-island situation without the ocean: tutors' perceptions about working in isolation from colleagues. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 7 (2), 1-21. Recuperado de <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewArticle/295/640>

- Galichet, F. (2007). Concepts de base pour l'enseignement en ligne. Vers une approche constructiviste de la formation à distance. En: Manderscheid, J.C., & Jeunesse, Ch. *L'enseignement en ligne à l'université et dans les formations professionnelles*. 23-54 Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Galindo, J. (2013). ¿Necesito esas TIC? Didáctica y uso pedagógicos de la tecnología en contextos de formación docente y de docentes en el sector rural. Encuentro virtual Educa 2013 llevado a cabo en Colombia. Recuperado de [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2291169](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2291169)
- García, B. (2008). Sobre el método. Semántica Cualitativa, Historia de las ideas y análisis de contenido. Texto inédito. Seminario de investigación y tesis III Doctorado en Educación. Bogotá
- García, B., & Pineda, V. (2011). Evaluar la docencia en línea: retos y complejidades. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 14 (2), 63-76. Recuperado de [revistas.uned.es/index.php/ried/article/download/789/699](http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/download/789/699)
- García, L. (2008) La educación a distancia. Desde la teoría a la práctica. *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, 12 (1). Recuperado de [http://encuentros.universia.net/imagenesfotos/images\\_material\\_dc/495-0682685-2010617-60442\\_1.pdf](http://encuentros.universia.net/imagenesfotos/images_material_dc/495-0682685-2010617-60442_1.pdf)
- Gibbs, A. (1997). Focus group. *Social Research Update*, 5 (2), 1-8. Tomado el 10 de Marzo del 2013, de <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Goetz, J.P., & Lecompte. M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Ediciones Morata, S.A.
- Gómez, J. (2000). *Educación a distancia: los retos de la tecnología y la comunicación/Región.com.edu*. Bogotá: Gente Nueva.
- Gómez, M., & Guzmán, O. (2012). La importancia de un sistema de educación virtual en el centro universitario de la costa sur de la Universidad de Guadalajara. *Institute for business & finance proceedings*, 7 (2), 1109-1116. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1323542474?accountid=50434>
- González, K., & Rincón, D. (2013). El docente-prosumidor y el uso crítico de la web 2.0 en la educación superior. *Sophia*, 9, 79-94. Recuperado de <http://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/60>

- González, K., Padilla, J., & Rincón, D. (2012). Formación del docente en contextos b-learning: implicaciones tecnológicas, investigativas y humanísticas. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, 36, 48-74. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/371>
- González, M. J., Salgado, M. C., & Zamorra, M. (2013). Innovación y aplicación tecnológica en el ámbito de la educación superior universitaria. El empleo de los blogs en las universidades españolas. *Universidad Complutense de Madrid-Historia y Comunicación Social*, 18, 613-625. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/viewFile/44353/41911>
- Gozo, A., Kfoury, S., & Rampazzo, S., (2004). Uma realidade em educação a distancia no Brasil: uma experiencia na formação de professores. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 7 (1-2), 295-308. Recuperado de <http://ried.utpl.edu.ec/es/brasil-formacion-profesores>
- Guitert, M. (2000). La tecnología educativa y la educación a distancia en una buena práctica pedagógica. En: B. Fainholc. *Formación del profesorado para el nuevo siglo: aportes a la tecnología Educativa*. (pp. 51-54). Buenos Aires: Lumen.
- Gultekin, M. (2009). Quality of distance education in turkey: preschool teacher training case. *International Review of research in open and distance learning*, 10 (2), 1-24.
- Gunter, B., Nicholas, D., & Williams, P. (2006). E-learning: what the literature tells us about distance education: an overview. *Aslib Proceedings*, 57 (2). Recuperado de <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/00012530510589083>
- Gutiérrez, F.& Prieto, D. (1991). *La mediación pedagógica: Apuntes para una educación a distancia alternativa*. San José: Radio Nederland Training Center - Universidad de San Carlos de Guatemala y Universidad Rafael Landívar.
- Hallal, F. (1999). *Distance education: teacher perceptions and preferences for satellite-based telecommunications*. (Tesis doctoral). Johnson & Wales University. Recuperado de <http://scholarsarchive.jwu.edu/dissertations/AAI9941905/>
- Hernández, M., & Hernández, U. (2012). Experiencia virtual de formación docente en el suroccidente Colombiano: la calidad educativa más allá de las competencias. *Revista EduCyT, Extraordinario*, 39-55. Recuperado de <http://educyt.univalle.edu.co/index.php/educyt/article/view/2066>

- Hernández, R. Fernández. C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México
- Herrera, M. 2001. Historia de la formación de profesores en Colombia. En: *Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación*, año II, Julio 2000, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Holmberg, B. (1985). *Educación a distancia. Situación y perspectivas*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz S.A.
- Jeunesse, Ch. (2007). Évaluer un apprentissage en ligne: éléments théoriques et pistes de réflexion. En: J. Manderscheid, y Ch. Jeunesse. *L'enseignement en ligne à l'université dans les formations de professionnelles*. (pp. 91-108) Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Jung, I. (2001). Issues and challenges of providing online in service teacher training: Korea's experience. *International Review of research in open and distance learning*, 2 (1), 1-18. Recuperado de <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/30/374>
- Kanuka, H. & Brooks, Ch. (2010). Distance education in a post-fordist time: negotiating difference. En: M. Cleveland-Innes, y D. Garrison. *An introduction to distance education: understanding teaching and learning in a new era*. (pp. 69-90) New York, Routledge Taylor & Francis Group.
- Kim, S. (2009). Analyse d'une expérience pédagogique en ligne. En: S. Kim, y Ch, Verrier. *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université, implication et pédagogie* (pp. 34-61) Belgique: Éditions De Boeck Université.
- Knouse, S. (2010). Whats wrong with distance learning and what we can do about it? *Competition forum*, 8 (1), 129-135.
- Koch, J. (2006). Public investment in university distance learning programs. *Atlantic Economic Journal*, 34, 23-32. Recuperado de [http://www.jamesvkoch.com/uploads/Public\\_Investment.pdf](http://www.jamesvkoch.com/uploads/Public_Investment.pdf)
- Kulchitsky, J. (2008). High tech versus high touch education: perceptions of risk in distance learning. *The international journal of educational management*, 22 (2), 151-167. Recuperado de <https://www.deepdyve.com/lp/emerald-publishing/high-tech-versus-high-touch-education-perceptions-of-risk-in-distance-BwL0IndmtG>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

- Lameul, G., Peltier, C., & Charlier, B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel. Effets perçus par des enseignants du supérieur. *Education & Formation*, 2014, no. e-301, (pp. 99-113). Recuperado de <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:37228>
- Lebrun, M., Smids, D., & Bricoult, G. (2011). *Comment construire un dispositif de formation?* Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Ley 30 de 1992 (diciembre 28). Organiza el servicio público de la educación superior. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85860\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85860_archivo_pdf.pdf)
- Ley 39 de 1903 (octubre 26). Sobre Instrucción Pública. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102524\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102524_archivo_pdf.pdf)
- Ley 115 de 1994 (febrero 8) Expide la Ley General de Educación. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Ley 08 de 1979 (enero 24). Otorga facultades extraordinarias para establecer la naturaleza, características y componentes del sistema de Educación Post -secundaria, se fijan requisitos para la creación y funcionamiento de instituciones públicas y privadas de educación Post secundaria, para reorganizar la Universidad Nacional de Colombia y las demás Universidades e Institutos Oficiales de nivel post -secundario y para expedir las normas sobre Escalafón nacional para el Sector Docente y derogar unas normas. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103897\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103897_archivo_pdf.pdf)
- Linard M., (1998). L'écran de TIC, dispositif d'interaction et d'apprentissage : la conception des interfaces à la lumière des théories de l'action , Intervention au Colloque Dispositifs et Médiation des Savoirs, Louvain-La-Neuve, 24-25 avril, <http://edutice.archivesouvertes.fr>
- Litwin, E. (2000) *La educación a distancia: temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Buenos Aires: Talleres Gráficos Color Efe.
- Litwin, E. (2005) *La tecnología educativa en el debate didáctico*. En: Tecnologías educativas en tiempo de internet. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Liu, W., Tseng, M., Tsai, H., & Wang, C. (2010). A study of Taiwanese college teachers acceptance of distance learning. *International Journal of organizational innovation*, 3 (2), 243-260. Recuperado de

- <http://connection.ebscohost.com/c/articles/59220354/study-taiwanese-college-teachers-acceptance-distance-learning>
- Lobo, E., Lopez, M., & Mattar V. (2000). Mudanças conjunturais do ensino e noções gerais ensino a distancia o caso led. *Revista de ciencia da administração*, 2 (3), 39-49. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/viewFile/8035/7417>
- López, L. (2002). *Construcción de un modelo pedagógico mediacional para la educación superior a distancia, apoyado en las nuevas tecnologías de la comunicación y la información: una experiencia en la Universidad de la Amazonía Florencia*. Florencia: Uniamazonía.
- Macedo-Rouet, M. (2009). La visioconférence dans l'enseignement ses usages et effets sur la distance de transaction. *Distances et savoirs*, 7, 65-91. Recuperado de <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-1-page-65.htm>
- Makoe, M., Richardson, J., & Price, L. (2008). Conceptions of learning in adult students embarking on distance education. *Higher education*, 55, 303–320. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10734-007-9056-6>
- Mallory, C. (2007). *Leading distance learning: possible differences in subjects enrolled in online and traditional instruction*. (Tesis doctoral). University of the Incarnate Word. Recuperado de <http://gradworks.umi.com/32/55/3255434.html>
- Manderscheid, J. y Jeunesse, Ch., (2007). *L'enseignement en ligne à l'université dans les formations de professionnelles*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Martínez, J. (1994) La mediación en el proceso del aprendizaje. Madrid. Editorial Bruno.
- Martínez, E. (2006). *La mejora de la calidad en la educación mediante entornos virtuales de aprendizaje*. (Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Cartagena.
- Martínez, M., & Velázquez, M. (2011). Perspectiva docente sobre el ambiente de aprendizaje en el sistema de educación a distancia de la facultad de ingeniería en sistemas de producción agropecuaria. *Innovación educativa*, 3 (1). Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura3/article/view/195/210>
- Maxwell, J. (2005). *Qualitative research design: an interactive approach*. California: Sage Publications Ltda.
- Mazzilli, M. (2008). *Formación de profesores mediante la modalidad de educación a distancia: un caso en Brasil*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Medina, M. (2007). Inicio de la formación docente en un sistema de educación a distancia: una estratégica forma de aprender (caso: centro de atención caracas del IMPM-UPEL). *Investigación y postgrado*, 22 (1), 207-237. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-0872007000100009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-0872007000100009&script=sci_arttext)
- Meléndez, J. (2004). La educación a distancia en Puerto Rico. En: M. Mena. *La educación a distancia en América Latina: relevamiento de programas de la región: algunos resultados*. Buenos Aires: La Crujía.
- Melgarejo, I., & Rodríguez, M. (2014). El nuevo entorno educativo de Bolonia: ágoras transformadas por el esquema tecno-holista. *Universidad Complutense de Madrid-Historia y Comunicación Social*, 19, 797-812. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/45003>
- Mellado, M. (2010). Portafolio en línea en la formación inicial docente. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12 (1), 1-33. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/245>
- Mena, M. (2004). América Latina en la búsqueda de nuevos modelos de educación a distancia. En: M. Mena. *La educación a distancia en América Latina: relevamiento de programas de la región: algunos resultados*. Buenos Aires: La Crujía.
- Mena, M. (2004). La evolución de la educación a distancia. Recuperado de <http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/marta-mena-la-evolucion-de-la.php>
- Mena, D., Salamandra, M. & Linares, B. (2014). Impacto del uso e implementación de las tic en los procesos formativos en el departamento de Risaralda. *Textos y Sentidos*, 9, 107-128. Recuperado de <http://biblioteca.ucp.edu.co/ojs/index.php/textosysentidos/article/view/1484>
- Méndez, V., & Monge, J. (2007). Ventajas y desventajas de usar laboratorios virtuales en educación a distancia: la opinión del estudiantado en un proyecto de seis años de duración. *Revista educación*, 31 (1), 91-108. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031106>
- Mendizábal, N. (2007). Los componentes del diseño metodológico flexible en la investigación cualitativa. En: Vasilachis, I. *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa S.A. Buenos Aires.



- Mesa, Y., & Roldán, N. (2012). Administrar la universidad virtual: una experiencia real. *Institute for business & finance proceedings*, 7 (2), 734-741. Recuperado de <http://connection.ebscohost.com/c/articles/76593303/administrar-la-universidad-virtual-una-experiencia-real>
- Miratía, O. (2010). Efectos de la web y el tic en el desempeño y rendimiento de estudiantes universitarios de computación en modalidad a distancia. *Revista de pedagogía*, 31 (88), 97-131. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/p/v31n88/art05.pdf>
- Misas, G. (2006). *La Educación Superior en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Montiel, G. (2009). Formación docente a distancia en línea: un modelo desde la matemática educativa. *Innovación educativa*, 9 (46), 90-91. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=179414894009>
- Mora, R. (2010). *An analysis of the literacy beliefs and practices of faculty and graduates preservice English teacher education program*. (Tesis doctoral). University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Mora, R. (2015). La Investigación Cualitativa como Continuum Multidimensional. (Documento de trabajo ML2. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Moreno, G. (2011). Formación inicial de docentes a distancia en Colombia, sus medios y mediaciones pedagógicas (1999-2010). *Revista Innovación Educativa*, 11, 169-176. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179422350018>
- Moreno, G. (2014). Formación inicial de docentes a distancia dentro del campo de la educación en Colombia. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14, 1-18. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/14834/14116>
- Moyano, O. (2009). *Formación de docentes en el uso de las TIC a través de un ambiente virtual de aprendizaje en el municipio de Monguí (Boyacá)*. (Tesis de especialización). Fundación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá, Recuperado de <http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/handle/10656/1430>
- Navarro, R. (2000). Educación a distancia y eficiencia terminal exitosa: El caso de la sede Tejupilco en la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey. *Revista de Educación a Distancia*, 12, 1-23. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/12/edel.pdf>

- Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO).  
 XI Encuentro internacional de educación a distancia. México: UNESCO.
- Papi, C. (2014). *Formation à distance : dispositifs et interactions*. Londres: ISTE Editions.
- Parra, C. (2010). Aproximación histórica a la relación entre políticas educativas e informática educativa en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 91-103. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewArticle/7809>
- Parra, C. (2010). Intersecciones entre las TIC, la educación y la pedagogía en Colombia: hacia una reconstrucción de múltiples miradas. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3385170>
- Pavon, F., & Casanova, J. (2007). Experiencias docentes apoyadas en aulas virtuales. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 10 (2), 149-163. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331427207007>
- Peraya D., (1998). Théories de la communication et technologies de l'information et de la communication. Un apport réciproque. *Revue européenne des sciences sociales*, vol. XXXVI, n° 111. (pp.171-188)
- Pinilla, A. (2011). Formación de maestros y educación a distancia. Impacto y perspectivas. *Pedagogía y saberes*, 16, 61-70. Recuperado de [http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab16\\_08arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab16_08arti.pdf)
- Pita, B. (2006). La Universidad Santo Tomás y su contribución en el campo de la educación a distancia en Colombia. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 79 (1-2), 93-125. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/142414.pdf>
- Poisson, D. Modélisation des processus de médiation – médiatisation : vers une biodiversité Pédagogique. Disponible en <<http://tecfa.unige.ch/tecfa/maltt/cofor-1/textes/poisson.pdf>>
- Poveda, M., & Thous, M. (2013). Mundos virtuales y avatares como nuevas formas educativas. *Universidad Complutense de Madrid-Historia y Comunicación Social*, 18, 469-479. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/44262>
- Prado, M. (2009). Educação a distancia na e para a formação reflexiva do professor. *Educação tematica digital*, 10 (2), 203-222. Recuperado de <http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/2005>

- Prieto, D. (1995). Mediaciones pedagógicas y nuevas tecnologías. En: *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación superior*. (pp. 34-47). Bogotá: ICFES-Universidad Javeriana.
- Pupiales, B., de Fonseca, L. (2014). La formación universitaria en Iberoamérica desde lo virtual, como entorno para la calidad pedagógica en la educación superior. *Revista de la facultad de ciencias administrativas Universidad de Nariño*, 15(1), 268-286. Recuperado de <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/rtend/article/view/1900>
- Ramírez, L. (2007). *Comunicación y discurso, la perspectiva polifónica en los discursos literaria, cotidiana y científico*. Bogotá, Magisterio.
- Ramón, M. & Prieto (2003). La educación a distancia y la universidad virtual. Citado por L. Cardona & L. López en *Educación a distancia en la Amazonía: herramientas y saberes*. Amazonas: Universidad de la Amazonía.
- Reyes, M. (2002). Reaching out to the teachers of teachers: distance education in rural Alaska. En: *An imperfect world: resonance from the nation's violence. Monograph series*. (pp. 647-665). Houston: Educational Resources Information Center (ERIC). Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED477416.pdf>
- Resolución 2755 de 2006 (junio 5). Define las características específicas de calidad para la oferta y desarrollo de los programas académicos en la metodología a distancia. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22447>
- Resolución 02041 de 2016 (febrero 3). Establece las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356144\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356144_recurso_1.pdf)
- Ryan, S., Scout, B., Freeman, H., & Patel, D. (2000). *The Virtual University. The internet and resource-based*. London: Editorial Routledge.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Algibe.
- Rodríguez, M. (2011). Las TIC en la educación superior en Colombia. *Revista Unilatina*, 1, 7-25. Recuperado de <http://www.unilatina.edu.co/pdf/revista/Las-TIC-en-la-educacion.pdf>

- Rojas, A. (2004). La crítica al representacionismo como base para la discusión de las necesidades de formación de docentes orientados/as hacia una educación de calidad para todos en América Latina. En: D. Rendón, L. Rojas. *El desafío de formar los mejores maestros: situación actual, experiencias, innovaciones y retos en la formación de los formadores de docentes: memorias*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rojas, L. (2005). *El desafío de formar los mejores maestros: situación actual, experiencias, innovaciones y retos en la formación de los formadores de docentes*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Romero, L., & Rubio, M. (2004). Lineamientos generales para la educación a distancia (Ecuador). En: M. Mena, *La educación a distancia en América Latina: relevamiento de programas de la región: algunos resultados*. Buenos Aires: La Crujía.
- Rueda, R. *Para una pedagogía del hipertexto. Una teoría de la deconstrucción y la complejidad*. Barcelona: Anthropos Editorial 2007.
- Sampong, K. A. (2000). *An evaluative study of a distance teacher education program in a university in Ghana*. (Tesis doctoral). University of Manchester. Recuperado de <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/725/1317>
- Santoveña, S. (2011). Procesos de comunicación a través de entornos virtuales y su incidencia en la formación permanente en red. *RUSC*, 8 (1), 93-110. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78017126005>
- Saraiva, A. (2005). A formação inicial do professor para o uso das tecnologias de comunicação e informação. *HOLOS*, 21 (1), 13-26. Recuperado de <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/53/57>
- Sarmiento, L. (2007). Modelo Colombiano de educación abierta y a distancia SED. *Rhec*, 10, 73-100. Recuperado de <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1041>
- Savickaite, A. (2013). Critical points in distance learning system. *Social technologies*, 3 (1), 221–230. Recuperado de [http://www.mruni.eu/lt/mokslo\\_darbai/st/archyvas/dwn.php?id=351640](http://www.mruni.eu/lt/mokslo_darbai/st/archyvas/dwn.php?id=351640)
- Schlunzen, K. (2009). Educação a distancia no Brasil: caminhos, políticas e perspectivas. *Educação tematica digital*, 10 (2), 16-36. Recuperado de <http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/1953>

- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research* (3rd Ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Silva J., & Rodríguez, J. (2006). Incorporación de las TIC en la formación inicial docente. El caso chileno. *Innovación educativa*, 6 (32), 19-35. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421198003>
- Silvio, J. (2003). *Tendencias de la educación superior virtual en América Latina y el Caribe*. Quito: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- Sommer, L. (2010). Formação inicial de professores a distancia: questões para debate. *Em aberto*, 23 (84), 17-30. Recuperado de <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1787/1351>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. New York, The Guilford Press. 2006.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientist*. New York: Cambridge University Press.
- Sulmont, L. La universidad en la era virtual y el desarrollo de dispositivos de formación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia RIED*. Volumen. 7: 1/2, 2004. (pp. 169-178)
- Tavares, P., & Vieira, M. (2009). Identidade docente em tempos de educação a distancia. *Fundamentos en humanidades*, 10 (2), 201-219. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3189334.pdf>
- Torrado, M. (2000). Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. En: Bogoya, Daniel y otros, *Competencias y proyecto pedagógico*. (p.53-54). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia
- Triby, E., Heilmann, E (2007). *À Distance : Apprendre, travailler, communiquer*. Strasbourg: Press Universitaire de Strasbourg
- Vaillant, D. (2004). Formación de formadores: una transformación posible. En: D. Rendón, y L. Rojas, *El desafío de formar los mejores maestros: situación actual, experiencias, innovaciones y retos en la formación de los formadores de docentes: memorias*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vasilachis, I. (2007). *Métodos cualitativos I*. Los problemas teórico-epistemológicos. Centro editor de América Latina.

- Viedma, A. (2003). La educación a distancia en prisión. Estudio de los alumnos de la UNED internos en centros penitenciarios. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 6 (2), 97-120. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/976Viedma.PDF>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press. 1978.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica, S.L
- Vygotsky, L. (1998). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana; Editorial Pueblo y Educación.
- Vygotsky, L. (1991). *Obras escogidas Tomo I*. Centro de Publicaciones del M.E.C. Visor Distribuciones, S.A
- Vygotsky, L. (2005). *Psicología pedagógica*. Buenos Aires. Aique Grupo Editorial; Editorial Pueblo y Educación
- Wertsch, J. (1993). La voz de la racionalidad en un enfoque sociocultural de la mente. En: Moll, L. *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología socio-histórica en educación*. Buenos Aires, Aique Gupo Editor.
- White, C. (2003). *Language learning in distance education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- Wilson, J. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid: Editorial Paidós.
- Yin, R. (2009). *Case study research, design and methods*. California: SAGE Publications Ltda.

## Anexo A. Licenciaturas activas e inactivos registrados desde 1998 hasta el 2014

| <b>INSTITUCIÓN</b>                                  | <b>PROGRAMA ACADÉMICO</b>  | <b>ESTADO PROGRAMA</b> | <b>FECHA SNIES</b> |
|---|--|------------------------|--------------------|
| Corporación Universitaria Adventista - UNAC         | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Español e Inglés                              | Activo                 | 17/03/2015         |
| Corporación Universitaria Adventista - UNAC         | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e idioma extranjero: Inglés | Inactivo               | 17/06/2008         |
| Corporación Universitaria del Caribe - CECAR        | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental                   | Activo                 | 14/07/2000         |
| Corporación Universitaria del Caribe - CECAR        | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés                    | Activo                 | 14/07/2000         |
| Corporación Universitaria del Caribe - CECAR        | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Informática  | Activo                 | 14/07/2000         |
| Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO | Licenciatura en Pedagogía Infantil   | Activo                 | 29/12/2010         |
| Fundación Universitaria Claretiana - UNICLARETIANA  | Licenciatura en Educación Religiosa con Énfasis en biblia  | Activo                 | 27/04/2007         |
| Fundación Universitaria de San Gil - UNISANGIL      | Licenciatura en Educación rural y desarrollo comunitario   | Inactivo               | 15/06/2001         |
| Fundación Universitaria Juan de Castellanos         | Licenciatura en ciencias Religiosas y ética  | Activo                 | 21/03/1998         |
| Fundación Universitaria Juan de Castellanos         | Licenciatura en ciencias Religiosas y ética  | Inactivo               | 21/06/2000         |
| Fundación Universitaria Luis Amigo FUNLAM           | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas  | Inactivo               | 09/04/2002         |
| Fundación Universitaria Luis Amigo FUNLAM           | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Informática  | Inactivo               | 24/01/2002         |
| Fundación Universitaria Luis Amigo FUNLAM           | Licenciatura en Educación Preescolar   | Activo                 | 08/04/2002         |
| Fundación Universitaria Luis Amigo FUNLAM           | Licenciatura en Filosofía  | Activo                 | 12/11/2004         |
| Fundación Universitaria Luis Amigo FUNLAM           | Licenciatura en Lengua Castellana  | Activo                 | 25/03/2015         |
| Fundación Universitaria Luis Amigo FUNLAM           | Licenciatura en Pedagogía reeducativa  | Inactivo               | 21/03/1998         |
| Fundación Universitaria Luis Amigo FUNLAM           | Licenciatura en Informática  | Activo                 | 29/12/2011         |
| Fundación Universitaria Luis Amigo FUNLAM           | Licenciatura en Teología   | Activo                 | 12/05/2004         |
| Institución Universitaria Antonio José Camacho      | Licenciatura en Pedagogía Infantil   | Activo                 | 19/09/2012         |
| Instituto Superior de Educación Rural-ISER          | Licenciatura en Educación Básica   | Inactivo               | 21/03/1998         |
| Instituto Superior de Educación Rural-ISER          | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental                   | Inactivo               | 20/09/2001         |
| Instituto Superior de Educación Rural-ISER          | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana                            | Inactivo               | 20/09/2001         |
| Pontificia Universidad Javeriana                    | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana                            | Activo                 | 14/02/2002         |

|                                    |  |          |            |
|------------------------------------|--|----------|------------|
| Pontificia Universidad Javeriana   | Licenciatura en Educación Básica primaria  | Inactivo | 21/03/1998 |
| Unidad Central del Valle del Cauca | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales                        | Activo   | 29/12/2009 |
| Universidad Antonio Nariño         | Licenciatura en Básica primaria  | Inactivo | 27/08/2002 |
| Universidad Antonio Nariño         | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística y Cultural           | Activo   | 27/10/2011 |
| Universidad Antonio Nariño         | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Informática                              | Activo   | 21/03/1998 |
| Universidad Antonio Nariño         | Licenciatura en Educación Preescolar   | Inactivo | 21/03/1998 |
| Universidad Antonio Nariño         | Licenciatura en Educación Preescolar con Énfasis en Inglés                               | Activo   | 18/08/2011 |
| Universidad Antonio Nariño         | Licenciatura en Matemáticas y computación  | Inactivo | 21/03/1998 |
| Universidad Católica de Manizales  | Licenciatura en Matemáticas y Física   | Activo   | 19/06/2014 |
| Universidad Católica de Manizales  | Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental                                 | Activo   | 01/12/2014 |
| Universidad Católica de Manizales  | Licenciatura en Educación Religiosa  | Activo   | 09/11/2000 |
| Universidad Católica de Manizales  | Licenciatura en Matemáticas  | Inactivo | 09/11/2000 |
| Universidad Católica de Manizales  | Licenciatura en Informática  | Activo   | 09/11/2000 |
| Universidad Católica de Oriente    | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental | Inactivo | 24/01/2002 |
| Universidad Católica de Oriente    | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes  | Inactivo | 24/01/2002 |
| Universidad Católica de Oriente    | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Religiosa                      | Inactivo | 24/01/2002 |
| Universidad Católica de Oriente    | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas                              | Inactivo | 24/01/2002 |
| Universidad Católica de Oriente    | Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes                                  | Activo   | 24/01/2002 |
| Universidad Católica de Oriente    | Licenciatura en Educación rural y campesina  | Inactivo | 24/01/2002 |
| Universidad Católica de Oriente    | Licenciatura en Filosofía y ciencias Religiosas  | Inactivo | 21/03/1998 |
| Universidad Católica de Oriente    | Licenciatura en Filosofía y ciencias Religiosas  | Inactivo | 21/03/1998 |
| Universidad Católica de Oriente    | Licenciatura en Filosofía y Educación Religiosa  | Activo   | 24/01/2002 |
| Universidad Católica de Oriente    | Licenciatura en Filosofía y Educación Religiosa  | Inactivo | 05/02/2002 |
| Universidad Católica de Oriente    | Licenciatura en Filosofía y Educación Religiosa  | Inactivo | 05/02/2002 |
| Universidad Católica de Oriente    | Licenciatura en Filosofía y Educación Religiosa  | Inactivo | 05/02/2002 |
| Universidad Católica de Oriente    | Licenciatura en Filosofía y Educación Religiosa  | Inactivo | 05/02/2002 |
| Universidad Católica de Oriente    | Licenciatura en Filosofía y Educación Religiosa  | Inactivo | 05/02/2002 |
| Universidad Católica de Oriente    | Licenciatura en Filosofía y Educación Religiosa  | Inactivo | 05/02/2002 |
| Universidad Católica de Oriente    | Licenciatura en Matemáticas  | Activo   | 24/01/2002 |
| Universidad Católica de Pereira    | Licenciatura en Educación Religiosa  | Activo   | 20/09/2001 |



|                                     |  |          |            |
|-------------------------------------|--|----------|------------|
| Universidad Cooperativa de Colombia | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas e Informática                  | Activo   | 28/07/2008 |
| Universidad Cooperativa de Colombia | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Informática                                | Activo   | 12/10/2000 |
| Universidad de Antioquia            | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental   | Inactivo | 23/12/2005 |
| Universidad de Antioquia            | Licenciatura en electrotecnia  | Inactivo | 21/03/1998 |
| Universidad de Antioquia            | Licenciatura en geografía e historia   | Inactivo | 21/03/1998 |
| Universidad de Antioquia            | Licenciatura en Pedagogía Infantil   | Inactivo | 15/11/2005 |
| Universidad de Antioquia            | Licenciatura en Educación Básica, con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental  | Inactivo | 30/01/2007 |
| Universidad de Antioquia            | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental   | Inactivo | 17/11/2005 |
| Universidad de Caldas               | Licenciatura en Ciencias Sociales  | Inactivo | 21/03/1998 |
| Universidad de Caldas               | Licenciatura en Educación Ambiental  | Activo   | 16/11/2010 |
| Universidad de Córdoba              | Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental                                   | Activo   | 12/07/2007 |
| Universidad de Córdoba              | Licenciatura en Educación Infantil con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental | Inactivo | 07/12/2004 |
| Universidad de Córdoba              | Licenciatura en Educación Infantil con Énfasis en Ciencias Sociales                        | Inactivo | 07/12/2004 |
| Universidad de Córdoba              | Licenciatura en Educación Infantil con Énfasis en Educación artística                      | Inactivo | 07/12/2004 |
| Universidad de Córdoba              | Licenciatura en Educación Infantil con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes  | Inactivo | 07/12/2004 |
| Universidad de Córdoba              | Licenciatura en Educación Infantil con Énfasis en ética y valores                          | Inactivo | 07/12/2004 |
| Universidad de Córdoba              | Licenciatura en Educación Infantil con Énfasis en Humanidades (Lengua Castellana e Inglés) | Inactivo | 07/12/2004 |
| Universidad de Córdoba              | Licenciatura en Educación Infantil con Énfasis en Matemáticas                              | Inactivo | 07/12/2004 |
| Universidad de Córdoba              | Licenciatura en Educación Infantil con Énfasis en Informática                              | Inactivo | 07/12/2004 |
| Universidad de Cundinamarca-UDEC    | Licenciatura en Educación Básica primaria  | Inactivo | 21/03/1998 |
| Universidad de la Amazonia          | Licenciatura en Ciencias Sociales  | Activo   | 13/05/2011 |
| Universidad de la Amazonia          | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales                          | Inactivo | 08/04/2002 |
| Universidad de la Amazonia          | Licenciatura en lenguas castellana y literatura  | Inactivo | 08/04/2002 |
| Universidad de la Amazonia          | Licenciatura en lingüística y Educación indígena   | Inactivo | 08/04/2002 |
| Universidad de la Amazonia          | Licenciatura en Pedagogía Infantil   | Activo   | 28/02/2006 |
| Universidad de la Guajira           | Licenciatura en Educación con Énfasis en Español y literatura                              | Inactivo | 21/03/1998 |
| Universidad de la Guajira           | Licenciatura en Educación con Énfasis en biología y química                                | Inactivo | 21/03/1998 |
| Universidad de la Guajira           | Licenciatura en Educación con Énfasis en Ciencias Sociales                                 | Inactivo | 21/10/2002 |
| Universidad de la Guajira           | Licenciatura en Educación con Énfasis en Matemáticas y Física                              | Inactivo | 21/03/1998 |
| Universidad de la Guajira           | Licenciatura en Etnoeducación  | Activo   | 23/05/2013 |

|  |   |          |            |
|--|---|----------|------------|
| Universidad de la Guajira                | Licenciatura en Etnoeducación para Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental | Inactivo | 19/09/2001 |
| Universidad de la Guajira                | Licenciatura en Etnoeducación para Básica con Énfasis en Ciencias Sociales y cultura              | Inactivo | 19/09/2001 |
| Universidad de la Guajira                | Licenciatura en Etnoeducación para Básica con Énfasis en Lengua Castellana y bilingüismo          | Inactivo | 19/09/2001 |
| Universidad de la Guajira                | Licenciatura en Etnoeducación para Básica con Énfasis en Matemáticas                              | Inactivo | 20/09/2001 |
| Universidad de la Sabana                 | Licenciatura en administración y supervisión educativa  | Inactivo | 21/03/1998 |
| Universidad de la Sabana                 | Licenciatura en artes plásticas   | Inactivo | 21/03/1998 |
| Universidad de la Sabana                 | Licenciatura en Ciencias Sociales   | Inactivo | 21/03/1998 |
| Universidad de la Sabana                 | Licenciatura en Educación Religiosa y moral   | Inactivo | 21/03/1998 |
| Universidad de la Sabana                 | Licenciatura en lingüística y literatura  | Inactivo | 21/03/1998 |
| Universidad de Manizales                 | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Inglés  | Activo   | 25/11/2010 |
| Universidad de Pamplona                  | Licenciatura en comercio  | Inactivo | 05/02/2001 |
| Universidad de Pamplona                  | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental          | Inactivo | 31/01/2001 |
| Universidad de Pamplona                  | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes           | Activo   | 21/03/1998 |
| Universidad de pamplona                  | Licenciatura en Educación Básica Énfasis en Ciencias Sociales                                     | Inactivo | 21/03/1998 |
| Universidad de Pamplona                  | Licenciatura en Lengua Castellana y comunicación  | Inactivo | 31/01/2001 |
| Universidad de San Buenaventura          | Licenciatura en ciencias Religiosas   | Inactivo | 21/03/1998 |
| Universidad de San Buenaventura          | Licenciatura en Educación Básica primaria   | Inactivo | 21/03/1998 |
| Universidad de San Buenaventura          | Licenciatura en Educación Básica primaria   | Inactivo | 21/03/1998 |
| Universidad de San Buenaventura          | Licenciatura en Preescolar  | Inactivo | 21/03/1998 |
| Universidad de San Buenaventura          | Licenciatura en Educación primaria  | Inactivo | 21/03/1998 |
| Universidad del Cauca                    | Licenciatura en Etnoeducación   | Activo   | 14/02/2002 |
| Universidad del Magdalena – UNIMAGDALENA | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental          | Inactivo | 02/02/2005 |
| Universidad del Magdalena – UNIMAGDALENA | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales                                 | Inactivo | 31/01/2007 |
| Universidad del Magdalena – UNIMAGDALENA | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades- Lengua Castellana                    | Activo   | 23/02/2001 |
| Universidad del Magdalena – UNIMAGDALENA | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en idiomas extranjeros                               | Inactivo | 02/02/2005 |
| Universidad del Magdalena – UNIMAGDALENA | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Informática                                       | Inactivo | 19/04/2005 |
| Universidad del Magdalena – UNIMAGDALENA | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas                                       | Activo   | 23/02/2001 |
| Universidad del Magdalena – UNIMAGDALENA | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en sociales  | Inactivo | 04/05/2005 |
| Universidad del Magdalena –              | Licenciatura en Educación Preescolar  | Inactivo | 30/08/2005 |

|   |   |          |            |
|---|---|----------|------------|
| UNIMAGDALENA                                |   |          |            |
| Universidad del Magdalena –<br>UNIMAGDALENA | Licenciatura en Filosofía y estudios<br>políticos | Inactivo | 20/04/2005 |

## Anexo B. Licenciaturas activas

| INSTITUCIÓN   | LICENCIATURA   | FECHA SNIES |
|---|--|-------------|
| Corporación Universitaria Adventista - UNAC         | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Español e Inglés            | 17/03/2015  |
| Corporación Universitaria del Caribe – CECAR        | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental | 14/07/2000  |
| Corporación Universitaria del Caribe – CECAR        | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés  | 14/07/2000  |
| Corporación Universitaria del Caribe – CECAR        | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Informática                              | 14/07/2000  |
| Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO | Licenciatura en Pedagogía Infantil   | 29/12/2010  |
| Fundación Universitaria Claretiana - UNICLARETIANA  | Licenciatura en Educación Religiosa con Énfasis en biblia                                | 27/04/2007  |
| Fundación Universitaria Juan de Castellanos         | Licenciatura en ciencias Religiosas y ética  | 21/03/1998  |
| Fundación Universitaria Luis Amigo FUNLAM           | Licenciatura en Educación Preescolar   | 08/04/2002  |
| Fundación Universitaria Luis Amigo FUNLAM           | Licenciatura en Filosofía  | 12/11/2004  |
| Fundación Universitaria Luis Amigo FUNLAM           | Licenciatura en Lengua Castellana  | 25/03/2015  |
| Fundación Universitaria Luis Amigo FUNLAM           | Licenciatura en Informática  | 29/12/2011  |
| Fundación Universitaria Luis Amigo FUNLAM           | Licenciatura en Teología   | 12/05/2004  |
| Institución Universitaria Antonio José Camacho      | Licenciatura en Pedagogía Infantil   | 19/09/2012  |
| Pontificia Universidad Javeriana                    | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana          | 14/02/2002  |
| Unidad Central del Valle del Cauca                  | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales                        | 29/12/2009  |
| Universidad Antonio Nariño                          | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística y Cultural           | 27/10/2011  |
| Universidad Antonio Nariño                          | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Informática                              | 21/03/1998  |
| Universidad Antonio Nariño                          | Licenciatura en Educación Preescolar con Énfasis en Inglés                               | 18/08/2011  |
| Universidad Católica de Manizales                   | Licenciatura en Matemáticas y Física   | 19/06/2014  |
| Universidad Católica de Manizales                   | Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental                                 | 01/12/2014  |
| Universidad Católica de Manizales                   | Licenciatura en Educación Religiosa  | 09/11/2000  |
| Universidad Católica de Manizales                   | Licenciatura en Informática  | 09/11/2000  |
| Universidad Católica de Oriente                     | Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes                                  | 24/01/2002  |
| Universidad Católica de Oriente                     | Licenciatura en Filosofía y Educación Religiosa  | 24/01/2002  |
| Universidad Católica de Oriente                     | Licenciatura en Matemáticas  | 24/01/2002  |
| Universidad Católica de Pereira                     | Licenciatura en Educación Religiosa  | 20/09/2001  |
| Universidad Cooperativa de Colombia                 | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas e Informática                | 28/07/2008  |
| Universidad Cooperativa de Colombia                 | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Informática                              | 12/10/2000  |
| Universidad de Caldas                               | Licenciatura en Educación Ambiental  | 16/11/2010  |
| Universidad de Córdoba                              | Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental                                 | 12/07/2007  |

## Anexo C. Naturaleza jurídica de las universidades que ofrecen licenciaturas a distancia

| <b>INSTITUCIÓN</b>                                   | <b>LICENCIATURA</b>  | <b>FECHA SNIES</b> | <b>NATURA-LEZA JURÍDICA</b> | <b>METODO-LOGÍA</b>   |
|--|--|--------------------|-----------------------------|-----------------------|
| Corporación Universitaria Adventista - UNAC          | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Español e Inglés            | 17/03/2015         | Privada                     | Distancia tradicional |
| Corporación Universitaria del Caribe - CECAR         | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental | 14/07/2000         | Privada                     | Distancia tradicional |
| Corporación Universitaria del Caribe - CECAR         | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés  | 14/07/2000         | Privada                     | Distancia tradicional |
| Corporación Universitaria del Caribe - CECAR         | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Informática                              | 14/07/2000         | Privada                     | Distancia tradicional |
| Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO- | Licenciatura en Pedagogía Infantil   | 29/12/2010         | Privada                     | Distancia tradicional |
| Fundación Universitaria Claretiana – UNICLARETIANA   | Licenciatura en Educación Religiosa con Énfasis en biblia                                | 27/04/2007         | Privada                     | Distancia tradicional |
| Fundación Universitaria Juan de Castellanos          | Licenciatura en ciencias Religiosas y ética  | 21/03/1998         | Privada                     | Distancia tradicional |
| Fundación Universitaria Luis Amigo Funlam            | Licenciatura en Educación Preescolar   | 08/04/2002         | Privada                     | Distancia tradicional |
| Fundación Universitaria Luis Amigo Funlam            | Licenciatura en Filosofía  | 12/11/2004         | Privada                     | Distancia tradicional |
| Fundación Universitaria Luis Amigo Funlam            | Licenciatura en Lengua Castellana  | 25/03/2015         | Privada                     | Distancia tradicional |
| Fundación Universitaria Luis Amigo Funlam            | Licenciatura en Informática  | 29/12/2011         | Privada                     | Distancia tradicional |
| Fundación Universitaria Luis Amigo Funlam            | Licenciatura en Teología   | 12/05/2004         | Privada                     | Distancia tradicional |
| Institución Universitaria Antonio José Camacho       | Licenciatura en Pedagogía Infantil   | 19/09/2012         | Oficial                     | Semipresencial        |
| Pontificia Universidad Javeriana                     | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana          | 14/02/2002         | Privada                     | Distancia tradicional |
| Unidad Central Del Valle del Cauca                   | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales                        | 29/12/2009         | Oficial                     | Distancia tradicional |
| Universidad Antonio Nariño                           | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística y Cultural           | 27/10/2011         | Privada                     | Distancia tradicional |
| Universidad Antonio Nariño                           | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Informática                              | 21/03/1998         | Privada                     | Distancia tradicional |
| Universidad Antonio Nariño                           | Licenciatura en Educación Preescolar con Énfasis en Inglés                               | 18/08/2011         | Privada                     | Distancia tradicional |
| Universidad Católica de Manizales                    | Licenciatura en Matemáticas y Física   | 19/06/2014         | Privada                     | Semipresencial*       |

|  |   |            |         |                       |
|--|---|------------|---------|-----------------------|
| Universidad Católica de Manizales        | Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental                                | 01/12/2014 | Privada | Semipresencial*       |
| Universidad Católica de Manizales        | Licenciatura en Educación Religiosa   | 09/11/2000 | Privada | Semipresencial*       |
| Universidad Católica de Manizales        | Licenciatura en Informática   | 09/11/2000 | Privada | Semipresencial*       |
| Universidad Católica de oriente          | Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes                                 | 24/01/2002 | Privada | Distancia tradicional |
| Universidad Católica de oriente          | Licenciatura en Filosofía y Educación Religiosa   | 24/01/2002 | Privada | Distancia tradicional |
| Universidad Católica de oriente          | Licenciatura en Matemáticas   | 24/01/2002 | Privada | Distancia tradicional |
| Universidad Católica de Pereira          | Licenciatura en Educación Religiosa   | 20/09/2001 | Privada | Semipresencial*       |
| Universidad Cooperativa de Colombia      | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas e Informática               | 28/07/2008 | Privada | Distancia tradicional |
| Universidad Cooperativa de Colombia      | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Informática                             | 12/10/2000 | Privada | Distancia tradicional |
| Universidad de Caldas                    | Licenciatura en Educación Ambiental   | 16/11/2010 | Oficial | Distancia tradicional |
| Universidad de Córdoba                   | Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental                                | 12/07/2007 | Oficial | Distancia tradicional |
| Universidad de la Amazonia               | Licenciatura en Ciencias Sociales   | 13/05/2011 | Oficial | Semipresencial        |
| Universidad de la Amazonia               | Licenciatura en Pedagogía Infantil  | 28/02/2006 | Oficial | Distancia tradicional |
| Universidad de la Guajira                | Licenciatura en Etnoeducación   | 23/05/2013 | Oficial | Distancia tradicional |
| Universidad de Manizales                 | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Inglés                                  | 25/11/2010 | Privada | Distancia tradicional |
| Universidad de Pamplona                  | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes | 21/03/1998 | Oficial | Distancia tradicional |
| Universidad del Cauca                    | Licenciatura en Etnoeducación   | 14/02/2002 | Oficial | Semipresencial        |
| Universidad del Magdalena - UNIMAGDALENA | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades- Lengua Castellana          | 23/02/2001 | Oficial | Distancia tradicional |
| Universidad del Magdalena – UNIMAGDALENA | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas                             | 23/02/2001 | Oficial | Distancia tradicional |
| Universidad del Quindío                  | Licenciatura en Ciencias Sociales con Énfasis en Educación Básica                       | 22/04/2010 | Oficial | Distancia tradicional |
| Universidad del Quindío                  | Licenciatura en Pedagogía Infantil  | 12/04/2010 | Oficial | Distancia tradicional |
| Universidad del Quindío                  | Licenciatura en Pedagogía Social para la Rehabilitación                                 | 31/12/2010 | Oficial | Distancia tradicional |
| Universidad del Tolima                   | Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental                                | 14/05/2012 | Oficial | Distancia tradicional |
| Universidad del Tolima                   | Licenciatura en Educación artística   | 28/08/2012 | Oficial | Distancia tradicional |
| Universidad del Tolima                   | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana                       | 24/02/2004 | Oficial | Distancia tradicional |
| Universidad del Tolima                   | Licenciatura en Pedagogía Infantil  | 24/02/2004 | Oficial | Distancia tradicional |
| Universidad Francisco                    | Licenciatura en Educación Énfasis en  | 21/03/1998 | Oficial | Distancia             |

|   |  |            |         |                       |
|---|--|------------|---------|-----------------------|
| de Paula Santander                                      | Humanidades  |            |         | tradicional           |
| Universidad Francisco de Paula Santander                | Licenciatura en Educación Énfasis en Informática   | 21/03/1998 | Oficial | Distancia tradicional |
| Universidad Francisco de Paula Santander                | Licenciatura en Educación Énfasis en Matemáticas   | 21/03/1998 | Oficial | Distancia tradicional |
| Universidad Francisco de Paula Santander                | Licenciatura en Informática  | 14/06/2002 | Oficial | Distancia tradicional |
| Universidad Mariana                                     | Licenciatura en Educación Básica primaria  | 09/08/2013 | Privada | Distancia tradicional |
| Universidad Mariana                                     | Licenciatura en Educación Preescolar   | 21/06/2000 | Privada | Distancia tradicional |
| Universidad Mariana                                     | Licenciatura en Etnoeducación  | 10/04/2002 | Privada | Distancia tradicional |
| Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD         | Licenciatura en Etnoeducación  | 21/09/2000 | Oficial | Virtual               |
| Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD         | Licenciatura en Filosofía  | 21/03/1998 | Oficial | Virtual               |
| Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - UPTC | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en matemática Humanidades y Lengua Castellana | 14/07/2000 | Oficial | Distancia tradicional |
| Universidad Pontificia Bolivariana                      | Licenciatura en Etnoeducación con Énfasis en Ciencias Sociales                             | 15/02/2011 | Privada | Distancia tradicional |
| Universidad Pontificia Bolivariana                      | Licenciatura en Inglés - Español   | 15/02/2011 | Privada | Semipresencial        |
| Universidad Santo Tomás                                 | Licenciatura en artes plásticas y visuales   | 26/08/2009 | Privada | Distancia tradicional |
| Universidad Santo Tomás                                 | Licenciatura en biología con Énfasis en Educación Ambiental                                | 19/11/2003 | Privada | Distancia tradicional |
| Universidad Santo Tomás                                 | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana            | 06/06/2001 | Privada | Distancia tradicional |
| Universidad Santo Tomás                                 | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas                                | 06/06/2001 | Privada | Distancia tradicional |
| Universidad Santo Tomás                                 | Licenciatura en Educación Preescolar   | 21/03/1998 | Privada | Distancia tradicional |
| Universidad Santo Tomás                                 | Licenciatura en Filosofía, Ética y Valores Humanos   | 12/10/2000 | Privada | Distancia tradicional |
| Universidad Santo Tomás                                 | Licenciatura en Filosofía, pensamiento político y económico                                | 11/10/2000 | Privada | Distancia tradicional |
| Universidad Santo Tomás                                 | Licenciatura en Filosofía y Educación Religiosa  | 21/03/1998 | Privada | Distancia tradicional |
| Universidad Santo Tomás                                 | Licenciatura en Informática educativa  | 04/08/2008 | Privada | Distancia tradicional |
| Universidad Santo Tomás                                 | Licenciatura en Lengua Castellana y literatura   | 15/02/2011 | Privada | Distancia tradicional |
| Universidad Santo Tomás                                 | Licenciatura en Lengua Extranjera Inglés   | 31/08/2005 | Privada | Distancia tradicional |
| Universidad Santo Tomás                                 | Licenciatura en Teología   | 07/10/2008 | Privada | Distancia tradicional |
| Universidad Tecnológica del Chocó-Diego Luis Córdoba    | Licenciatura en Español y literatura   | 25/10/2004 | Oficial | Distancia tradicional |
| Corporación Universitaria del Caribe - CECAR            | Licenciatura en Inglés   | 19/06/2014 | Privada | No la encuentro.      |

|  |  |            |         |         |
|--|--|------------|---------|---------|
| Corporación Universitaria Iberoamericana   | Licenciatura en Educación especial                                   | 14/03/2011 | Privada | Virtual |
| Corporación Universitaria Iberoamericana   | Licenciatura en Pedagogía Infantil                                   | 29/12/2010 | Privada | Virtual |
| Dirección Nacional de Escuelas             | Licenciatura en Educación para la convivencia y el desarrollo humano | 03/09/2014 | Oficial | Virtual |
| Fundación Universitaria Católica del Norte | Licenciatura en Filosofía y Educación Religiosa                      | 21/01/2000 | Privada | Virtual |
| Fundación Universitaria Católica del Norte | Licenciatura en Lengua Castellana                                    | 19/05/2000 | Privada | Virtual |
| Fundación Universitaria del Área Andina    | Licenciatura en Ciencias Sociales                                    | 12/07/2013 | Privada | Virtual |
| Fundación Universitaria del Área Andina    | Licenciatura en Pedagogía Infantil                                   | 31/05/2013 | Privada | Virtual |
| Politécnico Grancolombiano                 | Licenciatura en Ciencias Sociales                                    | 10/05/2012 | Privada | Virtual |



## Anexo D. Licenciaturas implementadas según el tipo de metodología a distancia

| INSTITUCION  | LICENCIATURA   | FECHA SNIES | METODOLOGIA           |
|--|--|-------------|-----------------------|
| Corporación Universitaria Adventista - UNAC          | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Español e Inglés            | 17/03/2015  | Distancia tradicional |
| Corporación Universitaria del Caribe – CECAR         | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental | 14/07/2000  | Distancia tradicional |
| Corporación Universitaria del Caribe – CECAR         | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés  | 14/07/2000  | Distancia tradicional |
| Corporación Universitaria del Caribe – CECAR         | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Informática                              | 14/07/2000  | Distancia tradicional |
| Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO- | Licenciatura en Pedagogía Infantil   | 29/12/2010  | Distancia tradicional |
| Fundación Universitaria Claretiana - UNICLARETIANA   | Licenciatura en Educación Religiosa con Énfasis en Biblia                                | 27/04/2007  | Distancia tradicional |
| Fundación Universitaria Juan de Castellanos          | Licenciatura en Ciencias Religiosas y ética  | 21/03/1998  | Distancia tradicional |
| Fundación Universitaria Luis Amigo Funlam            | Licenciatura en Educación Preescolar   | 08/04/2002  | Distancia tradicional |
| Fundación Universitaria Luis Amigo Funlam            | Licenciatura en Filosofía  | 12/11/2004  | Distancia tradicional |
| Fundación Universitaria Luis Amigo Funlam            | Licenciatura en Lengua Castellana  | 25/03/2015  | Distancia tradicional |
| Fundación Universitaria Luis Amigo Funlam            | Licenciatura en Informática  | 29/12/2011  | Distancia tradicional |
| Fundación Universitaria Luis Amigo Funlam            | Licenciatura en Teología   | 12/05/2004  | Distancia tradicional |
| Institución Universitaria Antonio José Camacho       | Licenciatura en Pedagogía Infantil   | 19/09/2012  | Semipresencial        |
| Pontificia Universidad Javeriana                     | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana          | 14/02/2002  | Distancia tradicional |
| Unidad Central del Valle del Cauca                   | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales                        | 29/12/2009  | Distancia tradicional |
| Universidad Antonio Nariño                           | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística y Cultural           | 27/10/2011  | Distancia tradicional |
| Universidad Antonio Nariño                           | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Informática                              | 21/03/1998  | Distancia tradicional |
| Universidad Antonio Nariño                           | Licenciatura en Educación Preescolar con Énfasis en Inglés                               | 18/08/2011  | Distancia tradicional |
| Universidad Católica de Manizales                    | Licenciatura en Matemáticas y Física   | 19/06/2014  | Semipresencial*       |
| Universidad Católica de Manizales                    | Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental                                 | 01/12/2014  | Semipresencial*       |
| Universidad Católica de Manizales                    | Licenciatura en Educación Religiosa  | 09/11/2000  | Semipresencial*       |
| Universidad Católica de Manizales                    | Licenciatura en Informática  | 09/11/2000  | Semipresencial*       |
| Universidad Católica de Oriente                      | Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes                                  | 24/01/2002  | Distancia tradicional |
| Universidad Católica de Oriente                      | Licenciatura en Filosofía y Educación Religiosa  | 24/01/2002  | Distancia tradicional |

|   |   |            |                       |
|---|---|------------|-----------------------|
| Universidad Católica de Oriente                 | Licenciatura en Matemáticas   | 24/01/2002 | Distancia tradicional |
| Universidad Católica de Pereira                 | Licenciatura en Educación Religiosa   | 20/09/2001 | Semipresencial*       |
| Universidad Cooperativa de Colombia             | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas e Informática               | 28/07/2008 | Distancia tradicional |
| Universidad Cooperativa de Colombia             | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Informática                             | 12/10/2000 | Distancia tradicional |
| Universidad de Caldas                           | Licenciatura en Educación Ambiental   | 16/11/2010 | Distancia tradicional |
| Universidad de Córdoba                          | Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental                                | 12/07/2007 | Distancia tradicional |
| Universidad de la Amazonia                      | Licenciatura en Ciencias Sociales   | 13/05/2011 | Semipresencial        |
| Universidad de la Amazonia                      | Licenciatura en Pedagogía Infantil  | 28/02/2006 | Distancia tradicional |
| Universidad de la Guajira                       | Licenciatura en Etnoeducación   | 23/05/2013 | Distancia tradicional |
| Universidad de Manizales                        | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Inglés                                  | 25/11/2010 | Distancia tradicional |
| Universidad de Pamplona                         | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes | 21/03/1998 | Distancia tradicional |
| Universidad del Cauca                           | Licenciatura en Etnoeducación   | 14/02/2002 | Semipresencial        |
| Universidad del Magdalena - UNIMAGDALENA        | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades- Lengua Castellana          | 23/02/2001 | Distancia tradicional |
| Universidad del Magdalena - UNIMAGDALENA        | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas                             | 23/02/2001 | Distancia tradicional |
| Universidad del Quindío                         | Licenciatura en Ciencias Sociales con Énfasis en Educación Básica                       | 22/04/2010 | Distancia tradicional |
| Universidad del Quindío                         | Licenciatura en Pedagogía Infantil  | 12/04/2010 | Distancia tradicional |
| Universidad del Quindío                         | Licenciatura en Pedagogía Social para la Rehabilitación                                 | 31/12/2010 | Distancia tradicional |
| Universidad del Tolima                          | Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental                                | 14/05/2012 | Distancia tradicional |
| Universidad del Tolima                          | Licenciatura en Educación artística   | 28/08/2012 | Distancia tradicional |
| Universidad del Tolima                          | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana                       | 24/02/2004 | Distancia tradicional |
| Universidad del Tolima                          | Licenciatura en Pedagogía Infantil  | 24/02/2004 | Distancia tradicional |
| Universidad Francisco de Paula Santander        | Licenciatura en Educación Énfasis en Humanidades  | 21/03/1998 | Distancia tradicional |
| Universidad Francisco de Paula Santander        | Licenciatura en Educación Énfasis en Informática  | 21/03/1998 | Distancia tradicional |
| Universidad Francisco de Paula Santander        | Licenciatura en Educación Énfasis en Matemáticas  | 21/03/1998 | Distancia tradicional |
| Universidad Francisco de Paula Santander        | Licenciatura en Informática   | 14/06/2002 | Distancia tradicional |
| Universidad Mariana                             | Licenciatura en Educación Básica primaria   | 09/08/2013 | Distancia tradicional |
| Universidad Mariana                             | Licenciatura en Educación Preescolar  | 21/06/2000 | Distancia tradicional |
| Universidad Mariana                             | Licenciatura en Etnoeducación   | 10/04/2002 | Distancia tradicional |
| Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD | Licenciatura en Etnoeducación   | 21/09/2000 | Virtual               |

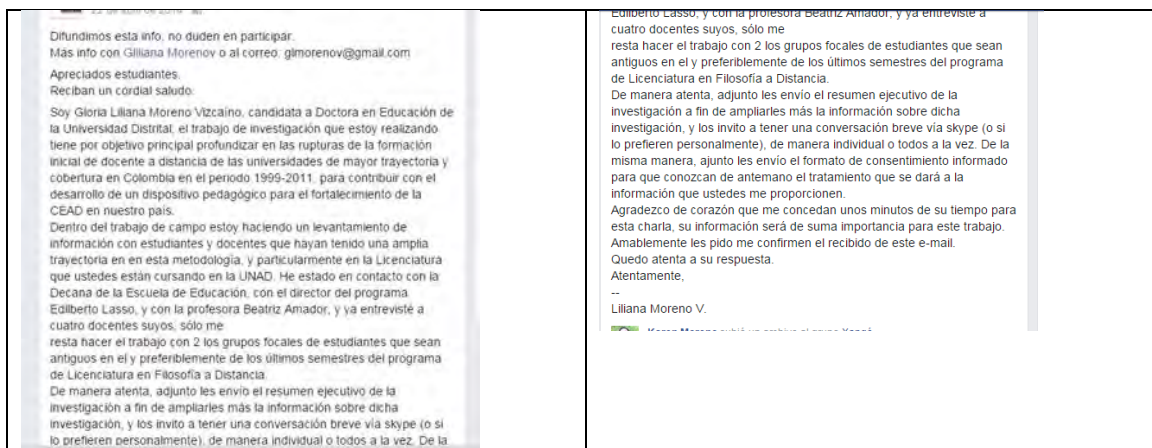
|   |  |            |                       |
|---|--|------------|-----------------------|
| Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD         | Licenciatura en Filosofía  | 21/03/1998 | Virtual               |
| Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – UPTC | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en matemática Humanidades y Lengua Castellana | 14/07/2000 | Distancia tradicional |
| Universidad Pontificia Bolivariana                      | Licenciatura en Etnoeducación con Énfasis en Ciencias Sociales                             | 15/02/2011 | Distancia tradicional |
| Universidad Pontificia Bolivariana                      | Licenciatura en Inglés - Español   | 15/02/2011 | Semipresencial        |
| Universidad Santo Tomas                                 | Licenciatura en artes plásticas y visuales   | 26/08/2009 | Distancia tradicional |
| Universidad Santo Tomas                                 | Licenciatura en biología con Énfasis en Educación Ambiental                                | 19/11/2003 | Distancia tradicional |
| Universidad Santo Tomas                                 | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana            | 06/06/2001 | Distancia tradicional |
| Universidad Santo Tomas                                 | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas                                | 06/06/2001 | Distancia tradicional |
| Universidad Santo Tomas                                 | Licenciatura en Educación Preescolar   | 21/03/1998 | Distancia tradicional |
| Universidad Santo Tomas                                 | Licenciatura en Filosofía, Ética y Valores Humanos   | 12/10/2000 | Distancia tradicional |
| Universidad Santo Tomas                                 | Licenciatura en Filosofía, pensamiento político y económico                                | 11/10/2000 | Distancia tradicional |
| Universidad Santo Tomas                                 | Licenciatura en Filosofía y Educación Religiosa  | 21/03/1998 | Distancia tradicional |
| Universidad Santo Tomas                                 | Licenciatura en Informática educativa  | 04/08/2008 | Distancia tradicional |
| Universidad Santo Tomas                                 | Licenciatura en Lengua Castellana y literatura   | 15/02/2011 | Distancia tradicional |
| Universidad Santo Tomas                                 | Licenciatura en Lengua Extranjera Inglés   | 31/08/2005 | Distancia tradicional |
| Universidad Santo Tomas                                 | Licenciatura en Teología   | 07/10/2008 | Distancia tradicional |
| Universidad Tecnológica del Choco-Diego Luis Córdoba    | Licenciatura en Español y literatura   | 25/10/2004 | Distancia tradicional |
| Corporación Universitaria del Caribe - CECAR            | Licenciatura en Inglés   | 19/06/2014 | No la encuentro.      |
| Corporación Universitaria Iberoamericana                | Licenciatura en Educación especial   | 14/03/2011 | Virtual               |
| Corporación Universitaria Iberoamericana                | Licenciatura en Pedagogía Infantil   | 29/12/2010 | Virtual               |
| Dirección Nacional de Escuelas                          | Licenciatura en Educación para la convivencia y el desarrollo humano                       | 03/09/2014 | Virtual               |
| Fundación Universitaria Católica del Norte              | Licenciatura en Filosofía y Educación Religiosa  | 21/01/2000 | Virtual               |
| Fundación Universitaria Católica del Norte              | Licenciatura en Lengua Castellana  | 19/05/2000 | Virtual               |
| Fundación Universitaria del Área Andina                 | Licenciatura en Ciencias Sociales  | 12/07/2013 | Virtual               |
| Fundación Universitaria del Área Andina                 | Licenciatura en Pedagogía Infantil   | 31/05/2013 | Virtual               |
| Politécnico Grancolombiano                              | Licenciatura en Ciencias Sociales  | 10/05/2012 | Virtual               |
| Politécnico Grancolombiano                              | Licenciatura en Educación para la primera infancia   | 02/08/2013 | Virtual               |
| Pontificia Universidad Javeriana                        | Licenciatura en ciencias Religiosas  | 21/03/1998 | Virtual               |
| Universidad Antonio Nariño                              | Licenciatura en Matemáticas e Informática  | 05/02/2013 | Virtual               |

|   |   |            |         |
|---|---|------------|---------|
| Universidad de San Buenaventura                 | Licenciatura en lengua Inglesa                              | 25/11/2010 | Virtual |
| Universidad Manuela Beltrán-UMB-                | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Informática | 20/06/2000 | Virtual |
| Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD | Licenciatura en Inglés como lengua extranjera               | 03/05/2011 | Virtual |
| Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD | Licenciatura en Matemáticas                                 | 25/11/2011 | Virtual |
| Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD | Licenciatura en Pedagogía Infantil.                         | 14/05/2015 | Virtual |

## Anexo E. Selección preliminar de licenciaturas

| <b>INSTITUCIÓN</b>                          | <b>LICENCIATURA</b>   | <b>REGISTRO SNIES</b>               | <b>NATURA-LEZA JURÍDICA</b> | <b>METODO-LOGÍA</b>   |
|---|---|-------------------------------------|-----------------------------|-----------------------|
| Fundación Universitaria Juan de Castellanos | Licenciatura en ciencias Religiosas y ética   | 21/03/1998                          | Privada                     | Distancia tradicional |
| Universidad Antonio Nariño                  | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Informática                             | 21/03/1998                          | Privada                     | Distancia tradicional |
| Universidad Santo Tomas                     | Licenciatura en Educación Preescolar  | 21/03/1998                          | Privada                     | Distancia tradicional |
| Universidad Santo Tomas                     | Licenciatura en Filosofía y Educación Religiosa   | 21/03/1998                          | Privada                     | Distancia tradicional |
| Universidad Santo Tomas                     | Licenciatura en Filosofía, Ética y Valores Humanos                                      | 12/10/2000<br>previo:<br>21/03/1998 | Privada                     | Distancia tradicional |
| Universidad Santo Tomas                     | Licenciatura en biología con Énfasis en Educación Ambiental                             | 19/11/2003<br>previo:<br>21/03/1998 | Privada                     | Distancia tradicional |
| Universidad Católica de Oriente             | Licenciatura en Filosofía y Educación Religiosa   | 24/01/2002<br>previo:<br>21/03/1998 | Privada                     | Distancia tradicional |
| Universidad Pontificia Bolivariana          | Licenciatura en Inglés - Español  | 15/02/2011<br>previo:<br>21/03/1998 | Privada                     | Semipresencial        |
| Pontificia Universidad Javeriana            | Licenciatura en ciencias Religiosas   | 21/03/1998                          | Privada                     | Virtual               |
| Universidad de Pamplona                     | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes | 21/03/1998                          | Oficial                     | Distancia tradicional |
| Universidad del Quindío                     | Licenciatura en Pedagogía Infantil  | 12/04/2010<br>previo:<br>21/03/1998 | Oficial                     | Distancia tradicional |
| Universidad del Tolima                      | Licenciatura en Educación artística   | 28/08/2012<br>previo:<br>21/03/1998 | Oficial                     | Distancia tradicional |
| Universidad del Tolima                      | Licenciatura en Pedagogía Infantil  | 24/02/2004<br>previo:<br>21/03/1998 | Oficial                     | Distancia tradicional |
| Universidad Francisco de Paula Santander    | Licenciatura en Educación Énfasis en Humanidades  | 21/03/1998                          | Oficial                     | Distancia tradicional |
| Universidad Francisco de Paula Santander    | Licenciatura en Educación Énfasis en Informática  | 21/03/1998                          | Oficial                     | Distancia tradicional |
| Universidad Francisco de Paula Santander    | Licenciatura en Educación Énfasis en Matemáticas  | 21/03/1998                          | Oficial                     | Distancia tradicional |
| Universidad Nacional Abierta y a Distancia  | Licenciatura en Filosofía   | 21/03/1998                          | Oficial                     | Virtual               |

## Anexo F. Invitación a estudiantes del grupo de Facebook UDO a participar en la investigación



Subject: Voluntario  
 Date: Tue, 22 Apr 2014 16:22:10 -0500

Buenas tardes señorita

He recibido el comunicado y la petición que hace para realizar la entrevista para la tesis que está ejerciendo. Estoy disponible los fines de semana ya sea para un encuentro personal o a través de sky.

Estos son mis datos de contacto.

Móvil: 314  
 sky:

Estaré atento a su respuesta.

Buena tarde.

### 2 Attachments



## Anexo G. Carta de presentación institucional del doctorado



Bogotá D.C., agosto 16 de 2013

Doctora:

Decana  
Facultad de Educación  
Universidad

*Ref. Presentación estudiante Doctorado Interinstitucional en Educación*

Respetada doctora,

Reciba un cordial saludo.

Conocedores de la larga y reconocida trayectoria de la Universidad en la formación de docentes a distancia en nuestro país, y teniendo en cuenta que desde el Doctorado Interinstitucional en Educación de nuestra Universidad se desarrollan investigaciones que contribuyen con desarrollo de la educación, se está realizando la investigación doctoral titulada *"Formación inicial de docentes en metodología a distancia en Colombia 1999-2011"*.

Esta investigación la está realizando nuestra candidata a doctora GLORIA LILIANA MORENO VIZCAÍNO como proyecto de su tesis doctoral, bajo la dirección del profesor Dr. RIGOBERTO CASTILLO; dicha investigación tiene por objeto indagar sobre la formación inicial de docentes a distancia en Colombia durante los años 1999 a 2011 a partir de las rupturas de la tecnología educativa, las mediaciones y prácticas pedagógicas teniendo en cuenta la experiencia de las instituciones, profesores y estudiantes, para contribuir con la propuesta de lo que serían las características que adopta un dispositivo para la formación inicial de docentes en metodología a distancia de acuerdo con exigencias actuales de esa formación.

El trabajo de investigación mencionado está aprobado por una terna de jurados evaluadores externos con acta n°009-2012, institucionalizado ante el Consejo de la Facultad de Ciencias y Educación con acta n° 12 del 26 de abril de 2012, avalado tanto por el Consejo Académico del Doctorado con acta n°002 del 16 de febrero de 2012 como por el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico con acta n° 34-2013 del 11 de julio de 2013, y se encuentra en cotutela internacional con la Universidad de Toulouse II- Le Mirail (Francia) bajo la codirección del Dr. SÉRAPHIN ALAVA. Adicionalmente, recibe asesoría del Dr. RAÚL ALBERTO MORA VÉLEZ, quien es docente de su Universidad y profesor invitado de nuestro Doctorado.



Av. Ciudad de Quito No. 64-81, edificio 804, Bogotá D.C., Colombia. Tel: (57-1) 2184400 ext: 81134731  
 e: die@universityofcaldas.edu.co



A la fecha, la estudiante ya concluyó la primera parte de su tesis (estado del arte, marco teórico y diseño metodológico), debe iniciar la segunda fase la cual consiste en la implementación del trabajo de campo de su investigación; por esta razón, acudo a usted para solicitar su autorización a fin que nuestra estudiante pueda realizar su trabajo de campo a partir del segundo semestre del año en curso en el programa de Licenciatura en Filosofía de su Facultad.

De antemano agradezco su colaboración en este proceso que sin duda contribuirá al fortalecimiento de la educación superior a distancia en nuestro país.

Atentamente,

CARLOS JAVIER MOSQUERA SUÁREZ, Ph.D.  
Director  
Doctorado Interinstitucional en Educación  
Sede Universidad Distrital "Francisco José de Caldas"





## Anexo H. Resumen ejecutivo del proyecto de investigación

### RESUMEN EJECUTIVO

Esta investigación indagará sobre la formación inicial de docentes a distancia en Colombia durante los años 1999 a 2014 a partir de las rupturas de la tecnología educativa, las mediaciones y prácticas pedagógicas teniendo en cuenta la experiencia de las instituciones, profesores y estudiantes. El contexto en el cual se desarrolla son tres universidades colombianas que fueron escogidas por su trayectoria, experiencia, y cobertura nacional en la formación inicial de docentes en metodología a distancia. Por cada universidad se seleccionó una licenciatura teniendo en cuenta que haya tenido acogida por parte de los estudiantes en el país y también porque haya sido ofrecida durante el periodo de tiempo que cubre este estudio.

La investigación, tiene como propósito identificar las rupturas en la formación inicial de docentes en metodología a distancia a partir de la tecnología educativa, las mediaciones, y las prácticas pedagógicas durante los doce primeros años de transición de siglo y la manera como estos programas de licenciatura están respondiendo a la formación de docentes en nuestro país. Con base en la sistematización y análisis de los datos, se enriquecerá el panorama conceptual elaborado hasta el momento sobre este tipo de formación mediante la identificación de lo que serían las características que adopta un dispositivo de formación de docentes en metodología a distancia en el actual momento socio-histórico.

Para lograr los propósitos anteriores se partirá de la exploración detallada de las rupturas pedagógicas, metodológicas y didácticas de cada uno de los programas de Licenciatura seleccionados, se identificarán sus características y particularidades en la formación inicial de docentes, y con base en ello, se establecerán los aspectos que hacen falta para caracterizar un dispositivo para el fortalecimiento de este tipo de formación. Para ello, se parte del planteamiento de las siguientes preguntas de investigación: 1) ¿Cuáles han sido las rupturas en programas de formación inicial de docentes con metodología a distancia en Colombia durante el periodo 1999-2014?; y, 2) ¿Qué características adopta un dispositivo de formación de docentes a distancia de acuerdo con las exigencias del actual momento socio-histórico donde las tecnologías de la información y de la comunicación desempeñan un papel de primer orden?

La investigación se enmarca dentro del enfoque socio-histórico de Lev Vygotsky cuyo objetivo central es analizar el desarrollo de los procesos psicológicos superiores que propician el aprendizaje a partir de la internalización de prácticas sociales específicas. Metodológicamente, se realizará aplicando el modelo de investigación cualitativa, y será de corte de estudios de caso múltiple. La muestra estará conformada por un grupo de profesores, y por un grupo de alumnos de distintos semestres de cada una de las licenciaturas seleccionada. Se utilizarán diferentes técnicas de recolección de información como análisis de archivos, grupos focales, entrevistas semiestructuradas, y observación directa, se estudiarán archivos sobre la historia de las universidades y sobre el origen de cada licenciatura al igual que el desarrollo y rupturas de la metodología a distancia en cada una de ellas; se analizarán los planes de estudios y modelos pedagógicos implementados en estos programas a lo largo del periodo estudiado.

Se conducirán dos sesiones de entrevistas semiestructuradas, a profesores y dos sesiones con grupos focales de , se recolectará información acerca de sus experiencias respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las preguntas orientadoras de las entrevistas se agruparán teniendo en cuenta de cada uno de los objetivos propuestos, la agrupación de las preguntas girarán en torno al conocimiento de: a) las percepciones frente a los medios pedagógicos y su pertinencia con el actual momento socio-histórico; b) la percepción que cada grupo tiene respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, c) las prácticas pedagógicas y su evolución; d) la experiencia y percepción sobre la manera como las TIC han impactado el proceso de enseñanza aprendizaje.

| ENTREVISTAS GRUPOS FOCALES (GF) |               |                      |       | ENTREVISTAS PROFESORES | ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADA                 |   |           |
|---------------------------------|---------------|----------------------|-------|------------------------|--|---|-----------|
| Unidades de análisis (Univ.)    | N° entrevista | Estudiantes          | Total | N° entrevista          | N° entrevista estudiantes informantes claves | N° entrevista profesores informantes claves | Total     |
| A                               | 2             | 2 GF (5 estudiantes) | 4     | 1 (4 profesores)       | 1 (2 estudiantes)                            | 1 (1 profesor)                              | 3         |
| B                               | 2             | 2 GF (5 estudiantes) | 4     | 1 (4 profesores)       | 1 (2 estudiantes)                            | 1 (1 profesor)                              | 3         |
| C                               | 2             | 2 GF (5 estudiantes) | 4     | 1 (4 profesores)       | 1 (2 estudiantes)                            | 1 (1 profesor)                              | 3         |
| <b>TOTAL DE ENTREVISTAS</b>     |               |                      |       |                        |  |   | <b>21</b> |

La información recolectada en los grupos focales, las entrevistas y las observaciones, se constituirán en el documento de análisis. En principio, la información se recogerá, procesará, sistematizará y clasificará en archivos digitales de acuerdo con cada uno de los temas generales de la investigación: a) formación inicial de docentes; b) tecnología educativa, c) metodología a distancia. Posteriormente, y una vez definidas las categorías y las subcategorías emergentes, se reclasificará la información, se creará una base de datos de la sistematización de la información mediante el uso de software cualitativo ATLAS.Ti. Se realizarán modelos de matrices como estrategia importante para estructurar el contenido de los textos y de esta manera tener una visión general de los datos y del análisis, y para comunicar los resultados del estudio. Se delimitará la teoría y se llegará a un primer nivel de conceptualización de las categorías; finalmente se hará la conceptualización y descripción de los hallazgos.

La validación de la información se realizará a partir de las reflexiones y aportes que surjan de las socializaciones de avances en cada uno de los encuentros en los seminarios doctorales de investigación y tesis, también en los encuentros de socialización directivos, profesores, y estudiantes de las universidades seleccionadas, y en la defensa de la tesis doctoral.

Para la credibilidad se adoptará: a) un compromiso con el trabajo de campo de manera responsable, observando y priorizando información durante el tiempo previsto, se registrarán las diferentes miradas de los participantes que permitan respaldar las conclusiones, redactar notas exactas, completas y precisas, entre otras; b) obtención de datos ricos mediante información detallada y completa que pueda dar lugar a una mayor comprensión del tema esta investigación, y que sean objeto de un trabajo analítico de acuerdo con las categorías establecidas; c) la revisión por parte de los entrevistados a fin de obtener una lectura crítica de los diferentes documentos de la investigación, para que evalúen la calidad de las descripciones y la captación del significado; d) la revisión por parte de los jurados de la tesis; y, e) se recurrirá a la triangulación.

A fin de validar los datos que conducirán a los hallazgos en esta investigación se recurrirá a la triangulación de datos, de investigador y de métodos. Para la triangulación de datos, se obtendrán en cada una de las universidades que hacen parte de las diferentes unidades de análisis; por tanto, la información proveniente de documentos institucionales se conseguirá de archivos históricos institucionales, la muestra recolectada mediante técnicas verbales y visuales se obtendrá de la información de los profesores y de los estudiantes. En cuanto a la triangulación de metodológica se realizará entre métodos a través de la implementación de las técnicas de análisis documental, entrevistas semiestructuradas, grupos focales, y observación directa. Finalmente, la triangulación de investigadores se recurrirá a la confrontación del análisis de los datos de la investigadora con los dos co-directores de tesis.

La revisión de la literatura se referirá a la definición del término dispositivo; formación inicial de docentes; educación en metodología a distancia; tecnología educativa; medios pedagógicos; mediaciones pedagógicas; formación inicial de docentes como práctica discursiva; relación dialógica que se establece en la formación inicial de docentes; el enfoque socio-histórico y su relación con las prácticas pedagógicas en metodología a distancia; las TIC, y su relación con la educación a distancia.

## Anexo I. Formato de consentimiento informado

**HOJA DE INFORMACIÓN PARA EL PARTICIPANTE Y FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO****ESTUDIO SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES EN METODOLOGÍA A DISTANCIA EN COLOMBIA 1999-2014**

Estimado(a) Señor(a),

Deseo invitarlo(a) a participar en el estudio sobre la Formación Inicial de Docentes en Metodología a Distancia en Colombia 1999-2011, el cual se realiza para fines estrictamente académicos. Previo a su participación voluntaria, considero importante informarlo(a) de su razón de ser y lo que éste involucra. La lectura de este documento le tomará máximo 5 minutos.

El objetivo principal de este documento es proveerle la información necesaria que usted debe saber, siéntase en libertad de hacer todas las preguntas que considere necesario para lograr total entendimiento del mismo.

***¿Cuál es el propósito de este estudio?***

Este estudio indagará sobre la formación inicial de docentes a distancia en Colombia durante los años 1999 a 2011. En tal sentido, el objetivo general se orienta en dos direcciones: la primera, analizar las rupturas de la tecnología educativa implementada y su incidencia en las prácticas pedagógicas en los programas de formación inicial de docentes con metodología a distancia seleccionados teniendo en cuenta la experiencia de las instituciones, los docentes y los estudiantes de una muestra de tres universidades que han tenido amplia experiencia, trayectoria, reconocimiento y cobertura nacional en la formación de licenciados a distancia en el país; y la segunda, identificar las características que adopta un dispositivo pedagógico para la formación inicial de docentes a distancia de acuerdo con las exigencias del actual momento socio-histórico.

***¿Cuál es la metodología del estudio?***

El presente estudio se enmarca dentro paradigma socio-histórico y asumirá el enfoque cualitativo. El paradigma socio-histórico permite ir más allá del aprendizaje, considera simultáneamente al sujeto que aprende y a la realidad sociocultural en la que se desenvuelve; concibe el desarrollo como un proceso culturalmente organizado, en el que el aprendizaje desempeña un papel de primer orden en contextos institucionalizados. La investigación cualitativa comienza con supuestos y el uso de marcos interpretativos-teóricos, lo cual indica que los problemas de investigación se relacionan con los significados que los individuos o grupos se circunscriben a problemas sociales o humanos. Para alcanzar los propósitos de esta investigación, de las diferentes metodologías que hacen parte del enfoque cualitativo se aplicará la metodología de estudio de caso múltiple.

***¿Tengo que participar?***

La participación en este estudio es completamente voluntaria, en el evento que decida no participar no se verá afectado en su quehacer académico, ni habrá ningún tipo de sanción. Si decide participar, por razones éticas de la investigación, es importante firmar el formato de consentimiento informado para confirmar que conoce el propósito, la metodología y la duración del estudio y que ha dado su consentimiento para participar.

***¿Qué pasa si participo?***

Si decide participar en este estudio estaría contribuyendo de manera significativa con el fortalecimiento de los ambientes educativos para la formación de licenciados en metodología a distancia, lo que sin lugar a dudas aportará en la transformación y mejoramiento de esta metodología en nuestro país.

***¿Qué tipo de información se recolectará?***

Se recolectará información de archivos como documentos institucionales, datos verbales que se obtendrán de entrevistas semiestructurada a docentes, de los estudiantes se recogerá información a través de grupos focales. Una vez recolectada la información en la etapa anterior, se conducirá una segunda fase de entrevista semiestructurada a estudiantes y a profesores que hayan sido considerados como informantes claves. En aras de complementar la información verbal obtenida se recurrirá a la aplicación de la técnica de observación directa.

***¿Qué pasa con la confidencialidad de mi información?***

La información recolectada en este estudio será utilizada estrictamente para efectos académicos, la confidencialidad tanto de sus testimonios como de su identidad estará protegida en todo momento, su identidad personal y la de su universidad no será digitada en la base de datos, tendrán un seudónimo; por tanto, no se verán afectados ni en el transcurso de la investigación, ni en el momento de la publicación de los resultados. La información recolectada de las entrevistas y de los grupos focales se transcribirá, se sistematizará, y se analizarán. Los datos de las observaciones directas, se utilizarán para documentar las acciones y las interacciones en las prácticas pedagógicas.

***¿Recibiré algún tipo de beneficio por mi participación?***

El beneficio de este estudio es con su participación se contribuirá con fortalecimiento de la formación de licenciados a distancia en Colombia. No habrá compensación económica ni académica por su participación en este estudio.

***¿Existe algún contacto para pedir más información?***

Además de recibir una copia de este documento de consentimiento informado, podrá recibir información adicional en el correo electrónico [glmorenov@udistrital.edu.co](mailto:glmorenov@udistrital.edu.co)

|   |
|---|
| <p><b>FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO</b></p> |
|---|

1. He leído el consentimiento informado para este estudio titulado “*Formación Inicial de Docentes en Metodología a Distancia en Colombia 1999-2014*”
2. Quiero participar en este estudio.
3. Entiendo que mi participación en el estudio es voluntaria y que puedo decidir no participar o retirarme en cualquier momento, sin que esto me represente ningún tipo de penalidad académica o económica.
4. Con la firma de este documento autorizo al equipo de investigación de este estudio para que puedan tener acceso a la información que yo proporcione.
5. Entiendo a cabalidad la descripción hecha en este documento y la confidencialidad de la información dada.

**Nombre completo** \_\_\_\_\_  
(Letra imprenta)

**Cédula** \_\_\_\_\_ **Firma** \_\_\_\_\_  
(Letra imprenta – Opcional -)

**Universidad** \_\_\_\_\_  
(Letra imprenta)

**Fecha** \_\_\_\_\_  
(Letra imprenta)

***Investigador que condujo la información del consentimiento informado***

**Nombre completo** \_\_\_\_\_  
(Letra imprenta)

**Firma** \_\_\_\_\_ **Fecha** \_\_\_\_\_  
(Letra imprenta)

## Anexo J. Lista de seudónimos para protección de identidades

| <b>Caso 1: UC</b> | <b>Caso 2: UO</b> | <b>Caso 3: UDO</b> |
|-------------------|-------------------|--------------------|
| Prof. Ada         | Prof. Belén       | Prof. Elisa        |
| Prof. Aby         | Prof. Betsy       | Prof. Baruc        |
| Prof. Alba        | Prof. Blanca      | Prof. Caleb        |
| Prof. Aarón       | Prof. Abel        | Prof. Daniel       |
| Alma              | Cesia             | Eva                |
| Ana               | Clara             | David              |
| Ami               | Abdías            | Efraín             |
| Areli             | Abner             | Eli                |
| Asarela           | Dalia             | Juana              |
| Adriana           | Dana              | Esau               |
| Abigail           | Dulce             | Félix              |
| Acsa              | Adán              | Gabriel            |
|                   | Elda              |                    |
|                   | Adonai            |                    |
|                   | Adiel             |                    |
|                   | Ester             |                    |

## Anexo K. Solicitud de validación de protocolo para recolección de datos verbales

 **Rigoberto Castillo**  
to Rigo, me  07/08/2013   

*Estimados colegas:*

*Reciban un cordial saludo.*





*En aras de fortalecer el proceso de trabajo de campo de la investigación de mi estudiante de doctorado Gloria Liliana Moreno Vizcaíno, y conocedor de su calidad como investigador y miembro de nuestra comunidad académica, acudo a su colaboración para que por favor considere leer y proveer su retroalimentación de experto sobre los instrumentos de recolección de datos adjuntos. Favor remitirla a:*

*Agradezco su tiempo y colaboración.*

*RIGOBERTO CASTILLO, Ph.D  
Doctorado Interinstitucional en Educación  
Sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas.*



----- Forwarded Message -----




**From:** Liliana Moreno  
**To:** Rigoberto Castillo  
**Sent:** Wednesday, August 7, 2013 10:08 AM

 **Nancy Lemberger**  
to me, Rigoberto  12/08/2013  

Hola Liliana,  
Aqui te envio los 3 documentos con comentarios (en inglés y español).  
The visual data collection instrument needed more clarification especially in terms of what and who you will be observing. The other survey questions sill needed a bit more explanation (examples and areas to probe.)  
The procedures for consent, also may need some wording changes about identity protection through pseudonyms. And if you will have the participants review the data for accuracy that also needs to be stated.  
Hope this helps you, Best, Dr. L.

...

3 Attachments  

## Anexo L. Protocolo entrevista a docentes

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS  
 FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN  
 DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN  
 INVESTIGACIÓN DE TESIS FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTE EN METODOLOGÍA A  
 DISTANCIA EN COLOMBIA 1999-2014

Protocolo de preguntas orientadoras para entrevista semiestructurada dirigida a profesores de programas de licenciatura con metodología a distancia.

Objetivo:

Conocer la percepción que tienen los profesores sobre: la formación inicial de docentes en metodología a distancia, el proceso de enseñanza-aprendizaje, las prácticas pedagógicas; el uso y apropiación de la tecnología educativa; la tecnología educativa (medios y mediaciones pedagógica) su impacto en el actual momento socio-histórico; la percepción de la metodología a distancia y su pertinencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Nombre \_\_\_\_\_

Universidad \_\_\_\_\_

*Esta entrevista tiene como propósito conocer su percepción sobre la formación inicial de docentes en metodología a distancia, el proceso de enseñanza-aprendizaje, las prácticas pedagógicas; el uso y apropiación de los materiales didácticos y su impacto en dicha formación en la actualidad. Así mismo, me gustaría saber su percepción de la metodología a distancia y su pertinencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Siéntase en libertad de responder de la manera más honesta posible, sin ningún tipo de presión, la información que usted me proporcione será de gran utilidad para esta investigación.*

1. Me gustaría saber su formación académica, los años que lleva en su ejercicio como tutor(a) en programas de formación de docente a distancia tanto a en otras universidades como en esta, y las motivaciones que lo(a) llevaron a vincularse como docente en esta metodología.
2. Quisiera que me contara cómo ha sido su experiencia como profesor en la metodología a distancia; en particular, qué aspectos positivos puede destacar, y qué aspectos no han sido tan positivos. ¿Ha cambiado en algo actualmente?
3. Podría contarme cómo ha sido el desarrollo del proceso de acción tutorial durante esos años de experiencia y cómo se ha dado la interacción comunicativa entre usted como docente y sus estudiantes. ¿Cómo es ahora?
4. (A) Me interesaría saber qué aspectos ha encontrado destacables de manera positiva del proceso de acción tutorial, y cuales considera podrían ser mejorados.  
  
(B) De lo que acaba de mencionar, podría decirme de qué manera han incidido en el proceso de enseñanza aprendizaje, y de qué forma considera que se pueden superar.
5. Cuénteme qué tipo de materiales didácticos ha utilizado durante sus experiencias pedagógicas en esta universidad, *(Han sido elaborados por ustedes- de ser así, cómo los han implementado- han sido adaptados, han sido adoptados)* cómo los ha usado, y cuál ha sido su utilización en el desarrollo de las prácticas pedagógicas.
6. Me gustaría que me proporcionara información sobre la clase de material didáctico que ustedes han utilizado en la Licenciatura en estos años, y los que actualmente utilizan.



Cómo percibe la influencia que estos materiales didácticos están teniendo en los procesos de enseñanza-aprendizaje frente a los materiales didácticos que utilizaban anteriormente; en particular, qué ventajas destaca del material de ahora en relación al anterior; y por otro lado, qué desventajas ha identificado.

7. Desde su experiencia podría decirme qué impacto está teniendo el material didáctico en la formación de sus estudiantes.

8. Pasando al tema del desarrollo de la evaluación del aprendizaje, quisiera que me describiera cómo se ha desarrollado, y cómo han determinado ustedes como tutores el desarrollo formativo de sus estudiantes; es decir, la manera como ellos avanzaban en su aprendizaje.

Me podría describir cómo la realizan en la actualidad.

9. A partir de esto me surgen dos preguntas: (A) primero me gustaría que me dijera usted desde que año percibe que las TIC incursionaron en la licenciatura. (B) A partir de ese momento de incursión de las TIC en ese año, usted cómo ha visto que han cambiado las prácticas pedagógicas, los materiales didácticos, y el proceso de evaluación del aprendizaje.

10. De acuerdo con la pregunta anterior, podría decirme cuál es ahora su percepción frente a la calidad del aprendizaje de sus estudiantes; es decir, si ahora ellos aprenden más y de mejor manera. De qué manera lo describe.

11. (A) De acuerdo con su experiencia como formador de formadores en esta metodología, podría describirme, cuáles han sido los cambios o transformaciones fundamentales en los programas de formación inicial de docentes?

12. (B) Usted ha mencionado en la entrevista algunos aspectos a mejorar en las prácticas, pero para efectos de consolidar una respuesta me gustaría hacer una última pregunta. A parte de lo que ha mencionado, qué elementos considera que harían falta mejorar respecto a las prácticas pedagógicas, a los materiales didácticos, y a los procesos de enseñanza aprendizaje en la formación de licenciados.

## Anexo M. Protocolo entrevista a estudiantes

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS  
 FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN  
 DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN  
 INVESTIGACIÓN DE TESIS FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTE EN METODOLOGÍA A  
 DISTANCIA EN COLOMBIA 1999-2014

Protocolo de preguntas orientadoras de para grupos focales dirigida a estudiantes

## Objetivo:

Conocer la percepción que tienen los estudiantes sobre: su formación inicial como docentes en metodología a distancia frente al proceso de enseñanza-aprendizaje, las prácticas pedagógicas; el uso y apropiación de la tecnología educativa; la tecnología educativa (medios y mediaciones pedagógica) y su impacto con el actual momento socio-histórico; y la percepción de la metodología a distancia y su pertinencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Nombre \_\_\_\_\_

Universidad \_\_\_\_\_

*Esta entrevista tiene como propósito conocer sus percepciones sobre su formación inicial de docentes en metodología a distancia, el proceso de enseñanza-aprendizaje, las prácticas pedagógicas; el uso y apropiación de los materiales didácticos y el impacto en su formación en la actualidad. Así mismo, me gustaría saber sus percepciones sobre la metodología a distancia y su pertinencia en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Siéntanse en libertad de responder de la manera más honesta posible, sin ningún tipo de presión, la información que ustedes me proporcionen será de gran utilidad para esta investigación.*

1. Me gustaría saber que motivaciones tuvieron para estudiar esta licenciatura a distancia, por qué escogieron esta universidad, y cuál ha sido su experiencia en el programa.
2. Quisiera saber cuál es la dinámica de trabajo en este programa. Podrían decirme con qué frecuencia realizan las tutorías, encuentros, o sesiones de trabajos; cómo se desarrollan (presenciales, virtuales), particularmente la manera como se dan las interacciones comunicativas entre ustedes con sus docentes, y entre ustedes mismos como estudiantes.
3. (A) Me interesaría saber qué aspectos ha encontrado destacables de manera positiva del proceso acompañamiento (tutoría), y cuales considera podrían ser mejorados.  
 (B) De lo que acaba de mencionar, podría decirme de qué manera han incidido en su proceso de enseñanza aprendizaje, y de qué forma considera que se pueden superar.
4. Cuénteme qué tipo de materiales didácticos ha utilizado en este programa; cómo han sido las interacciones, entre ustedes y el material, y cuál ha sido su utilización en el desarrollo de las prácticas pedagógicas.
5. Quisiera que me contaran cómo perciben la influencia que los materiales didácticos están teniendo en los procesos de enseñanza aprendizaje; particularmente, qué ventajas destaca del material y qué desventajas ha identificado. Respecto a lo anterior qué impacto ha causado el material didáctico en su formación como docentes a distancia.
6. Pasando al tema de la evaluación del aprendizaje, quisiera que me describieran la manera cómo se desarrolla, y cómo determinan sus profesores su desarrollo formativo; es decir, la manera como ustedes avanzaban en su aprendizaje.

7. A partir de esto me surge otra pregunta: cuál ha sido su experiencia frente a la incursión de las TIC en su licenciatura frente a los acompañamientos o tutorías, las prácticas pedagógicas, los materiales didácticos, y el proceso de evaluación del aprendizaje. De acuerdo con lo anterior, podría decirme cuál es ahora su percepción respecto a la calidad de su aprendizaje; sienten ustedes que ahora aprenden más y de mejor manera. Cómo lo describirían

8. Teniendo en cuenta su experiencia como estudiante de esta licenciatura en metodología a distancia podría describirme qué elementos considera que han sido los más positivos y qué haría falta mejorar las prácticas pedagógicas, a los materiales didácticos, y los procesos de enseñanza aprendizaje en su formación de licenciados.

9. Quisiera que me contaran que percepción tienen de su formación inicial de docentes en esta metodología y en esta universidad.

10. Ustedes ha mencionado en la entrevista algunos aspectos a mejorar en las prácticas, pero para efectos de consolidar una respuesta me gustaría hacerles una última pregunta. A parte de lo que han mencionado, qué elementos consideran que harían falta mejorar respecto a las prácticas pedagógicas, a los materiales didácticos, y a los procesos de enseñanza aprendizaje en la formación de licenciados.

## Anexo N. Ejemplo de transcripción de entrevistas

|                                  |                            |
|----------------------------------|----------------------------|
| <b>GRUPO FOCAL 1 Universidad</b> | Universidad....            |
| <b>Participantes</b>             | 6 estudiantes de los CREAD |
| <b>Lugar</b>                     | Sede .....                 |
| <b>Fecha</b>                     | Septiembre 14 de 2013      |
| <b>Duración</b>                  | 1 hora 28 min.             |

**E:** ¿Cuál es tu nombre?

**EM1:** Mi nombre es EM1. Estamos entre el que... como entre el octavo hasta el qué... décimo semestre.

(...)

**E:** Primero que todo quisiera saber ¿Qué motivaciones tuvieron para estudiar esta licenciatura que están haciendo, porque la están estudiando?, y segundo ¿Por qué la metodología a distancia? Pueden responder de manera aleatoria como lo quieran hacer.

**EM8:** pues yo elegí la licenciatura como programa de formación profesional porque permite la opción de transforma vidas. Y el programa a distancia pues porque ahora es la única posibilidad de formarme profesionalmente teniendo en cuenta las responsabilidades laborales que se debe asumir durante la semana, básicamente...

**E:** ¿Y porque esta Universidad?

**EM8:** Fui empleado de la universidad durante seis años, actualmente no, pero por motivos también de entonces de cercanía y simplemente de trasladarme de un bloque a otro entonces elegí esta opción.

**E:** Gracias.

**EM1:** Yo escogí el programa porque... como por afinidad básicamente, me gustaba como la parte de la lectura, el inglés, la enseñanza... también por poder influir en la formación de otras personas, me gustan mucho los niños, entonces... como por eso. Y escogí la Universidad porque... no pues... por el nombre, cierto... por el renombre que tenía la Universidad y porque como era la que ofrecía el cargo que yo tenía y, en un principio empecé con la modalidad presencial porque tenía pues el tiempo y la disponibilidad y todo, pero ya como pasa el tiempo pues las condiciones fueron cambiando y ya laboralmente me ubiqué... entonces empecé a distancia.

**EM4:** Pues escogí la carrera más como por vocación, desde grado noveno ya me gustaba la docencia... pues desde el colegio

**E:** ¿Eres normalista?

**EM4:** No. Y pues esta Universidad porque mi mamá fue la que me inscribió... y ese es como todo el proceso.

|                     |                   |
|---------------------|-------------------|
| <b>Universidad</b>  | Universidad ...   |
| <b>Participante</b> | 1 docente         |
| <b>Lugar</b>        | Sede ....         |
| <b>Fecha</b>        | Febrero 10de 2014 |
| <b>Duración</b>     | 58 minutos        |

**E:** La primera pregunta por favor me gustaría que me contara es cuál es su formación académica, los años que lleva en su ejercicio como tutor en la universidad o en general en la educación a distancia... y las motivaciones que lo llevaron a vincularse en la metodología a distancia.

**PS1:** Bueno... yo soy Licenciado en Filosofía, Licenciado en Ciencias Religiosas, Especialista en Docencia Universitaria, Magister en Desarrollo Educativo y Social, y Candidato a Doctor en Conocimiento Cultura en América Latina ... y pues ingresé aquí en el 2003 cuando estábamos en ese proceso que era semipresencial era por módulos de línea, se le enviaba al estante la guía por correo, se tenía una cierta comunicación asincrónica por medio de carta o correo... en ese momento estaba como recién dándose el proceso de correo electrónico... estábamos en todo ese proceso de transitoriedad de las TIC ... y pues estuve como tutor de hora cátedra por dos años... uno de los primeros intereses que se me presentó era más participar más en los procesos de educación superior, porque soy docente desde el 92 en básica... bueno he sido docente en todos los procesos de formación, desde kínder con Filosofía para Niños hasta con muchachos de décimo y undécimo. Fui coordinador en el Colegio Andino, en el colegio alemán de Bogotá, del Departamento de Filosofía y Religión... y prácticamente ese proceso transitorio de educación básica y media a la universidad fue como para mejorar mi horizonte de formación... ya tenía la maestría en ese momento y pues quería ampliar el horizonte educativo. Otra motivación es que había cierta sincronidad, manejar como ciertos tiempos personales... aunque en la universidad siempre ha habido como requerimiento de horarios en un sitio determinado, en eso poco o nada hemos tenido el progreso del teletrabajo, salió la norma hace dos años y aquí no ha sido aplicada y pues debería ser un espacio donde se aplicara esa norma del teletrabajo...ehm..ese era como el primer feeling que había con el proceso de educación a distancia; el segundo pues que... era tratar con gente de muy diversa formación, gente que tenía de pronto pregrado... otros pregrados... en ese momento teníamos abogados, contadores, etc. Muchas formaciones y que hacían filosofía como un proceso adicional a su proceso de formación, entonces era prácticamente trabajar con gente adulta... eso también ha cambiado en el tiempo, ahorita tenemos también muchos adolescentes y pocos... muy pocos profesionales que diversificaban su formación acá, ese ha sido el tránsito también... y pues el tránsito definitivo fue la incursión de las TIC entre el 2003 al 2006... ese fue como el gran tránsito de la educación a distancia que he vivido acá en la universidad. Pues igual también he participado en procesos de formación a distancia en otra universidad como catedrático desde el 2008, entonces también tengo como esos dos modelos de formación institucional en la educación a distancia, aquí de manera virtual y allá con un sistema mixto de educación semipresencial.

**E:** Pasando a la siguiente pregunta me gustaría que me contara ¿cómo ha sido su experiencia como profesor en la metodología a distancia?, en particular me gustaría que me precisara sobre los aspectos positivos que puede destacar de la educación a distancia, y los aspectos no han sido tan positivos.

**PS1:** Uno de los aspectos positivos que también al mismo tiempo se vuelve negativo es la posibilidad de utilizar muchas herramientas de la información y la comunicación... pero que... desde la institución se podría decir que se queda en herramienta sin hacer el tránsito a lo pedagógico... ¿sí?...

entonces prácticamente la herramienta desplaza al criterio pedagógico y al criterio disciplinar... entonces por ejemplo nuestro sistema de formación de formadores le hace más énfasis al manejo de las herramientas desde las tecnologías de la información y de la comunicación que al mismo proceso pedagógico., eso es grave cuando estamos hablando de formación, sea de formación infantil o sea en formación de adultos... o sea, eso es gravísimo porque en los procesos de formación van por así decirlo con el mismo sentido epistemológico y en el mismo sentido de la palabra el pedagogo es el que conduce, el que lleva de la mano, y de alguna manera ese proceso se rompe, se quiebra, cuando se le da el acento más a las tecnologías que al mismo proceso de acompañamiento.

## Anexo O. Ejemplo organización de la información de las entrevistas

1. Podría contarme cómo ha sido el desarrollo del proceso de acción tutorial durante esos años de experiencia y cómo se ha dado la interacción comunicativa entre usted como docente y sus estudiantes. ¿Cómo es ahora?

|     |   |
|-----|---|
| PM1 | <p><b>Desarrollo del proceso de la acción tutorial:</b> Usted sabe que todo depende de los coordinadores hay encuentros porque usted sabe que cuando inicia un semestre los primeros encuentros son muy importantes, hay coordinadores que han citado a todo el personal a un encuentro de integración en el aula múltiple para que nos entendamos, miremos los principios, la filosofía, cuáles son los requerimientos, cuáles son las exigencias, qué tienen que esperar ellos del maestro, qué exigencias tienen con el maestro, qué les va a exigir el maestro, eso depende del coordinador, cierto, y otras veces el encuentro es directamente en el aula de clase del maestro con el alumno... el encuentro es directamente en el aula de clase del maestro con el alumno... qué hace uno normalmente, presentar las propuestas del trabajo, presenta su plan, yo personalmente les digo si hay algo al respecto esto es lo que yo les traigo, ustedes qué quieren para que le incorporemos a este plan, qué actividades, qué trabajo proponen, ustedes tienen algún documento, yo sí les pido el parecer a ellos de qué tienen ellos y qué les gustaría, cierto, porque hay veces que a veces las cosas son muy verticales de aquí para allá, entonces, siempre los encuentros han sido los sábados y uno les deja las tareas para el próximo sábado. Ellos vienen cada quizes Todo el día viernes por la noche de seis a diez y los sábados todo el día,</p> <p><b>Interacción comunicativa:</b> Bueno, yo venía trabajando mucho que la lectura de los documentos, pero de dos años para acá cambié de metodología y le voy a decir porqué, porque usted pone los documentos, entonces, pone el uno, pone el otro, entonces los muchachos se llenan de documentos, trato de avalar los documentos en el aula para hacer el conversatorio respecto al documento, porque lo que interesa es que el estudiante interiorice cuáles fueron las ideas fundamentales de ese documento y cómo lo puede contextualizar y confrontar con el quehacer diario en el aula de clase, entonces yo llevo dos años que poco documentos pongo a que lean, eso sí, últimamente los he puesto a que trabajen pues, en internet pero de todas maneras en estos momentos me ha dado más resultado, han interiorizado, les fluye más para el discurso pedagógico cuando se hace el conversatorio... Bueno por ejemplo yo hay veces que les digo hoy me tienen que aguantar porque hoy voy a hablar todas las dos horas, si me tocan las dos horas, porque lo necesito dar los elementos fundamentales, por ejemplo, yo les dije, les voy a hablar de todo lo que se compone el PEI de qué apartes comprende la gestión directiva, qué apartes comprende la gestión académica y a esto, qué tengo yo que saber de la ley, entonces, tengo yo que saber del 1850 que me habla de la jornada escolar, tengo que saber cómo se organiza el sistema educativo en Colombia, tengo que saber el 1278 que me habla del escalafón, y así por el estilo y ya lo reparto a que ellos trabajen, hay talleres, hay conversatorios, hay lecturas de documento, hay análisis, y luego les digo van a consultar, yo hice así, van a consultar en la guía 34, la bajan de internet de la página del Ministerio y van a leer en qué consistió la autonomía escolar, montan unas diapositivas y saco a cualquiera, esa es una estrategia que yo utilizo... <b>Cambios actuales:</b> las aulas virtuales, llevamos como apenas dos años pero primero empezó, pues aquí los capacitan les dan, ¿cómo es que se dice?... la clave a cada uno y se entra a la plataforma de la universidad y ellos le mandan a uno y por allí se comunica con ellos... en todas las materias, aquí hay un equipo que maneja todo lo que es el aula virtual y todos los maestros tenemos que hacer la</p> |
|-----|---|

|     |   |
|-----|---|
|     | <p>capacitación con el aula virtual, es decir, hacer una diplomatura en aulas virtuales y allá le ponen las tareas a uno y si están malas se las devuelven todo es virtual, nada presencial, todo es virtual porque es una capacitación en aprendizajes virtuales, obligatorio. <i>Aunque en esencia no ha habido muchos cambios...</i> yo creo que como que cambié de estrategia un poquito, no tanta lectura de tantos documentos, por fuera porque el muchacho no los lee, es que muy poquitos leen, si leen dos no lee el resto tenía más resultados la lectura ahí conversatorios y a veces pues uno utiliza ciertos mecanismos de trabajo en equipo entonces no solamente eso sino que yo tengo como otros métodos.</p> |
| PI1 | <p><b>Desarrollo del proceso de la acción tutorial:</b> Bien, en la universidad pues tenemos un... aquí algunos dicen sistema tutorial, o la manera en que se hace la acción tutorial, que está centrada fundamentalmente en unos encuentros presenciales, no?... entonces hay un acuerdo pedagógico, hay cinco tutorías, el primero es de dos horas las otras tutorías son de 3 horas, y finalmente hay otros espacios para convocatorias, sí? Cada espacio de convocatorias son 2 horas.</p> <p><b>Interacción comunicativa:</b> ...eso me gusta mucho que el estudiante logra inclusive ir más allá de las pretensiones del curso y se convierte también en</p>  |



## 1. Situando la zona de desarrollo proximal

### 1.1. La tutoría: diferentes concepciones

De acuerdo con los PEP 2010 y 2014, y con las narrativas de docentes y estudiantes se precisa que los encuentros son llamados tutorías, dichas tutorías son encuentros presenciales por asignatura que tienen lugar cada quince días intercaladas cada sábado según asignatura dependiendo del número de créditos. Normalmente son cinco tutorías de dos horas cada una, y un examen final, durante el primer encuentro presencial se realiza un encuadre o acuerdo pedagógico en esta primera sesión los profesores presentan el Plan Integral de Curso (PIC) con el fin de precisar la actitud y disposición que los estudiantes deben tener frente al proceso de acción tutorial. Se consensua el plan de trabajo y al finalizar cada tutoría se establece el trabajo y los acuerdos para el siguiente encuentro:

Las tutorías son espacios presenciales donde se desarrollan los planes integrales de cada curso, se orientan los procesos pedagógicos y las actividades no presenciales para su evaluación y seguimiento. Los encuentros presenciales se nutrirán con las herramientas que ofrece la plataforma Moodle en donde el tutor docente encuentra herramientas de comunicación, difusión y confrontación de la información (PEP, 2014, p.77)

Cinco tutorías, el primero es de dos horas las otras tutorías son de tres horas, y finalmente hay otros espacios para convocatoria (Ada, entrevista 2, 19/09/13)

El PIC que consta... es como el PEI, es como la brújula, que es el cual nos guía tanto a los estudiantes como a nosotros, nosotros para iniciar el curso tenemos que socializar el PIC a ver si es aceptado y aprobado por las estudiante (Aarón, entrevista 3, 19/03/13)

La metodología que utiliza la Universidad son los encuentros, por semestre vemos cuatro materias; por ejemplo este fin de semana son dos materias el próximo son las otras dos diferentes (Asarela, GF<sup>5</sup> 2, 20/09/13)

Los documentos y las narrativas también resaltan el trabajo en grupo por medio de los llamados círculos interactivos de participación académica y social (CIPAS), las narrativas precisan en que dicho trabajo se tiene en cuenta en la tutoría. Los documentos señalan que el tutor puede hacer seguimiento por medios electrónicos para lo cual en la primera sesión debe dar la información necesaria como números telefónicos, correos electrónicos y direcciones de red, en este aspecto las narrativas concuerdan al nombrar que existen tutorías virtuales mediante la plataforma o redes sociales, correo electrónico o teléfono de acuerdo al criterio del tutor:

En el tiempo no presencial o de trabajo independiente del estudiante, las y los estudiantes estudian de manera individual y realizan sus trabajos individuales para luego reunirse en CIPAS no mayores de cuatro (4) participantes (PEP, 2014, p.64)

---

<sup>5</sup>Abreviación para grupo focal

Yo hago actividad individual, hago actividad en equipos de trabajo que son diferentes a las CIPAS y hago actividad en CIPAS con el proyecto de investigación (Aby, entrevista 4, 20/09/13)

Por otro lado, de acuerdo con el PEP (2014) se encuentra que además de los encuentros tutoriales existen seminarios como encuentros directos con el tutor para la solución de ejercicios:

Esta técnica de trabajo grupal permite la reflexión teórica de temas específicos, se da espacio para el debate y la contextualización de los contenidos. Pretende rescatar y articular la reflexión teórica- práctica (PEP, 2014, p.64)

Sin embargo, a lo largo de las narrativas no existe mención sobre el desarrollo de seminarios pero sí del desarrollo de guías durante la tutoría, evento que coincide con el PEP (2014) cuando se refiere a la tutoría como una sesión donde se realizan talleres, plenarias, complementación de las temáticas y evaluación. Para cada tutoría existe una agenda de trabajo basada en la distribución de los temas y actividades a desarrollar tanto a nivel individual como grupal; en las tutorías posteriores se inicia con el control de asistencia y la lectura de un protocolo que realiza un estudiante según sea asignado para retomar el tema del encuentro anterior y articularlo con el tema nuevo a abordar. Posteriormente, se hace seguimiento del trabajo independiente y durante el desarrollo de la tutoría se hace seguimiento del trabajo grupal en la tutoría, normalmente se finaliza con actividades prácticas para aplicación de la teoría trabajada. Respecto al trabajo colaborativo se tiene cuenta el progreso, o el trabajo al interior de cada una de las CIPAS, se desarrollan guías que se socializan al final y también se deja un espacio para la resolución de dudas. Finalmente, el cierre se hace con el establecimiento de acuerdos académicos para la siguiente tutoría:

Se hace la agenda de trabajo para distribuir en 3 horas, ahí está el derrotero de qué se va a hacer, y se maneja el protocolo. Al iniciar se hace un récord de asistencia, la asistencia es fundamental. Se asigna cada vez a un estudiante para que elabore el protocolo, después del control de asistencia se lee el protocolo para retomar todo lo que hicimos en el encuentro anterior. Siguiendo con esto yo coloco qué voy a hacer, cuál es la teorización que voy a dar en el día, los saberes que vamos a desarrollar, luego viene la parte práctica (Aby, entrevista 4, 20/09/13)

En la tutoría hay actividades a nivel individual, y actividad en equipos de trabajo que son diferentes a las CIPAS con el proyecto de investigación, por eso el tiempo tiene que ser muy organizado. Una vez en la primera hora digo qué vamos a hacer, qué vamos a revisar, y pendientes de una vez para la próxima jornada entonces todas ya llevan sus agendas como en ese orden. (Ada, entrevista 2, 19/09/13)

Normalmente se desarrollan guías de trabajo en la tutoría y después hacemos una socialización...si hay que presentar un video entonces se hace el video, si hay presentación en power point entonces se escribe exposición teórica, eh al finalizar, el último punto son las dudas, las inquietudes y acuerdos (Alba, entrevista 5, 20/09/13)

Cuando se inicia semestres, se hacen acuerdos pedagógicos, le entregan a uno el horario y le dan a uno el PIC, el Plan Integral de Curso. Entonces ahí está todo lo que va a ver uno durante el semestre, temáticas, preguntas generadoras, establecimientos básicos, metodología, cómo lo van a evaluar y si uno está de acuerdo (Ana, GF 1, 13/09/13)

Respecto a las fortalezas de la acción tutorial se encuentra coincidencia en que ahora hay convergencia de recursos pedagógicos tanto en medio físico como digital, lo cual hace que el acompañamiento al estudiante sea más cercano y, por ende, pueden tener mayor

aproximación a su proceso de aprendizaje de manera más significativa. Algunos estudiantes consideran que hay relación directa entre la teoría abordada en la acción tutorial y su práctica como docentes en el aula, valoran el acompañamiento y entrega por parte de algunos docentes así como la actualización de estos en su formación, y la relación que encuentran entre teoría y práctica:

Digamos además de la guía escrita yo pueda diseñar mi ambiente Moodle, colocar los recursos y los espacios de dialogo que no se reducen a la tutoría presencial. (Aarón, entrevista 3, 19/03/13)

Positivo el acompañamiento en la práctica y en toda nuestra trayectoria como estudiantes, la calidad de los docentes como personas y como profesionales, hay docentes que están actualizándose permanentemente (Asarela, GF 2, 20/09/13), 20/09/13)

Ahora que ya trabajo como profesora, en la práctica puedo discutir temas académicos porque son cosas que yo vi, las vivencí en el aula de clase directamente como observadora, como participante, cuando estaba en la universidad (Alma, entrevista 24, 22/10/14)

Yo creo que la universidad cuenta con varios docentes buenos, son excelentes, en la parte de conocimiento nos han aportado muchísimo nos han guiado por muy buen camino, pues yo por mi parte que ya voy a salir considero que tengo muy buenas bases para salir a desempeñar mi carrera (Adriana, GF 2, 20/09/13)

La tutoría ahora ha dado a los docentes un nuevo rol como diseñadores de herramientas didácticas digitales con lo cual han dado mayor importancia a los procesos de aprendizaje y no tanto a los procesos de enseñanza. Como consecuencia a estas acciones, perciben mayor independencia del estudiante en su aprendizaje, las retroalimentaciones son más personalizadas y más permanentes. Por otro lado, se encuentra como aspecto altamente positivo que la investigación formativa ha tomado más fuerza, especialmente en la identificación de problemas académicos en contextos específicos y han podido aportar con el mejoramiento de dichas situaciones acercándose más a las realidades educativas con sus prácticas de aula en instituciones. Consideran que hay un compartir de saberes y de experiencias entre los estudiantes, hecho que ha fortalecido no sólo su experiencia sino su aprendizaje, su desarrollo de habilidades y de competencias profesionales:

Además de la guía escrita yo puedo diseñar mi ambiente Moodle, colocar los recursos, los espacios de dialogo, se trata es de generar unos espacios para que el estudiante haga su trayecto y pues obviamente sienta el acompañamiento, ahora se da más importancia al aprendizaje que a la enseñanza y también es muy positivo que se puede hacer un seguimiento más personalizado al estudiante (Aarón, entrevista 3, 19/03/13)

Las guías orientan el proceso de adquisición de los aprendizajes partiendo de la realidad social de las instituciones donde laboran los estudiantes del programa o donde realizan las prácticas, para extraer el conocimiento y generar una práctica enriquecedora a partir de las experiencias acumuladas en el quehacer educativo e investigativo de cada uno de los actores, y por el desarrollo de los cursos problemáticos lo que permite, al final de los mismos, el aporte de los resultados de una investigación formativa por cada uno de los cursos (PEP, 2014, p.64)

Se retroalimenta el trabajo personal porque como la investigación es un hacer, tú con cuatro grupos del mismo curso, y por cada curso cada CIPA está haciendo proyectos de investigación nos vamos hemos cuenta que las problemáticas de los colegios en esta

ciudad son prácticamente las mismas. Entonces se trabaja sobre eso, las niñas aprenden en contexto y ayudan a mejorar las instituciones (Aby, entrevista 4, 20/09/13)

## **1.2. La evaluación desde la perspectiva de los participantes y las instituciones**

De acuerdo con los archivos y con las narrativas de docentes y estudiantes coinciden en que la evaluación del aprendizaje está unificada institucionalmente y se implementa de manera integral teniendo en cuenta aspectos cualitativos y cuantitativos. Desde lo cualitativo se tiene en cuenta la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, y desde lo cuantitativo se divide en porcentajes de 60% y 40% los cuales pueden ser distribuidos según criterio del cada profesor. Generalmente el 60% está dividido en dos partes la primera incluye asistencia a tutorías presenciales, trabajo individual y trabajo grupal en las CIPAS (40%); la segunda, corresponde al trabajo de investigación (20%) equivale al trabajo en los encuentros pedagógicos presenciales; y el 40% corresponde a la convocatoria:

La evaluación es permanente, la nota obtenida en este proceso tendrá un valor del 60 % de la acreditación del curso y 40% de las convocatorias que son las pruebas finales (Documento Renovación Registro Calificado, 2010, p. 125)

Aquí la normatividad es general en cuanto a los porcentajes, de la evaluación formativa y la evaluación sumativa, pero hacia adentro de la evaluación no hay en la normatividad, la orientación la da es el diseño que tiene cada programa y allí hay más libertad en lo que el profesor propone como porcentajes de evaluación (Aarón, entrevista 3, 20/09/13)

Se trabaja con ellos el 40% de la convocatoria que son las evaluaciones escritas presenciales; y el 60% que en este programa se divide dejando como un 40% de todas las actividades que se realizan en todos los encuentros, sean individuales, sean en CIPAS, o en equipos de trabajo y se le da un 20% al trabajo de investigación (Areli, GF 1, 13/09/13)

Se hace evaluación integral: Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, entonces yo me evaluó, nos evaluamos y yo te evaluó. (Asarela, GF 2, 20/09/13)

Los porcentajes se fundamentan en los programas académicos de cada curso, en los propósitos de aprendizaje y en los propósitos de formación, se consolidan generalmente a través del desarrollo de proyectos, elaboración de escritos, protocolos, y diarios. Actualmente se tiene en cuenta la participación de los estudiantes en las tutorías y en las exposiciones, los trabajos escritos se sustentan en forma oral, se evalúa la elaboración de los protocolos y de los diarios de práctica. El examen de la convocatoria incluye ahora con preguntas abiertas para análisis, algunas son de selección múltiple, así mismo las actividades evaluativas del 60% del total de la nota han cambiado porque se tiene en cuenta ahora el trabajo de aula que equivale al 35% y el trabajo de investigación es el 25%, y el 40% sigue siendo la convocatoria. El examen final se estructura de acuerdo con la prueba Saber Pro, pero existe la opción para los estudiantes de presentar un solo examen en la convocatoria que equivale al 100% de la nota total del curso:

Ellas entregan unos informes, los argumentan, deben dar cuenta de los conceptos. Los protocolos que ellas hacen los socializan, la participación que tienen en los encuentros presenciales es muy importante, casi siempre se hacen una o dos preguntas y así se va evaluando, sea sus prácticas con su diario, que eso también se tiene que socializar (Ada, entrevista 2, 19/09/13)

Existe la posibilidad para el estudiante de no fraccionar los porcentajes de la evaluación y presentar una evaluación final que equivale al 100% de la nota. Esto con previa justificación y autorización (Aby, entrevista 4, 20/09/13)

Algunos estudiantes encuentran positivos los acuerdos pedagógicos que hacen con los profesores para determinar los porcentajes de la evaluación, resaltan la exigencia académica de unos docentes especialmente en la continuidad y el seguimiento que estos han hecho de su aprendizaje. No obstante; precisan que el profesor tiene autonomía en sus criterios de evaluación y que esta es positiva o no dependiendo de cada uno de ellos, de sus metodologías y didácticas:

Con el acuerdo pedagógico del inicio de semestre podemos ponernos de acuerdo con los profesores la manera como nos van a evaluar y así ya uno sabe qué es lo que tiene que hacer y cómo lo tiene que hacer (Areli, GF 1, 19/09/13)

Hay autonomía del profesor; por ejemplo, he trabajado por proyectos, o dependiendo del curso, o por la elaboración de textos y dependiendo de la manera en que se va a hacer el trabajo uno entonces va delineando y va definiendo qué es lo que quiere ver en los productos de los estudiantes, y a qué nivel quiere verlo de acuerdo con el curso (Aarón, entrevista 3, 19/03/13)

En cuanto a las rupturas, la evaluación era memorística tipo ICFES de opción múltiple con única respuesta, no tenía en cuenta las competencias ni los procesos. Los estudiantes entregaban los trabajos en físico, no se tenía en cuenta los de procesos investigación formativa, de argumentación ni de confrontación de saberes. Ahora se procura que sea continua y se ha incluido la evaluación cualitativa:

Cuando yo empecé se hacían por ejemplo estilo ICFES o desarrollo de temáticas; por ejemplo, preguntas abiertas o preguntas concretas, cerradas. Ahora nos están evaluando del semestre anterior y este semestre con pruebas tipo Saber Pro de selección múltiple con múltiple respuesta (Asarela, GF 2, 20/09/13)

Actualmente se tiene en cuenta la participación de los estudiantes en los encuentros y en las evaluaciones escritas y orales, estas últimas mediante sustentaciones de los trabajos escritos, y se evalúa tanto el trabajo individual como el grupal. Incluye el ser, el hacer, el desarrollo de competencias, la elaboración de los protocolos y de los diarios de práctica, como aspecto a destacar ahora se considera la investigación. En la actualidad el examen de la convocatoria tiene con preguntas abiertas para análisis, algunas son de selección múltiple, las actividades evaluativas del 60% del total de la nota han cambiado, se tiene en cuenta el trabajo de aula que equivale al 35% y el trabajo de investigación es el 25%, y el 40% sigue siendo la convocatoria:

La participación que tienen en los encuentros presenciales es muy importante, se hacen evaluaciones de una o dos preguntas en una o dos preguntas (Ada, entrevista 2, 19/09/13)

Hay un poco más de opciones para evaluarnos, nos sacan notas del trabajo individual con el RAE o con la exposición, una nota la nota grupal que se haya ganado uno en la exposición CIPA en una tutoría, con quizzes, un ensayo, un escrito. (Acsa, GF 2, 20/09/13)

La evaluación es continua, es permanente, es integral se tiene en cuenta el ser, el hacer, todo el desarrollo de competencias con ellos porque se está viendo la parte teórica, se

está viendo la parte práctica, se está viendo ya el proceso de investigación como tal, entonces yo pienso que es muy completa por eso me atrevo a decir que es más completa que con del presencial (Aby, entrevista 4, 20/09/13)

Se está evaluando el 35% los encuentros presenciales, o tutoriales, el 25% la información formativa, o sea sus prácticas con su diario, que eso también se tiene que socializar en las asesorías (Ada, entrevista 2, 19/09/13)

### **1.3 Determinación del proceso de aprendizaje.**

Por un lado, los profesores afirman que determinan el proceso de aprendizaje de sus alumnos con el monitoreo y retroalimentación que hacen de su proceso, mediante la argumentación de sus discursos y la sustentación de sus trabajos. Consideran que es un reto, porque no hay un equilibrio entre el tiempo de desarrollo de un curso y los temas para abordar; y segundo, porque aún falta conciencia frente a los logros que se espera que ellos alcancen durante el proceso y no sólo es la entrega de un producto final, falta actitud por parte de la mayoría de estudiantes frente a este respecto. Por otro lado, una limitante ha sido la falta de habilidades para manejo de herramientas digitales particularmente de algunos estudiantes de provincia, hecho que dificulta un seguimiento efectivo al proceso del aprendizaje:

Desde el punto de vista del proceso, pues mira, es complejo evaluar uno todo un curso en cinco tutorías y hacer una convocatoria final porque no es fácil de pronto masticar toda la información de un curso así, bueno de cuatro porque ellas ven cuatro en cada semestre (Alba, entrevista 5, 20/03/13)

Es un reto porque toca trabajar sobre el hacerles conscientes del tipo de procesos en los cuales estamos. No es lo mismo llegar a una sesión a una tutoría con ellos en donde se hace una evaluación en torno a los productos, y no entorno a los procesos que llevan, los cuales muchas veces son muy incipientes. Entonces así es muy complicado determinar qué tanto han aprendido (Aarón, entrevista 3, 19/03/13)

Complicado, yo he encontrado que muchas estudiantes, sobre todo las que vienen de los pueblitos, que no saben abrir un correo electrónico, todavía no lo tienen, no saben qué es el buscador de internet, eso es difícil porque ahora gran parte del seguimiento lo hacemos por internet, entonces en esos casos ha sido bastante complicado saber si han avanzado (Aby, entrevista 4, 20/09/13)

Por otro lado, los estudiantes no perciben puntualmente la determinación del proceso de aprendizaje a través de la evaluación porque la mayoría de veces se limita a la valoración cuantitativa y numérica lo cual no da cuenta de dicho proceso. Sin embargo, en el desarrollo de las tutorías, pueden algunos docentes ver qué tanto han progresado sus alumnos; no obstante, algunos estudiantes perciben que con la evaluación no se puede medir de manera objetiva su progreso en el proceso de aprendizaje pero que en su ejercicio como docentes es que pueden confirmar su aprendizaje:

Claro que no falta el profesor que sube notas y uno cuando uno va a mirar la plataforma pasé, ¿Por qué? No sé, pero pasamos. ¿De dónde sacó la nota? (Alma, GF 1, 13/09/13)

Yo pienso que en las tutorías los profesores pueden darse cuenta qué tanto hemos aprendido porque somos evaluadas permanentemente. Por ejemplo, con el manejo de los documentos, las exposiciones, la convocatoria; entonces ahí queda muy claro si sí o si no, si se logró o no se logró el objetivo. (Asarela, GF 2, 20/09/13), 20/09/13)

La evaluación es relativa, pero cuando me veo frente a otros profesores que salen de otras universidades y, tenemos un tema en común puedo argumentar, y me doy cuenta que sí aprendí, igual lo nota uno cuando está ya trabajando como titular con los niños (Ana, entrevista 25, 22/10/14)

No, no siempre porque la forma de evaluar de la universidad es más de medir la memoria y no el aprendizaje tal como yo me lo llevo, aunque hay un acuerdo pedagógico y un 60% de no mide realmente lo que uno aprende como tal, no, es muy básico, se limita a colocar la nota (Abigail, GF 2, 22/10/14)

## **2. Las TIC y el material didáctico como instrumentos mediadores**

En cuanto a la incursión de las TIC en las licenciaturas, los primeros intentos de incursión de las TIC en la Licenciatura tuvieron lugar entre 1998-1999 con el surgimiento de la web 94, 95. Para el caso de esta universidad, el proceso inicia con las capacitaciones del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES); sin embargo, su impacto no fue muy significativo, años más adelante entre 2005 y 2006 ingresaron de manera más formal pero la gran novedad fue el uso del correo electrónico como mediación tecnológica para que los estudiantes empezaran a hacer el envío de sus trabajos. Pero es hacia el año 2009 que se empiezan a hacer los primeros intentos de la implementación de la plataforma virtual:

Diría yo como alrededor del 98, 99, eso también coincide con algo y es que la universidad hacia el 95, si no estoy mal, ahí estamos hablando del surgimiento de la web 94, 95. Hubo varios procesos de capacitación en torno a internet para universidades del país por parte del ICFES, es en ese momento en donde empiezan a permear la modalidad de manera muy básica (Aarón, entrevista 3, 19/03/13)

Contundentemente al programa yo creo desde el 2005 o 2006, fue en esa época que nos empezaron ya exigir su uso, y además porque ya había la necesidad de agilizar la comunicación entre todos (Alba, entrevista 5, 20/09/13)

Yo creo que de verdad, sin decir mentiras, hace como unos 3 o 4 años, que de verdad se estén implementando las TIC porque anteriormente era pues como pañitos de agua tibia pero ya se ha mejorado, antes de tecnologías era solamente el recurso del video beam, pero poquito, porque digamos no había como tanto digamos intercambio y el uso de la tecnología (Aby, entrevista 4, 20/09/13)

En el 2009 apenas estábamos con lo de la plataforma y se supone que en ese año iba a entrar a funcionar como tal, donde, uno podía entrar a subir las tareas a la plataforma y todo, porque antes no, antes uno o las enviaba al correo del profesor, algunos decían envíela a la correo o las llevaba en físico para presentarlas allá, pero no subidas a la plataforma (Ana, entrevista 25, 22/10/14)

A pesar que la estructura de la tutoría no ha cambiado en esencia en los encuentros, reconocen que la integración de las TIC en las tutorías ha facilitado el proceso de aprendizaje y de enseñanza en tanto ahora cuentan con currículos más flexibles. Se han favorecido los procesos de retroalimentación y se ha incentivado la creatividad de docentes y estudiantes, ha aumentado la motivación de los estudiantes para acceder a diferentes fuentes de información, y han ganado habilidades en búsqueda de información:

Un apoyo innovador para avanzar en los recorridos de formación, nos lo ofrecen las mediaciones tecnológicas, materializadas en los artefactos de tecnología de vanguardia respectivos (PEP, 2014, p. 66)

Ahora el currículo es más flexible, pienso que es mejor porque de alguna manera las TIC, bien utilizadas, facilita los procesos de aprendizaje de las estudiantes; eso lo hemos venido notado la mayoría (Ada, entrevista 2, 19/09/13)

La tutoría en esencia no ha cambiado mucho, han cambiado los recursos, ahorita sí se retroalimenta, y hay que reconocer que de alguna manera han facilitado no solo el trabajo de los estudiantes sino el de nosotros también (Aby, entrevista 4, 20/09/13)

Ha habido muchas cosas nuevas y todo depende también de la creatividad del docente y del estudiante; por ejemplo, ahora hay más ayuda para poder hacer mejor las presentaciones, mejor asesoría de los profesores para que cuando lleguemos a la tutoría sea de más provecho (Asarela, GF 2, 20/09/13), 20/09/132)

La selección de información, en las habilidades para buscarla, para procesarla se incrementaron, hay más motivación (Aby, entrevista 4, 20/09/13)

Este semestre estamos con una profesora súper buena, o sea ella no es de las que no pone a resolver el trabajo sino las a responder preguntas generadoras del PIC, ella lo modificó a su forma y ha sido buenísimo, ella llega y lo va metiendo a uno en el cuento, eso lo hace a uno más responsable, le exige más, entonces así uno aprende mucho más (Ami, GF 1, 13/09/13)

Coinciden en que las TIC han mejorado la interacción comunicativa entre ellos, hay mayor flexibilidad en el manejo de las materias, mejor seguimiento y se facilita la comunicación asincrónica en sus interacciones, especialmente cuando los grupos son numerosos. También se encuentra que los temas pueden ser tratados con mayor profundidad:

Todo el tiempo han estado presentes, por el correo siempre con el profesor nos hemos estado enviando o con el representante del grupo el profesor se comunica con la representante y nos lo da a conocer a todo el resto de estudiantes (Adriana, GF 2, 20/09/13)

En la manera como estructuro las tutorías siempre ha estado presente la comunicación virtual, es una forma de hacer seguimiento al trabajo de las estudiantes, y también para que ellas se comuniquen con uno en cualquier momento de la semana” pero siempre he sido muy...sí, así...siempre las he trabajado como muy así. (Aby, entrevista 4, 20/09/13)

Cambia la interacción, además de los encuentros que se tiene la plataforma Moodle, el correo, o las que uno utilice permiten otro tipo de interacción particularmente con los grupos grandes, además de las lecturas básicas hay la posibilidad de encontrar materiales para enriquecer los temas que uno va a trabajar (Arón, 20/09/13)

Por otro lado, consideran que el material y los planes integrales de curso (PIC) se puede actualizar permanentemente. Con el advenimiento de la plataforma Moodle, surge el Portafolio Virtual como mediación digital complementaria al material tradicional, la implementación de dicho portafolio pretende que de manera gradual se empiece un trabajo más permanente de acción tutorial en ambientes virtuales de aprendizaje. Los alumnos han agilizado la consulta de información, han fortalecido su trabajo colaborativo y los profesores han tenido la oportunidad de capacitarse y participar en la elaboración de material digital:



Los encuentros presenciales se nutrirán con las herramientas que ofrece la plataforma Moodle en donde el tutor docente encuentra herramientas de comunicación, difusión y confrontación de la información (PEP, 2014, p. 66)

Estamos actualizando los PIC y los módulos con un portafolio virtual que se está haciendo, cada uno de los tutores de los diferentes programas estamos en un curso para planear y organizar esos portafolios para empezar a trabajar ya con ambientes virtuales de aprendizaje (Aby, entrevista 4, 20/09/13)

Las TIC han sido una ayuda buenísima porque con algunos cursos se puede avanzar más. Hacemos el ambiente virtual, nos encontramos y se les deja la agenda ahí, ellas entran, revisan las actividades, uno mira qué hicieron, ellas dejan dudas, preguntas, y si uno está ocupado, en el momento que pueda las soluciona. Ellas entran, hay como más un intercambio y hay un trabajo colaborativo mejor (Alba, entrevista 5, 20/09/13)

Ahora es más flexible el manejo del material, anteriormente era más encuadrado, como más estáticos los recursos, ahora sí se puede actualizar (Ada, entrevista 2, 19/09/13)

De acuerdo con sus percepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje y las TIC, consideran no ha influido mucho, el sistema de evaluación sigue conservando su estructura. Los cambios más notorios ha sido que se ha incentivado el uso de la plataforma Moodle para hacer los procesos más ágiles, y se ha digitalizado el envío de los trabajos de los estudiantes a sus profesores, bien sea a sus correos electrónicos o al campus virtual; sin embargo, se percibe un poco de resistencia por parte de algunos profesores a hacer la evaluación de los trabajos en medio digital. Para algunos estudiantes el impacto no ha sido tan positivo en unas materias porque consideran que se ha perdido el proceso de retroalimentación de sus trabajos finales en tanto sólo encuentran la nota subida en el sistema:

En el campus virtual el profesor sube la guía y explica lo que hay que hacer; por ejemplo, a nosotras nos sucedió con una materia, ahí estaban los documentos hacíamos nuestro trabajo y lo subíamos por ahí, no utilizábamos el correo normalito si no era a través de la plataforma (Alma, GF 1, 13/09/13)

Ellas me envían los trabajos para que los lea, pero a mí me gusta más presencial, cara a cara, es un discurso como más cotidiano (Ada, 19/09/13)

No, pues también todo depende del profesor, el uso y el manejo que él le dé, porque hay unos que es suba el trabajo y pone nota y ya, no supimos si estuvo bien o no (Ami, GF 1, 13/09/13)

Abordando el tema del material didáctico, tanto en los archivos institucionales como en las narrativas de los participantes se identifica las guías de trabajo orientan el proceso de aprendizaje, y que el material didáctico gira principalmente en torno a los PIC. De acuerdo con archivos los materiales didácticos han de estructurarse con base en el campo de formación y en la realidad a la que se enfrentara el estudiante en su práctica profesional, resaltan también la importancia de la página web de la licenciatura como mediación pedagógica:

Tanto los contenidos como los medios pedagógicos que se utilicen deberán estar pensados en los saberes necesarios para la profesión, en las realidades del campo de la educación y en el profesional que se necesite formar (PEP, 2014, p. 61)

Entonces, hoy interpretar el PIC como una conjugación entre el plan de curso y una guía de aprendizaje. (Aarón, entrevista 3, 19/03/13)

El Programa cuenta con su propia página Web, allí se publican los programas integrales de cada curso y una agenda cultural con eventos, convocatorias y noticias tanto regionales como nacionales. En esta página los estudiantes podrán mostrar sus trabajos por medio de portafolios virtuales y estará nutrida por textos y links que servirán a los estudiantes y docentes como fuente de consulta (PEP, 2014, p. 66)

Por otra parte, la mayoría del material es adaptado por los docentes aunque hay algunos que diseñan su propio material. Los estudiantes afirman que en ocasiones asignan textos para fotocopiar, o envían textos digitales bien sea mediante la plataforma de la universidad, o a través de diferentes medios virtuales. En ocasiones les son sugeridos algunos libros de consulta y por lo general envían las preguntas generadoras del tema para hacer investigación a partir de ellas:

Dijéramos que era material que lo habían elaborado los tutores hace muchos años atrás, había cosas que no se habían como transformado, que no se habían podido cambiar, y ya de 4 años para acá, sí se han podido cambiar, modificar (Aby, entrevista 4, 20/09/13)

Son diseñados por nosotros en el sentido de que la universidad pues tiene definido cuáles son los núcleos problémicos que se deben trabajar en ese curso, Entonces tú como tutor tienes la obligación de diseñar la caja de herramientas, tienes la obligación de diseñar las preguntas generadoras; tienes la libertad de escoger las lecturas, de pronto un ensayo que uno haya hecho (Alba, entrevista 5, 20/09/13)

En sí el material didáctico que nos brinda la Universidad son los PIC, los libros, y los textos (Asarela, GF 2, 20/09/13)

En un comienzo le entregaban los textos, ahora nos la copia de diferentes textos, con libros a fotocopiar (Ana, GF 1, 13/09/13)

De las narrativas se concluye que hacia el año 1984 se pasa de libros a módulos que elaboraban un grupo de docentes, pero no eran incluidos dentro del pago de la matrícula, aproximadamente para el año 1998 el material didáctico se empezó a incluir en la matrícula, ese material estaba compuesto por módulos y guías, dependiendo del curso se incluía lecturas. Posteriormente, se dejó de incluir el material en el costo de la matrícula, por esos mismos años, como consecuencia de la nueva reglamentación de la acreditación previa se crea la Secretaría de Comunicación y Medios como estrategia de fortalecimiento elaboración de materiales para todas las licenciaturas a distancia. Aproximadamente hacia el año 2001 todo el material era impreso y la única herramienta tecnológica era el retroproyector, hacia el 2005 ya se empieza a usar el video beam, y el uso del material empezó a cambiar con la utilización del computador y la multimedia, en el año 2006 se empiezan los primeros intentos por incorporar ayudas digitales, se incrementa el uso del correo electrónico como canal de comunicación, luego algunos tutores empiezan a montar Blog por iniciativa propia, y los materiales cambian a partir de la concepción del currículo integrador. Actualmente están montados en la plataforma virtual, pero en esencia la estructura del PIC siempre ha existido, la transformación que al parecer ha sido más significativa es la incorporación de la plataforma Moodle:

Cuando empecé en el 84 eran los módulos, pero cuando vino todo el tema de las transformaciones curriculares del 98 vino la necesidad de incorporar el uso de la informática en los procesos pedagógicos de las modalidades de educación a distancia y ahí empieza a cambiar el material (Ada, entrevista 23, 22/10/14)

Se crea la necesidad de darle otra dinámica al PIC y parte de la necesidad que tenían de formar colectivos de profesores por campos de formación, por núcleos de formación. Porque los PIC los no los hacía un profesor sino era el resultado de un trabajo colaborativo de los profesores y pues eso fue un momento bastante interesante porque movilizaba la reflexión pedagógica y didáctica de los profesores que estaban allí entonces (Aarón, 20/09/13)

Cuando eran módulos tenían el nombre del curso, eran básicamente un compendio de lecturas, no aparecía la caja de herramientas, aparecía por ejemplo tutoría uno tal tema, tutoría dos tal tema. Ahora tienen una estructura muy clara eso sí ha cambiado (Alba, entrevista 5, 20/09/13)

Hace unos cuatro años hacia atrás que era como coercitivo en algunas situaciones, ahora se nos ha permitido que el curso que tú vas a orientar, te avisan con anterioridad, y tú tienes la oportunidad de estudiar el PIC y tú le acomodas le quitas y luego lo pasas al comité curricular para ser aprobado, y sustentas por qué le hace los cambios, porque a veces esos PIC venían con materiales que ya ni siquiera estaban actualizados (Aby, entrevista 4, 20/09/13)

Del 2001 hacia atrás y del 2005 fue el último semestre que hice de financiera, y entonces cuando yo empecé en financiera, me acuerdo que eran en acetatos, y sustentar. Allá no había foros, no había nada, las clases simplemente eran magistrales, cada quizzes, normalito y si teníamos que hacer una exposición, teníamos que hacerla con acetatos, y en la medida que hemos evolucionado ya cambiaron los acetatos por el video beam, y pues ahora con el internet, no hay punto de comparación (Alma, entrevista 24, 22/10/14)

En cuanto al uso del material didáctico, de acuerdo con los archivos y las narrativas, en las prácticas pedagógicas el material se utiliza según las actividades individuales y en actividades grupales en los círculos interactivos de participación académica y social (CIPAS) Las preguntas generadoras son el eje para desarrollo de las actividades del material, estas son presentadas a los estudiantes para que realicen su investigación y los resúmenes analíticos en educación (RAE), el trabajo en CIPAS, ensayos y mapas conceptuales cuando la interacción no es presencial. El trabajo CIPAS es previamente acordado y se orienta a través de lecturas y guías para el desarrollo de las mismas, con base en ello, se hace la socialización en el encuentro presencial. Algunos tutores utilizan el material didáctico a través de la plataforma, sin embargo, la gran mayoría los usan encuentros presenciales de aula. Afirman los estudiantes que debido al número elevado de lecturas las distribuyen entre los integrantes cada CIPA para trabajarlas de manera individual, posteriormente viene un ejercicio de compilación que hace un estudiante del grupo y con base en las actividades asignadas socializan el trabajo en el encuentro presencial:

El trabajo independiente se realiza respondiendo al plan de trabajo de acuerdo con los materiales pedagógicos como módulos y/o textos, lecturas complementarias, guías de aprendizaje, consultas a expertos, prácticas de campo, laboratorios y visitas de observación, entre otros. El trabajo en grupos se hace en CIPAS no mayores de cuatro (4) participantes, en las que se estimula el trabajo cooperativo, lo que permite el aprendizaje mutuo y solidario entre compañeros (PEP, 2004, p. 63-64)

En el PIC están todas las orientaciones el trabajo individual y trabajo por CIPAS, para el trabajo no presencial y para el trabajo presencial. Ellas los llevan desarrollado y al final sustentan su trabajo y las otras estudiantes de las otra CIPAS intervienen (Ada, entrevista 23, 22/10/14)

Con todo lo que recibimos en el material, por lo general el docente lo que hace es dividir el tema grande, global por tutoría, repartirlo entre las CIPAS para trabajarlo (Ana, entrevista 25, 22/10/14)

Muchas veces no alcanzamos a hacer todas las lecturas, porque se distribuyen en las CIPAS de trabajo; por ejemplo, por un encuentro hay 5 textos diferentes, entonces 5 grupos, cada uno expone nos documentamos pero las aclaraciones las hace el grupo en sí. (Asarela, GF 2, 20/09/13), 20/09/13)

Docentes y estudiantes tiene la percepción que el material didáctico se ha convertido en una herramienta de básica para el proceso de enseñanza y de aprendizaje, se puede actualizar y permite fomentar habilidades de lectura analítica. Algunos estudiantes encuentran valioso que se puede contextualizar en su ejercicio como docentes, que está disponible en medio físico y digital, y presenta textos claros, temas interesantes lo que facilita el desarrollo de las actividades:

El material es una herramienta básica para el aprendizaje, para las estudiantes el PIC es como su biblia, es su derrotero, su compañero. Para mí como tutora dentro de mi proceso es básico porque es como la ruta que yo voy a seguir durante todo en semestre, así lo haya hecho yo o lo haya otro compañero, es el camino que me indica cómo voy a allegar a las estudiantes (Alba, entrevista 5, 20/09/13)

Ahora el material lo pueden actualizar los profes también con nuestras sugerencias; por ejemplo han incluido lecturas que nos llevan a analizar y a reflexionar sobre temas bien importantes de la educación y de nuestro quehacer como docentes deniños en el preescolar (Asarela, GF 2, 20/09/13), 20/09/13)

Hemos podido utilizar varios materiales en situaciones específicas; por decir algo nosotras en Colsubsidio hicimos una cantidad de material didáctico para los niños basados en lo que trabajamos en un módulo, y también he utilizado otra serie de cosas y ese material en mi jardín (Alma, entrevista 24, 22/10/14)

Yo diría que una ventaja sobre el material didáctico que entregan lo tengo yo acá en físico y también en la plataforma, con esto yo construyo mi conocimiento en los tiempos y el lugar en que pueda (Ana, entrevista 25, 22/10/14)

### **3. Interacciones comunicativas como procesos interpsicológicos**

#### *3.1 Interacción profesor - estudiante*

La interacción entre tutores y estudiantes se basa en los encuentros pedagógicos presenciales a partir del desarrollo de diferentes estrategias de análisis de lectura, consulta e interpretación de documentos. En ocasiones, las interacciones ocurren en encuentros extracurriculares informales bien de manera presencial o vía Skype, vía telefónica, e-mail, o a través de las redes sociales:

La interacción permanente entre docente y alumnos, alumnos y alumnos permite a través del trabajo tutorial desarrollar no sólo procesos de carácter cognitivo, sino también social y afectivo. Los encuentros se convierten en espacios para promover la formación integral y la adecuada utilización de los equipos y materiales específicos; permite fortalecer la estructura interdisciplinaria y desarrollar en los alumnos habilidades de argumentación, discusión, sentido de la autocrítica, análisis y verbalización de dicho análisis respecto al trabajo y las ideas propias y de sus pares (PEP, 2014, p. 64)

En las interacciones entonces con los estudiantes además de las tutorías presenciales no se descarta, que si el grupo lo decide, y en acuerdo con el tutor se encuentren para una asesoría o por grupos o individual (Aarón, entrevista 3, 19/03/13)

Además están todas las posibilidades de trabajo en línea, entonces hoy con los estudiantes acordamos diferentes formas de asesoría llamar al celular, o escribir en el foro de preguntas en relación al curso, o acordar con el profesor un encuentro en el chat ya sea en la plataforma, ya sea en el correo electrónico, por Skype (Alba, entrevista 5, 20/09/13)

A pesar que ha ido ganando espacio paulatinamente las interacciones escritas vía electrónica, la mayoría de sus interacciones ocurren de manera verbal en los encuentros tutoriales presenciales. En dichos encuentros, las interacciones son exclusivamente académicas, para ello se valen de estrategias de producción de actividades que los estudiantes deben trabajar de manera previa a la tutoría, esas actividades giran en torno al trabajo de cada CIPA, elaboración de ensayos, de RAE, y de mapas conceptuales. Una vez reunidos en la tutoría se socializan esos trabajos, o en ocasiones lo hacen valiéndose de estrategias de trabajo grupal como el círculo hermenéutico, debates, mesas redondas, exposiciones, el objetivo de dichas técnicas es para aclarar inquietudes por parte de los estudiantes bien sea respecto a los módulos de lectura para las socializaciones, o de las socializaciones de sus trabajos como tal:

El profe quería que nosotros nos encontráramos por CIPAS con él, pero era muy difícil cuadrar los tiempos, le propusimos el encuentro virtual por vía Skype o por el mismo Face, él aceptó y todo salió muy bien, ese semestre aprendimos mucho pero también fue porque el profesor tenía una mente abierta (Ami, GF 1, 19/09/13)

Cuando llegamos a la clase compartimos con las compañeras nuestro trabajo y la idea es que entre todas corriamos lo de todas, el profesor nos aclara las dudas que tengamos, y deja actividades para la próxima clase, así es. (Adriana, GF 2, 20/09/13)

Hacemos debate, mesas redondas, exposiciones, la V, y el círculo hermenéutico entonces eso es como una cadena, se va enlazando una cosa con otra, con otra (Ami, GF 1, 13/09/13)

Los profesores afirman que ahora, tienen un poco más de interacción individual con el estudiante porque se ha empezado a implementar la plataforma y las aulas virtuales; y también hacen uso de herramientas virtuales más informales pero en todos los casos se propende la participación de todos los integrantes del curso en cada encuentro tutorial. No obstante, algunos estudiantes expresan que hay hermetismo en algunos tutores, poca apertura al diálogo y al consenso, y que se limitan a asignar trabajos pero que otros tutores procuran llevar continuidad en los encuentros tutoriales, retomando temas previamente vistos y proporcionando retroalimentación no solo por parte de ellos sino de los estudiantes:

Cuando estamos en las socializaciones procuro que todas interactúen, cojo la lista y al azar las empiezo a llamar, como los grupos son tan grandes, es para poder conocer el nivel de todas, su producción, cuando voy cerrando tutoría me doy cuenta perfectamente quién leyó quién no leyó, quién preparó el tema, quién no lo preparó (Alba, entrevista 5, 20/09/13)

Nos ha pasado que hay profesores que son muy herméticos, llegan y dan la clase, no toman en cuenta como la opinión de uno, ni las dudas, nada, dicta la clase, asigna el trabajo y se va (Ami, GF 1, 13/09/13)

Nos envían de pronto módulos que tenemos que leer, las actividades que tenemos que desarrollar y cuando llegamos a la clase pues ya compartimos con las compañeras, nos corregimos entre todas y el profesor también nos aclara las dudas que tengamos (Adriana, GF 2, 20/09/13)

### 3.2 Interacción estudiante- estudiante

La interacción entre estudiantes se da a partir del trabajo en grupo que se desarrolla en cada CIPAS, en estos grupos tienen la oportunidad de construir aprendizajes colaborativos. Sus interacciones en el trabajo colaborativo empiezan con el establecimiento de un cronograma de reuniones presenciales, o virtuales entre semana según la organización de los grupos, una vez distribuidos los temas cada estudiante realiza el trabajo independiente generalmente con la elaboración de un RAE. El trabajo al interior de cada CIPAS se da de forma colaborativa e individual, cada CIPAS escoge su metodología de trabajo, para procurar un trabajo colaborativo exitoso en estos círculos, las estudiantes tratan de organizarse según afinidad y lugar de residencia. No obstante, reconocen que a pesar de ello generalmente existen tensiones al interior de los grupos por la falta de compromiso de algunas estudiantes y por la baja calidad del trabajo que aportan, hecho que afecta el normal desarrollo del proceso de aprendizaje:

En las CIPAS que se estimula el trabajo cooperativo, lo que permite el aprendizaje mutuo y solidario entre compañeros, la participación y el estilo interactivo de cada uno de los miembros del CIPAS. (PEP, 2014, p.64)

El trabajo en CIPAS como tal en realidad nosotras sí nos reunimos los lunes a las 5 de la tarde en la casa de cualquiera de las cuatro. Es el espacio para socializar lo que ha leído cada una, redistribuimos trabajo, y si hay que unificar el miércoles a más tardar todo debe estar en los correos de todas, entonces solo una persona unifica la información (Ana, GF 1, 13/09/13)

Le dicen a uno en la primera tutoría -formen grupos, miren a ver más menos por afinidad de cercanía de vivienda - y ni siquiera porque el primer día claro son personas que no se conocen es llegar a hacer amigos nuevos, entonces no dejan de haber roses, rupturas de CIPAS y formación de nuevas CIPAS (Acsa, GF 2, 20/09/13)

Yo he tenido que pasar con más de 4 grupos de CIPAS precisamente porque he tenido inconvenientes por el proyecto; hicimos un grupo de 5 y resultamos 2 presentando el proyecto en quinto semestre (Ami. 20/09/13)

En otros casos la distribución del trabajo en las CIPAS se hace de acuerdo con las habilidades comunicativas y de manejo de herramientas tecnológicas de las participantes; en otras CIPAS optan por sortear el trabajo para que cada una tenga oportunidad de asumir roles diferentes y de aprender mejor:

Nosotras nos reunimos casi todos los martes, pero ya tenemos quien hace cada cosa; yo por ejemplo soy la que me encargo de hacer la parte digital, toda la parte de los folletos, mi fuerte no es la oratoria pero yo sí manejo toda la parte digital en cuestiones de hacer los RAE, de hacer los ensayos entonces ya tenemos la que expone y nosotras la reforzamos (Ami, GF 1, 13/09/13)

Para que no hayan problemas en el grupo mío nos rifamos, usted hace tal día tal cosa, usted hace las preguntas generadoras, en una clase le toco el resumen, a la próxima clase le toco preparar la exposición, así, nos vamos rotando (Areli, GF 1, 13/09/13)

En general, comparten las experiencias con las demás compañeras dentro y fuera de los espacios académicos, lo cual ayuda a mejorar su formación. Llama la atención la manera como se canaliza la información a través de la figura de representante de grupo, dicha figura no está institucionalmente contemplada en los archivos y contradice en cierta forma la manera como se pretende dar impulso a la comunicación por medios digitales. De acuerdo con las narrativas de las estudiantes, la representante es la persona que tiene contacto directo con el tutor, y quien es la responsable de difundir la información general a todos los estudiantes del grupo, esta persona asiste a las reuniones, organiza, orienta a sus compañeras y en ocasiones distribuye el trabajo según el número de las CIPAS:

Compartimos las experiencias con las demás compañeras, entonces es la facilidad de - ah ella está haciendo eso, ve que bueno, yo también lo puedo hacer- o lo que yo hago le sirve a otra persona o una problemática específica de pronto con un grupo de niños, con diferentes contextos que se presentan por ejemplo temas rurales o en la ciudad o en pueblos, entonces como ese vivir, ese compartir de experiencias (Asarela, GF 2, 20/09/13), 20/09/13)

A veces se hace vía telefónica, mi número está publicado por ser la representante, antes era Alma, yo la reemplacé, entonces nuestros números lo tienen todas y por lo general la mayoría somos amigas en Face. Si no es por vía telefónica entonces por Face lo contactan a uno y le dicen a uno si tienen alguna inquietud, y siempre piden ayuda, inclusive cuando llegan al salón, y si eso está al alcance de uno pues se les colabora (Ana, GF 1, 13/09/13)

Esa representante que hay yo creo que es lo más positivo, tanto con la experiencia del docente como la de todas las estudiantes que muchas no tienen experiencia, otras muy poca, otras tienen mucha, y están estudiando como para tener el título para en su hoja de vida pero ya tienen su experiencia, entonces es como ese barco que lleva a todos los que nos están enseñando. (Abigail, GF 2, 20/09/13)

### **3.3 Interacción con el material**

Existen dos tipos de interacciones, la individual y la grupal. La individual tiene que ver directamente con el desarrollo de RAE a partir de la lectura e interpretación de los textos asignados, consiste en un resumen analítico de lo leído; el trabajo colaborativo o grupal se da a través del desarrollo del trabajo de investigación. Para la interacción con el material son fundamentales las preguntas generadoras que giran en torno al tema de trabajo, ellas orientan a los estudiantes en los procesos de investigación y de análisis para ser socializados en los encuentros pedagógicos:

Bueno ese es el trabajo ya independiente, ya tiene un el tema entonces, trabajo independiente y trabajo grupal hay veces que le dicen, de ese tema todo, aparte del pedazo que le toco para exposición, de todo el tema haga una RAE individual. (Ana, GF 1, 13/09/13)

La profe simplemente nos da el título de la tutoría y sobre ese título tenemos que hacer la investigación, entonces ya sabemos que cada una tiene que hacer su RAE (Alma, entrevista 24, 22/10/14)

En el primer encuentro nos distribuyen el trabajo en CIPAS, dependiendo el PIC nos reparten los temas para todas las CIPAS ya con los temas empezamos a desarrollar la investigación, y planear la agenda de trabajo del grupo (Acsa, GF 2, 20/09/13)

### 3.4 Estrategias de reflexión del estudiante y asimilación del aprendizaje

Una vez leído el PIC y ampliada la información con otras fuentes bibliográficas, los estudiantes recurren a diferentes técnicas para la asimilación de la información teórica. La mayoría de los estudiantes elaboran mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros sinópticos, V, resúmenes. Para otros, resulta más efectivo visualizar las lecturas a partir la creación de historias, repetición en voz alta, o indagación más profunda de temas que más les interesa, otros prefieren relacionar su propio entorno con la teoría recurriendo a estrategias como la deducción:

Había temas leía y releía y volvía a leer y no entendía hasta que por fin, pero esa es la magia del aprendizaje autónomo y el gusto que tú le pones para disfrutar de eso que estás haciendo, si no tienes eso y tienes que leer porque te toca leer, simplemente son contenidos que se pasan y ya, pasaron, los tienes presentes por el momento que tienes que sustentarlos y se fueron. Yo tengo varios métodos de aprendizaje, a medida que voy leyendo, me voy imaginando una película y me imagino todo lo que estoy leyendo, sé que esto en tal parte, más o menos dice tal cosa, lo que no sé lo improviso relacionándolo con el tema (Alma, entrevista 24, 22/10/14)

Elaboro mapas conceptuales porque le deja a uno muchas cosas claras y el hecho, no sabíamos hacer una V. Es el gráfico de la letra V pero grande, entonces arriba viene unos temas, abajo otros que responden como la pregunta que engloba todo (Ami, GF 1, 19/09/13)

La manera de aprender es que voy repitiendo en voz alta y luego le contaba lo que leía a mis hijas, era como si les estuviera exponiendo a ellas primero, y subía y bajaba escaleras hablando haciendo mi reflexión sobre lo que había leído. Otra manera era haciendo resúmenes, haciendo cuadros sinópticos, mapas, bueno cualquier herramienta, pero sobre todo repitiendo en voz alta, a veces cuando no lo hacía, créeme que no se me queda igual (Ana, entrevista 25, 22/10/14)

## 4 Los instrumentos mediadores y la calidad del aprendizaje

### 4.1 La tutoría, el material didáctico, y la evaluación: impacto en la calidad del aprendizaje

Con base en la calidad del aprendizaje en el programa, los profesores encuentran relación directa de la tutoría en el aprendizaje de sus alumnos primero porque existe alta demanda de estudiantes practicantes del programa por parte de las instituciones educativas de la región, también se ve reflejado en el elevado número de estudiantes egresados que logran obtener empleo como docentes en la educación pública. Los estudiantes por su parte consideran que la incidencia está relacionada con su mejoramiento profesional:

Pienso que ha sido buena, aunque uno lo percibe en los encuentros con las estudiantes, es realmente cuando terminan la carrera que uno se da cuenta que sí aprendieron. La mayoría, han pasado los concursos que ha habido últimos de docentes en el Ministerio de Educación Nacional, nuestras niñas han quedado muy bien posicionadas, hay otras que se han vinculado a los mejores colegios de la ciudad. Salen bien preparadas (Aby, entrevista 4, 20/09/13)



La universidad recibe constantemente solicitudes de varios colegios para que enviemos estudiantes para las prácticas, y mucha inclusive desde séptimo, se quedan trabajando en esas instituciones educativas (Ada, entrevista 23, 22/10/14)

Yo creo que un estudiante a distancia sale mejor preparado, no se necesita estar todos los días en un salón de clase para aprender. Nosotras desarrollamos más habilidades de autoformación, nos exigimos más (Acsa, GF 2, 20/09/13)

Respecto al impacto del material, existe coincidencia de criterios entre estudiantes y profesores respecto a que el material ha ayudado a tener mayor autonomía y autorregulación en los procesos de aprendizaje, y ha fortalecido la investigación. Los estudiantes afirman que se han adaptado en contextos reales, ofrece alternativas pedagógicas, incentiva a la búsqueda y ampliación de material adicional en la red, ha habido mejoramiento del desarrollo profesional y consideran que han aprendido ya que es un pretexto para seguir el proceso de autoformación. Expresan que algunos materiales resultan útiles para la práctica pedagógica, y que han podido aprender sobre legislación educativa en Colombia:

En la medida que el material se convierte en instrumento para el profesor y para el estudiante que le permite ser soporte del aprendizaje autónomo, es un material efectivo que va más encausado dentro de la filosofía en la modalidad (Aarón, entrevista 3, 19/03/13)

Ahora el portafolio está orientado más el trabajo autónomo, a diferencia el módulo el profesor es quien diseña el ambiente virtual para que el estudiante haga su proyecto, para que se autorregulen y para hacerle un mejor seguimiento (Alba, entrevista 5, 20/09/13)

A ver, yo pienso que con ese material las chicas aprenden a analizar lo que leen, a hacer una lectura comprensiva y también aprenden a, a saber que lecturas son las que sirven para su proceso formativo y para llevar esa teoría a la realidad escolar, y mejorar como docentes las que están ya en ejercicio (Ada, entrevista 23, 22/10/14)

El gran impacto es que este me lleva a investigar, a ir más allá de los temas, no quedarme con sólo lo que me dan sino a llevar (Ana, entrevista 25, 22/10/14)

Sí claro, yo aprendí mucho del contenido, aunque a veces hay cosas obsoletas, pero hay muchas cosas buenas también que hay que rescatarle a los contenidos, y que le dan a uno pie para seguirse formándose cuando uno se gradúa (Abigail, GF 2, 20/09/13)

En cuanto a la evaluación del aprendizaje, en términos generales coinciden en que el proceso de retroalimentación de sus evaluaciones no ha influido mucho en su aprendizaje, aunque en ocasiones ha generado reflexión. No obstante, reconocen que en las socializaciones del trabajo en CIPAS se genera retroalimentación pero no pasa lo mismo con la convocatoria. En casos particulares de unas materias la evaluación ha permitido promover procesos de reflexión, pero en otros casos han encontrado poca relación entre teoría y práctica:

No ha influenciado mucho, la mejor evaluación para uno es la práctica, cuando uno se enfrenta a una clase real es cuando se da cuenta si aprendió, igual cuando está uno formándose y recibiendo contenidos lo va asociando a esa práctica, entonces pensamos que la evaluación debe ser menos teórica y más práctica, las prácticas es lo salva al sistema de evaluación de la universidad (Ami, GF 1, 13/09/13)

La evaluación tiene impacto si se mira desde las retroalimentaciones pero si eso no se da tú no sabes en qué estás fallando y eso lo lleva a uno a mejorarse cada día en sus

instituciones, es donde uno mira su aprendizaje si fue bueno o fue malo; o sea no simplemente la evaluación que me permite a mi pasar o no pasar. (Ana, entrevista 25, 22/10/14)

De pronto desde lo cuantitativo el impacto es relativo, donde yo he notado impacto es desde la evaluación cualitativa; por ejemplo, con la autoevaluación se da un proceso más de reflexión de parte de ellas porque pueden argumentar lo que fue su desempeño y sus avances, y sus limitaciones. Entonces en vez de decirles póngase una nota desde el proceso de reflexión se ve más el impacto (Alba, entrevista 5, 20/09/13)

#### **4.2 Calidad del aprendizaje en la formación inicial de docentes en metodología a distancia**

Frente a la calidad de los programas de formación inicial de maestros a distancia en general, los docentes consideran que los programas académicos en metodología a distancia propenden más por el saber hacer, hecho que genera mayor motivación para que los egresados tengan formación continua. Actualmente, con la flexibilización curricular pueden acceder a dobles titulaciones y los programas de pregrado se han articulado con maestrías. Los estudiantes consideran, por un lado, que ahora hay más exigencia respecto a la formación de alto nivel de tutores; y por otro, que la metodología les ha permitido desarrollar habilidades de autoestudio y disciplina, que ha contribuido a su formación académica y profesional, y a la construcción como personas. Afirman que la metodología es buena, brinda la oportunidad de estudiar sin tener que estar en de manera física en un mismo espacio, les ha abierto posibilidades para relacionarse en otros campos y la posibilidad de mejorar la calidad de su educación. También consideran que ahora los estudiantes aprenden más en tanto las prácticas reflexivas y de autorregulación se han hecho más frecuentes en sus procesos de aprendizaje, perciben que estos eventos hacen que los estudiantes aprendan de manera más consiente, hecho que apoyan en la formación en investigación que ellos reciben. Adicionalmente, reconocen que como tutores ahora están más cualificados no sólo desde la perspectiva cognitiva y en la metodología a distancia sino desde sus propias estrategias y didácticas. Desde la perspectiva académica del programa, ha habido ajustes en el currículo para responder a las exigencias del MEN y de la región. Los estudiantes consideran que en general la formación como docentes en la es buena, algunos estudiantes afirman que lo han evidenciado ya en su ejercicio como docentes en donde han tenido que interactuar no solo en el contexto del aula, sino en escenarios académicos con otros profesores donde han tenido las herramientas teóricas suficientes para poder debatir, han obtenido buenos resultados al interrelacionar teoría, práctica e investigación.

Este programa creo que es el programa que va avante en la parte del proyecto de investigación, ellas desde que entran a primer, segundo semestre ya empezaron a hacer su proyecto de investigación. Las niñas de primero a quinto empiezan a buscar situaciones problémicas en las instituciones educativas caracterizándolas con la observación que ellas hacen allí, deben ser en instituciones educativas que tengan educación formal, y que tengan sus ciclos, y sus niveles definidos porque como ellas van a hacer intervención, necesitamos que haya un plan de estudios, que haya un PEI, que haya formalidades y legalidades de acuerdo a la educación formal. En quinto finaliza ese programa de caracterización, y de sexto a decimo ya es intervención, entonces ya en sexto ya comienzan su proyecto desde esas problemáticas (Aby, entrevista 4, 20/09/13)

La calidad, es que el aprendizaje no solamente se construye de teoría, sino se construye de la práctica, cuando yo hago ese contraste mi aprendizaje es mucho mejor, cuando

fusiona las dos, y la práctica lleva investigación. Entonces, cuando se unen esas tres da muy buenos resultados, y somos unos de esos resultados (Alma, GF 1, 13/09/13)

Algo que mejoró la calidad del programa y de las licenciaturas en general, fueron las exigencias del MEN, nosotros tuvimos una experiencia muy particular y fue que en la primera propuesta de programas solamente le aprobaron una los otros los negaron, eso hizo que se desplegara todo un esfuerzo gigante en la universidad para fortalecer el planteamiento de los programas de licenciatura que tenía la modalidad, entonces tuvimos expertos nacionales aquí en un gran trabajo a lo largo de todo ese proceso aún estamos las personas integrábamos el equipo (Arón, entrevista 3, 20/09/13)

### **4.3 Aspectos a mejorar en la formación de licenciados en metodología a distancia**

Profesores y estudiantes expresan que para mejorar la formación de licenciados es de primordial importancia propender por la continuidad de los docentes para el desarrollo de los procesos académicos de las diferentes áreas del saber. Mantener altos niveles de exigencia, aprovechar al máximo el tiempo de los encuentros bien sea presenciales y o virtuales; adicionalmente, los profesores consideran indispensable tener un trabajo articulado e interdisciplinario para tener un mejor aprovechamiento del tiempo. Es importante que la universidad cuente con una buena infraestructura tanto física como tecnológica, y fortalecer los canales de comunicación entre las agentes de la comunidad académica; así mismo, se deben mejorar los mecanismos para fortalecer la calidad de los docentes y reducir la brecha entre teoría y práctica. Frente a los aspectos por fortalecer en el material didáctico consideran que el material debe ser actualizado, más práctico y flexible tanto en su estructura como en sus actividades; y frente a la procesos de enseñanza aprendizaje, consideran que es muy importante que además de la necesidad de implementar cursos de inducción a la metodología para que los estudiantes alcancen el logro de los objetivos, y mejorar la continuidad en los procesos académicos. Es fundamental crear conciencia sobre el tipo de profesión para la que se están formando y las responsabilidades que esto conlleva. Finalmente, encuentran de suma importancia formar docentes con altas capacidades pedagógicas y disciplinares pero sobretodo humanas:

Preparar a las estudiantes sobretodo en que somos maestros, no somos cualquier profesional, y un docente que no lea pues imagínate. Pensaría que habría que hacer un trabajo fuerte sobre todo en los primeros semestres, que habría que trabajar fuertemente con ellas la parte de su identificación vocacional y profesional. (Alba, entrevista 5, 20/09/13)

Hay que trabajar bastante en tres aspectos: la parte pedagógica, la parte disciplinar y la parte humana (Aby, entrevista 4, 20/09/14)

Un aspecto que no se había identificado anteriormente para mejorar el proceso de acción tutorial tiene que ver con las relaciones de poder. De acuerdo con las narrativas de las estudiantes se encuentra que a pesar de tener consenso respecto a lo que será el desarrollo de los cursos, en el transcurso de los mismos ha habido casos en los profesores no acatan los acuerdos previamente establecidos, hecho que genera tensiones en el grupo de estudiantes y afecta el proceso de la tutoría y baja sus niveles de motivación:

En algunas asesorías falta mucha calidad, hace falta hacer un filtro, y que los profesores sean conscientes que realmente el hecho de que sea el tutor no es el que tiene el poder. Porque hay maestros que creen que por el hecho de ser el tutor entonces tiene el poder de no respetar los acuerdos que se hacen en el encuadre pedagógico, de decir si usted se queda, o si usted pasa y a uno como estudiante le toca no dejarse, uno como estudiante

tiene que demostrar que si sabe. Cuando eso pasa sí es muy aburrido (Alma, entrevista 24, 22/10/14)

En cuanto al material didáctico, la mayoría se deben actualizar, si bien es cierto que en la actualidad los docentes tienen la posibilidad de hacer ajustes, hay varios en los que se conserva la misma información, hecho genera falta de compromiso por parte de los estudiantes afectando la calidad de sus procesos de aprendizaje. Así mismo, se identifica que los PIC deben responder a las nuevas realidades de la educación, y por consiguiente a nuevas metodologías. Por otra parte, se evidencia que además de las necesidades de actualización del material, es relevante que para su empleo en las prácticas pedagógicas se haga uso de mediaciones tecnológicas más modernas:

Es más, a nosotras nos llaman compañeras de otros semestres y nos preguntan si determinado trabajo, o determinado ensayo para que lo prestemos porque los, los temas son los mismos cuando el profesor es pegado al PIC, entonces es fácil (Alma, entrevista 24, 22/10/14)

Los PIC deberían de modernizarlos, actualizarlos año tras año, que vayan de acuerdo a lo que se está viendo en la realidad, y a las nuevas metodologías. Te cuento una anécdota, el año pasado en noveno veníamos trabajando con un modelo X tradicional pero no nos sentíamos bien con ese modelo, mi compañera aplicó uno nuevo la metodología de Región Miller, nuestro asesor no la conocía ni yo tampoco, después de indagar sobre ese modelo terminamos de construir el proyecto de la tesis de grado y fue fabuloso. Fíjate lo conocimos hasta noveno, y lo que hicimos fue nutrir más la tesis para que quedara mucho más completa (Ana, entrevista 25, 22/10/14)

Sería bueno dejar de utilizar un acetato y usar un video beam, hace falta más herramientas tecnológicas en la universidad, posiblemente en Ibagué no, pero nosotros en los CREAD, o por lo menos el de nuestro pueblo, no tenemos mucha tecnología hay tres para veinte cursos (Ami, GF 1, 13/09/13)

Respecto a la evaluación del aprendizaje se percibe a nivel general que se necesita una reestructuración en la evaluación desde el punto de vista de la objetividad y la exigencia en cuanto a las necesidades de lo que implica formar un docente en la actualidad. Por otro lado, para lograr una evaluación de impacto se requiere buscar equilibrio entre cantidad de los temas a desarrollar, el tiempo para su desarrollo y el número de estudiantes por curso. Por tanto, emerge la necesidad de crear estrategias que permitan evaluar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y no determinar dicho aprendizaje únicamente desde la evaluación cuantitativa:

La evaluación debe ser reestructurada, no es pertinente para evaluar un proceso, no es objetiva, no es concreta, y más tratándose de formar docentes para los tiempos actuales. Debe ser mucho más exigente, en este momento no está midiendo el aprendizaje (Alma, entrevista 24, 22/10/14)

Desde el punto de vista del proceso, a veces es complejo evaluar uno todo un curso en cinco tutorías y hacer una convocatoria final, asimilar toda la información de cuatro cursos por semestre no es fácil (Alba, entrevista 5, 20/09/13)

Lo que yo he percibo a lo largo de los años es que las estudiantes sacar cinco, y cuando se encuentran con un tutor que de pronto no sea muy amigo de los cinco, entonces vienen los choques de las estudiantes con ese tutor; entonces, aunque uno trata de decirles que no deben estudiar por la nota, ellas siguen trabajando en su mayoría en función de un número (Aby, entrevista 4, 20/09/13)

Una de las grandes dificultades que encuentran docentes y estudiantes frente a la acción tutorial es dar continuidad a los asesores con los grupos de trabajo y sus proyectos en tanto esto afecta el desarrollo de sus procesos de investigación. Así mismo encuentran necesario mejorar los canales comunicativos entre asesores de investigación y el profesor de práctica y unificar los criterios de trabajo cuando hay cambio de grupos:

Una dificultad, el cambio de tutor de práctica cada semestre, en algunos semestres nos encontramos, nos coincide que yo tenga las niñas de segundo y en tercero nos encontramos otras vez, pero en algunos semestres no. Es una dificultad porque a veces se interrumpe esa continuidad, lo ideal sería que uno pueda coger el grupo en tercero o de pronto en sexto y entregarlo en decimo (Aby, entrevista 4, 20/09/13)

Algo que de pronto ya hemos dicho la mayoría de estudiantes es ese cambio de asesores en cada semestre en nuestro proyecto, yo creo que debe haber una comunicación clara para definir cada semestre porque siempre sucede lo mismo, de pronto que haya un profesor que este desde el principio del semestre, que sea él el que lo guíe a uno hasta el final (Asarela, GF 2, 20/09/13)

Por otra parte, los profesores encuentran poco favorable el alto grado de dependencia, la falta de autonomía de algunos estudiantes frente a su aprendizaje, y la necesidad de tolerancia de algunos estudiantes frente al trabajo colaborativo. También, consideran indispensable promover estrategias para mejorar los niveles de lecto-escritura y sus habilidades comunicativas. Se encuentra necesario a pesar que se ha logrado un avance significativo con la incorporación de las TIC en la licenciatura, aún hace falta fortalecer las prácticas pedagógicas con el uso de la plataforma virtual, consideran indispensable realizar a las estudiantes la supervisión de sus prácticas de aula en las instituciones:

Cuando el estudiante se convierte en un dependiente de lo que el profesor dice en la tutoría, y se queda sólo con lo que está escrito en las guías, es importante crear conciencia en ellas de la importancia de la autonomía para lograr procesos de aprendizaje más exitosos en la metodología distancia. (Aarón, entrevista 3, 19/03/13)

Otro problema son los trabajos llamados CIPA, les cuesta trabajar en grupo terminan peleando. Lo que sucede en un trabajo en grupo si son 4 o 5 una es la que trabaja o dos y las otras tres medio hacen (Alba, entrevista 5, 20/09/13)

Como nos decía un profe, el CIPA era de tres, que la que pensaba y la que escribía era la que llevaba el roscón (Ana, GF 1, 13/09/13)

Yo pienso que debe haber capacitaciones en el manejo de la plataforma, tiene muchos recursos que podría utilizarse para completar los encuentros presenciales con las estudiantes (Aby, entrevista 4, 20/09/13)

Es importante la supervisión de las alumnas en sus prácticas pedagógicas, claro que hay instituciones que no se prestan para que uno vaya (Ada, entrevista 23, 22/10/14)

Desde el punto de vista de la tecnología, encuentran importante implementar sesiones de capacitación en el manejo de herramientas digitales dado que no todos los estudiantes ni todos los docentes tienen las mismas habilidades tecnológicas. Así mismo, resaltan la importancia de tener mejor conectividad a internet en algunas regiones, donde resulta muy complicado tener comunicación sincrónica con los estudiantes bien sea mediada por la red o por la plataforma virtual, y tener más y mejores equipos tecnológicos para sus encuentros presenciales:

Hay niñas que no manejan la tecnología, yo pienso que se les debe dar capacitaciones constantes para que puedan ser más hábiles utilizando esta herramienta para su aprendizaje (Aby, entrevista 4, 20/09/13)

A veces uno planea foros y no se pueden hacer porque falló el internet, o cuando funciona hay estudiantes de veredas que no se pueden conectar por falta de señal, inclusive acá mismo en esta ciudad hay sitios donde el internet es malísimo entonces a veces esos procesos también se interrumpen. De todas formas, es indispensable que la universidad invierta en buenos equipos tecnológicos y mejore la calidad del internet (Alba, entrevista 5, 20/09/13)

Se encuentra que varios estudiantes coinciden en encontrar poca relación entre teoría y práctica, piensan que es conveniente profundizar más en los contenidos, que los profesores sean más exigentes, debe existir más claridad en algunas asignaturas las cuales encuentran de difícil comprensión, y expresan la necesidad de tener verdaderos intercambios de saberes. Particularmente, consideran que se debe motivar la investigación de los estudiantes más allá de la tutoría e incentivarlos a la contextualización de los saberes, es fundamental la retroalimentación de sus trabajos por parte de los profesores. Manifiestan que es necesario reagrupar las asignaturas de acuerdo con sus temas para no hacerlas repetitivas y tener en cuenta el tema de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales o en condición de discapacidad visual, y auditiva. Finalmente, expresan que a pesar de conocer la metodología a distancia valdría la pena que se implementen estrategias para mejorar las habilidades de autoaprendizaje, a lo que adicionan que sería pertinente hacer un filtro del perfil de los estudiantes que ingresan al programa porque no todos quieren ser maestros lo cual se refleja y afecta las tutorías:

Donde se supone que la materia es psicomotricidad, pues es de ejercicios de cosas lúdicas, de juego porque yo aprendo a lanzar y atrapar cuando me voy a la practicar y no en una cartillita que tengo que hacer (Alma, GF 1, 13/09/13)

Hay materias que se ven por encima, les hace falta más de peso teórico, deben darnos más materias que sean relacionadas al campo nuestro, y de pronto fusionar algunas que se repiten casi los mismos temas, Por ejemplo, ahorita en el tema de inclusión que la universidad se queda corta, no le da a uno suficientes herramientas, un tema como las discapacidades lo vimos por encima y no le da como las herramientas suficientes como para poder trabajar directamente con los niños (Ana, GF 1, 20/09/13)

Porque sería muy bueno llegar uno a una tutoría y hacer un verdadero intercambio de saberes, pero llega uno con la gana y dispuesto a dar todo lo mejor y hay compañeras que no llegan con la misma disposición, y profesores que tampoco retroalimenta o llena los vacíos que han quedado. (Abigail, GF 2, 22/10/14)

Ahora hay mucha chica joven, que no llegan con el compromiso de venir a estudiar verdaderamente, que terminan en el programa ni siquiera sin querer profesoras, la universidad debería filtrar a los estudiantes, es por calidad (Acsa, GF 2, 20/09/13)

Para el mejoramiento de la evaluación, existe la percepción que generalmente carece de retroalimentación lo cual deja en ellos la sensación que esta no aporta de manera significativa a su formación, sienten que a pesar de implementarse la evaluación integral, muchas veces no es objetiva por lo que sugieren que sea repensada y sugieren mayor rigurosidad y exigencia en el proceso de evaluación. Manifiestan que a pesar de implementarse la evaluación integral no fue muy efectiva. Falta crear conciencia respecto a la objetividad de la evaluación cualitativa, a veces la convocatoria no representa el saber

desarrollado a lo largo del semestre. Por otra parte, los profesores tienen la percepción que varios estudiantes muestran mayor interés por la nota que por tener un proceso de aprendizaje como lo requiere la metodología hecho al que se le suman, por una parte, las dificultades de tolerancia y de trabajo en equipo que se presentan al interior de los CIPAS; y por otra, los inconvenientes para hacer los procesos de evaluación integral:

Había convocatorias en que había por decir algo cinco preguntas, y entrábamos de a diez al salón, a cada una le hacían una pregunta ya, no se tuvo en cuenta el proceso de todo el proceso del semestre. Entonces, debe ser reestructurada, no es pertinente para evaluar un proceso, no es objetiva, no es concreta, y más tratándose de formar docentes, debe ser mucho más exigente. (Alma, entrevista 24, 22/10/14)

En la autoevaluación yo me pongo 5 y se lo sustentó, pero había compañeras que se ponían 5 y no sabían nada, y aun así le dejan porque era la autoevaluación. En la coevaluación es lo mismo -yo la voy a evaluar, entonces para que no se me vaya a poner tan brava, le doy un 4-, cuando ni siquiera se merece un 3 porque nunca va, nunca hace tareas, cuando pasa a sustentar no puede. Y en la heteroevaluación muchas veces el profesor no es objetivo, hay unos que sí, hay unos profesores que no. (Areli, GF 1, 19/09/13)

Las estudiantes, por lo que yo he percibo a lo largo de los años, siempre quieren sacar cinco, y cuando se encuentran con un tutor que de pronto no sea muy amigo de los cincos, entonces vienen los choques de las estudiantes con ese tutor (Alba, entrevista 5, 20/09/13)

Difícil hacer heteroevaluación, o coevaluación, complicado con ellas, un poco más fácil que ellas se autoevalúen. En la coevaluación del CIPA no quieren evaluar a sus compañeras por muchas razones, no se atreven pero deben hacerlo, entonces queda ese sin sabor (Alba, entrevista 5, 20/09/13)

Como los grupos son tan grandes resulta que la una salió peleando con la otra que no se hablan, quieren cambiarse de CIPA y eso no es tan sencillo, entonces veo que hay problemas de tolerancia (Aby, entrevista 4, 20/09/13)

Frente a los aspectos por fortalecer en el material didáctico son muy pocas las coincidencias entre profesores y estudiantes, están de acuerdo en que el material debe actualizarse constantemente y ser más práctico y flexible tanto en su estructura como en sus actividades:

Hay muchos textos muy antiguos; o sea, cómo voy a implementar estrategias cuando estos niños de ahora que nacen con chip y que ya dominan muchas cosas que uno no. Entonces, hay que prestarle atención a eso, que el material esté acorde con la época actual y no con la del siglo pasado (Abigail, GF 2, 20/09/13)

Es importante que los portafolios que se están realizando sean lo más prácticos posibles, que no vaya a hacer ni camisa de fuerza, ni una pesadilla ni para los estudiantes ni para los tutores como ha ocurrido con muchos materiales que tenemos actualmente sino que sea algo que agilice (Aby, entrevista 4, 20/09/13)

Se deben actualizar los PIC cada año, y entonces que tú como tutor, con las sugerencias de los estudiantes, lo mejores. Pero que sea una construcción pero todos (Alba, entrevista 5, 20/09/13)

Los profesores afirman que hay estudiantes que se centran sólo en las lecturas del módulo y no exploran otras fuentes, consideran importante implementar un centro de recursos en donde reposen todos los PIC para poder actualizarlos a medida que el profesor lo requiera para sus cursos, y así, se subiría únicamente el material actualizado a plataforma:

A desventaja es que hay estudiantes que se quedan solamente con lo que trae el módulo, y van más allá, de pronto a contrastar con otra información que pueda brindar otras fuente, que le pueda ayudar más (Ada, entrevista 23, 22/10/14)

Sería interesante hacer un centro de recursos en donde todos los profesores podamos dejar nuestras actualizaciones de los PIC y del material en general y que esté disponible para el tutor que en su momento lo necesite, y que este a su vez lo retroalimente y lo actualice (Alba, entrevista 5, 20/09/13)

Los estudiantes tienen la percepción casi general que hay material poco aplicable a sus prácticas pedagógicas de aula, lo encuentran limitado en fuentes bibliográficas, y han experimentado ocasiones en las que deben ceñirse a la bibliografía del módulo porque muchas veces no da la posibilidad de consultar otras fuentes dado que la evaluación es estrictamente sobre los temas presentados en el módulo. No obstante, reconocen que a pesar de encontrarse algunas veces con actividades que los llevan a la creación de material muy interesante para sus prácticas pedagógicas falta más exploración y trascendencia porque se queda en la nota:

Los profesores no deberían ceñirse tanto a lo que dice el PIC, porque puede ser el PIC dice esto pero se puede hacer de otra manera, muchas veces uno se siente limitado porque finalmente las convocatorias es sobre las lecturas del PIC, y a veces lo sentimos corto en bibliografía (Acsa, GF 2, 20/09/13)

Lo que sucede es que la mayoría del material han sido escritos que más que todo se podían utilizar y compartir con gente adulta. Si quiero utilizar toda esa teoría con los niños me cuesta mucho llevarlo a la práctica, y entonces termino diseñando, mi propio material, eso es bueno en alguna manera, pero diferente si el material le dice a uno cómo, o el tutor, y se me va mucho tiempo en eso (Abigail, GF 2, 20/09/13)

Tuvimos una profesora que nos hizo hacer todo el material de María Montessori, se nos fueron más de \$400.000 fue una experiencia muy bonita, trabajar, hacerlo; o sea yo no tenía no la más remota idea de cómo se hacía eso, los chalecos, la torre amarilla, la torre verde, etcétera. Nos hizo conseguir el libro, pero pues igual la profesora lo hizo más por la nota, la calificación y ahí quedo como en standby (Ami, GF 1, 13/09/13)



## Anexo Q. Análisis – UO

### 1. Situando la zona de desarrollo proximal

#### 1.1. La tutoría: diferentes concepciones

De acuerdo con la información de los archivos documentales de la universidad, y con las experiencias compartidas en las narrativas de los participantes se encuentra coincidencia en que se implementan de 10 sesiones presenciales por curso. En los archivos dichos encuentros son denominados como tutorías pero profesores y estudiantes las identifican como clases presenciales, ellos afirman que normalmente los estudiantes matriculan entre 4 y 5 asignaturas por semestre las cuales tienen lugar de manera presencial en la universidad dos días a la semana, viernes de 6 a 10 pm, y sábados en la mañana y en la tarde. Hacen la claridad de la existencia de cursos trimestrales y semestrales debido a que esta clasificación obedece al número de créditos, las trimestrales corresponden al ciclo básico, castellano y humanidades con duración de 10 sesiones en 10 fines de semana; las semestrales corresponden a la formación en investigación, formación en inglés, y práctica docente como campo disciplinar, y se desarrollan en 16 sesiones. Existen sesiones no presenciales denominadas de trabajo autónomo, en estas sesiones el estudiante no asiste a la universidad pero recibe asesoría de su profesor en el aula virtual desde la plataforma Moodle y se realizan según el criterio de cada docente. A este respecto los estudiantes afirman que en algunos casos deben asistir a la universidad así sea una sesión de trabajo autónomo:

La tutorías tienen por objetivo guiar a los estudiantes en la búsqueda de la información, ampliarla y resolver problemas encontrados en ella, al igual que orientar el trabajo sobre la bibliografía, las guías de trabajo autónomo y las actividades a realizar como por ejemplo el portafolio (Registro calificado, 2010, p. 20)

Más que tutorías son los cursos normales, es la clase montada en la plataforma de la universidad, que es la plataforma Moodle (Abel, entrevista 13, 26/04/14)

Nos vemos puntualmente el viernes por la noche en las clases presenciales a 6 de la tarde y los sábados todo el día de 8 de la mañana a 4 ó 5 de la tarde que termina la última clase. Hay sesiones virtuales, ahí sí no venimos ningún día, pero generalmente los maestros harán una o dos clases autónomas pero eso no en muchas sesiones, porque igual así sea autónoma hay muchos que nos hacen venir. Están las clases trimestrales que son de diez sesiones, 10 fines de semana o las que son semestrales son de 16 sesiones. (Dana, GF 3, 14/09/13)

Al inicio de cada semestre se hace una inducción general con el coordinador para precisar criterios académicos y administrativos institucionales. En el aula, cuando se tiene el primer encuentro con el docente, se hace una contextualización del curso, se presenta la propuesta de trabajo, se consensuan las actividades académicas a desarrollar y se determina el cronograma se plantean las actividades según el número de sesiones a realizarse a lo largo del semestre. El desarrollo de las tutorías generalmente inicia con una actividad de motivación al estudiante, se hace control de asistencia, se desarrollan actividades de trabajo grupal y trabajo independiente. El esquema general de los cursos incluye una reconceptualización, recontextualización, trayecto de actividades visualización gráfica, y desarrollo de guías de trabajo autónomo. Adicionalmente, la tutoría se enriquece con el uso de blogs, y actividades complementarias en la plataforma:

Hay encuentros cuando con los coordinadores cuando inicia un semestre, son encuentros de integración con todo el personal en el aula múltiple para presentar los

criterios académicos y administrativos. Ya en el primer encuentro directamente en el aula de clase el maestro presenta las propuestas del trabajo, presenta su plan y establece las fechas. (Belén, entrevista 1, 14/09/13)

Presentamos el trayecto, le damos al estudiante una información de lo que se va a trabajar, se hace la reconceptualización, recontextualización, visualización gráfica, eso es lo que nos piden en distancia, eso es lo que tenemos que trabajar y nos están pidiendo también las guías de trabajo autónomo (Blanca, entrevista 12, 26/04/14)

En las sesiones virtuales el maestro deja una guía de trabajo con cierta bibliografía que hay que consultar y generalmente nosotros asistimos los viernes y los sábados presenciales a hacer las sustentaciones. Entonces durante toda la semana estamos trabajando en torno al producto que tenemos que entregar o socializar que la exposición, que el ensayo, que la actividad, que la lectura del documento, prácticamente estamos en proceso de evaluación constante. Los sábados es venir a rendir cuentas de lo que uno hizo en la semana, es un poco complejo porque nosotros tomamos aproximadamente entre cuatro y cinco materias, dos los viernes y tres o cuatro los sábados (Adiel, GF 4, 14/09/13)

Frente a las fortalezas de la acción tutorial, en términos generales docentes y estudiantes los consideran positivo. Los docentes afirman que ahora hay más compromiso por parte de la mayoría de los estudiantes en seguir el proceso planteado en los cursos, encuentran la información con mayor facilidad y en tiempo real ya que esta se encuentra en la red, y ahora tienen más recursos. Por otra parte se ha generado un cambio de actitud de los docentes frente a los nuevos aprendizajes debido a que los ambientes virtuales permiten en doble vía tanto para estudiantes como para docentes, haciendo la claridad que muchas veces dicha complementariedad depende de si el estudiante tiene una actitud activa frente a este proceso. Las retroalimentaciones ahora son más personalizadas, y se ha generado un proceso más permanente del trabajo de los estudiantes no sólo a través del aula sino de forma presencial en la universidad. Resaltan en particular el trabajo que se desarrolla con estudiantes que viene de las normales y el valor de la creación de las cartas como mecanismo de organización y diferenciación del programa a distancia y el presencial ofrecidos en la universidad:

Ya los muchachos como que despegan más, hay más compromiso de la mayoría, se les ve como esa fluidez en el discurso pedagógico, se apropian más como de ese trabajo y también se comprometen más (Belén, entrevista 1, 14/09/13)

Como maestro uno debe estar más actualizado en la forma como trabajan con los estudiantes a distancia, porque al principio uno creía que venir a clase un sábado era contarles un rollo, tenía esa concepción de que era simplemente dar una clase normal. Entonces, es ese compartir de conocimiento como de parte. (Blanca, entrevista 12, 26/04/14)

En los últimos años que aparecieron las cartas, aparece ya como el horizonte el programa a distancia, que no lo podíamos diferenciar del programa presencial, lo interpretamos de manera diferente para estudiantes diferentes para contextos y necesidades diferentes. Positivo también llevar al salón cosas innovadoras, que el muchacho pueda entender que el proceso bimodal, es un proceso continuo. Y positivo que si hoy no nos encontramos y que dentro de 8 días nos vamos a encontrar pero en otra modalidad virtual (Abel, entrevista 13, 26/04/14)

Trabajar con normalistas es algo maravilloso porque vienen con una visión ya estructurada; es decir, saben para que vienen (Betsy, entrevista 11, 26/04/14)

Algunos estudiantes encuentran positivo la idoneidad de varios docentes, la articulación de la teoría y la práctica, el seguimiento que tienen de su proceso de aprendizaje y la retroalimentación de sus actividades académicas. En general destacan la calidad humana de los profesores, la perciben que hay cercanía entre ellos y sus docentes:

Me parece a mí excelente además de que los docentes son casi todos idóneos para el trabajo que están realizando (Adonai, GF 4, 14/09/13)

Me parece muy buena es la relación que existe entre el saber pedagógico que uno aprende en las clases con las practicas pedagógicas. Además porque no solamente es venir a dar cuentas del trabajo que se hizo en la semana sino también en la retroalimentación, manejamos una plataforma que se llama la plataforma Moodle, algunos profesores hacen uso de ella otros no porque nosotros nos comunicamos también por Skype o por correo, o por el chat de manera pues que siempre el docente siempre está con miras a solucionar los problemas y las dificultades que se presenten. (Ester, GF 4, 14/09/13)

Yo le agregaría la calidad humana de los docentes siento que es una característica muy de la universidad en a cuanto a la cercanía que uno tiene con la mayoría y el seguimiento que le hacen a uno (Elda, GF 4, 14/09/13)

## **1.2 La evaluación desde la perspectiva de los participantes y las instituciones**

De acuerdo con Proyecto Educativo de Programas (PEP, 2009) la evaluación del aprendizaje considera los objetivos del proceso formativos en general, y de la evaluación en particular, los componentes o elementos a evaluar, y los resultados obtenidos de acuerdo con los planes previstos dentro de unos contenidos mínimos básicos que deben alcanzar los estudiantes según los proyectos educativos. La evaluación incluye tres fases: evaluación predictiva o inicial de carácter diagnóstico, evaluación formativa y evaluación sumativa (PEP, 2009, p.77) Se encuentra tanto en los archivos institucionales como en las narrativas de los profesores una tendencia hacia una evaluación procesual y formativa más que sumativa, la cual guarda estrecha relación con el desarrollo de competencias tanto individuales como de grupo mediante el desarrollo de guía:

Pasamos de ese momento en que eran solo contenidos a trabajarlos por competencias planeadas en núcleos. Por ejemplo, el núcleo de construcciones curriculares tiene especificado uno muy claro, contextualizo al estudiante -este componente que se llama práctica docente 2 pertenece a un gran núcleo que se llama construcciones curriculares, tiene una competencia, debemos alcanzar esta competencia- Tenemos una pregunta problematizadora que el componente de práctica pide, a través de las actividades como entender el contexto donde estamos realizando nuestra práctica (Blanca, entrevista 12, 26/04/14)

Teníamos que desarrollar la competencia indagación por decir algo entonces este muchacho sabe cómo hacerlo, o sea distingue qué es una fuente bibliográfica de este tipo, sabe hacer unas fichas documentales, sabe hacer una ficha de análisis, entonces todo eso lo presenta el curso (Belén, entrevista 1, 14/09/13)

Otro momento que es el trabajo en grupo en el que me están evaluando mi participación en el grupo, entonces eso también para mí es importante, mi evaluación dentro de ese proyecto, va en eso... la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación. Entonces que uno siempre este diciendo, yo hago pares, entonces les hago la rúbrica a este punto participó activamente de la clase haciendo aportes significativos de 1 a 5 ellos dicen 2. Sí, porque ellos son conscientes de que les falta, algunos si dicen 5 pues

con sólo estar aquí sentada escuchándola a usted me merezco un 5 y yo bueno, listo, hay que respetarlo porque es la de ellos. (Blanca, entrevista 12, 26/04/14)

Existe también coincidencia en que la evaluación es integral o cualitativa e implementa los criterios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Con tipo esta evaluación se pretende además que el docente no sea el evaluador absoluto del proceso, sino que esta se entienda dentro de un proceso de construcción y de formación participativa donde todos los agentes tienen un rol específico:

La autoevaluación y la coevaluación permanentes son formas de obtención de evidencias durante todo el proceso de aprender, la coevaluación, cuando los otros ayudan a mirar el trabajo realizado y sugieren correctivos y la heteroevaluación, cuando un tercero realiza procesos evaluativos, (Modelo Pedagógico Integrado, 2009. pp. 25,26)

Esa evaluación que ellos hacen como pares, además de ser cualitativa, tiene un valor cuantitativo (Belén, entrevista 1, 14/09/13)

Pero cuando mi compañero me dice, pues -vos en este grupo no haces nada, yo te voy a poner un 2 porque te hemos dicho en varias oportunidades, no has traído tu trabajo-tiran duro, son pares y se pueden decir de todo, entonces es que ellos entiendan para qué sirve esa evaluación y cómo hacemos a través de todas las actividades. (Blanca, entrevista 12, 26/04/14)

Asignan, como decía Dana, en la primera sesión unos porcentajes digamos, 10 para coevaluación, 10 para autoevaluación, 20 para participación en clase, llegadas tarde, 20 trabajo final o 25 salidas al grupo, exposiciones en clase (Dalia, GF 3, 14/09/13)

También a la hora de las exposiciones, se maneja mucho la autoevaluación, la coevaluación, y la heteroevaluación (Elda, GF 4, 14/09/13)

Entonces que uno siempre este diciendo, yo hago pares, entonces les hago la rúbrica a este punto participó activamente de la clase haciendo aportes significativos (Betsy, entrevista 11, 26/04/14)

Tanto en la información de los documentos como en la de docentes y estudiantes hay convergencia en que en la primera sesión tutorial se presentan los criterios de evaluación, de acuerdo a las narrativas mencionan que dichos criterios se consensuan con los estudiantes en esta misma primera sesión o son distribuidos de acuerdo con el criterio del maestro. Los estudiantes precisan que la asistencia, el cumplimiento, la participación en las sesiones presenciales tienen un porcentaje importante:

En la primera sesión de acompañamiento se presentará a los estudiantes los propósitos de formación (importancia del trabajo independiente, desarrollo de estrategias de aprendizaje, trabajo colaborativo y desarrollo de las habilidades de lectura y escritura), se hará la inducción a la plataforma (estructura, recursos, comunicación), se entregarán las primeras guías de trabajo autónomo de las materias a cursar durante el semestre y se definirán los criterios de evaluación (PEP, 2009, p. 218)

Los maestros al iniciar la sesión de la materia nos dan los porcentajes y entre todo el grupo están de acuerdo, o no están de acuerdo cuanto porcentaje le damos a tal cada actividad. Pero juega un papel muy importante la asistencia a clase y la participación, porque es el momento en que nosotros podemos socializar nuestras comprensiones hacer los despejes de dudas, hacer las exposiciones orales presentar los documentos escritos, entonces juega un papel muy importante, lo mismo que la responsabilidad en

la entrega oportuna de los trabajos por los tiempos son tan cortos (Adiel, GF 4, 14/09/13)

De acuerdo con los archivos institucionales hay pruebas que pueden incluir preguntas cerradas de opción múltiple que se pueden utilizar en la plataforma. Este tipo de pruebas la mayoría de los estudiantes las encuentran poco efectivas porque miden más su capacidad de memoria que su capacidad de reflexión. Por otra parte, existe otro tipo de evaluación final la cual es basada en el desarrollo de guías y trabajos:

En el caso de preguntas cerradas, se deben privilegiar los ítems con preguntas que motiven los niveles de lectura inferencial, crítico e intertextual. Para el caso de una prueba objetiva con ítems de selección múltiple se pueden utilizar los recursos virtuales de evaluación en línea (PEP, 2009, p. 73)

La evaluación final son varias guías, resolver guías que uno se las entrega ellos las califican y un trabajo final (Dana, GF 3, 14/09/13)

La evaluación está unificada institucionalmente tanto de manera cualitativa como de manera cuantitativa, se evalúa en la escala de 1.0 a 5.0. En términos cualitativos se hace autoevaluación y coevaluación. Desde el punto de vista cuantitativo se manejan porcentajes 60% y 40% distribuidos cada uno según criterio del cada profesor; se trabaja con un proyecto final que varía entre el 20% y 30% y su seguimiento es del 70% al 80%. Los docentes afirman que la evaluación es procesual, sumativa, se evalúa competencias de manera individual y de manera grupal; se realiza a partir de una pregunta problematizadora y el desarrollo de la guía de actividades, existe una evaluación escrita al final del semestre tipo Saber Pro:

Las actividades para la evaluación del trabajo independiente como el trabajo de campo es el 40%. El trabajo de campo corresponde a la asignación que se deja al estudiante para que realice como trabajo independiente que complementa la presencialidad. (PEP, 2009, p.73)

Distribuimos los porcentajes, cada uno tiene la idea es que la prueba objetiva tenga un 10% dentro de todo lo que se hace, entonces es 60-40, a cierto momento la universidad nos pide un 40%, entonces uno determina teniendo en cuenta las fases. Por ejemplo, en el curso de investigación de semana los procesos de indagación 20% que significa el proyecto que están llevando a cabo, un portafolio que es donde montan todas sus evidencias montan. Una prueba objetiva tiene el 10%, un ensayo que vamos a construir, otro tiene 20; entonces cada tiene la libertad de ponerlo la idea es que el final no supere el 30%. (Blanca, entrevista 12, 26/04/14)

En la primera clase se llegan generalmente los acuerdos de evaluación entonces 20% por esto, 10% esto, formamos los equipos pero en la primera clase bien sea trimestral o semestral se concretan esas cosas (Dana, GF 3, 14/09/13)

Los estudiantes afirman que en la primera sesión se consensua los porcentajes para cada una de ellas teniendo en cuenta la participación en clase, puntualidad, desarrollo de guías, trabajo final, exposiciones en clase. Llenan unos formatos pero generalmente los estudiantes conocen el resultado a través de la publicación de las notas sin tener en algunas ocasiones justificación de la nota asignada; no obstante, reconocen dicha situación varía dependiendo del tutor unos la hace más dinámica que otros. Se perciben posiciones encontradas al respecto, hay algunos estudiantes que afirman que la evaluación es procesual y significativa para otros hace falta acompañamiento durante todo el periodo precisan que si la evaluaciones son memorísticas se aprende “para el ratico” pero si son ejemplos prácticos,

sustentaciones orales, el proceso evaluativo es más significativo si se hace durante todo el semestre, no necesariamente con una evaluación final:

Siento que de pronto hace falta es un acompañamiento de todo el periodo porque a veces esas evaluaciones son relativas. Si son sólo memoria, pues entonces uno ya sabe que toca aprender para el ratico y ya (Adiel, GF 4, 14/09/13)

De acuerdo con la información de los profesores en cuanto a las rupturas en la evaluación, en esencia la evaluación no ha cambiado mucho, se mantienen los criterios cualitativos y los porcentajes cuantitativos. Anteriormente, la evaluación era escrita, mayormente memorística, no tomaba en cuenta las competencias, ni los procesos desarrollados a lo largo del semestre:

La evaluación era simplemente el papel y el lápiz lo que usted sepa de ese documento, de memoria. No tenía en cuenta el formato de prueba estandarizada (Blanca, entrevista 12, 26/04/14)

Anteriormente era simplemente con preguntas cerradas; es decir, diga sí o no, conteste a, b, c, d, que aunque existen todavía; en esa época carecían de argumentación teórica de lo que se ha trabajado en el módulo (Betsy, entrevista 11, 26/04/14)

El proceso ha cambiado, se evalúa sobre el proceso, se enseña sobre el procesos, se trabaja sobre el proceso, se aprende sobre el proceso, y el resultado es sobre el proceso (Abel, entrevista 13, 26/04/14)

Adicional a la caracterización presentada en el apartado anterior, se encuentra que se ha retomado nuevamente la prueba escrita como complemento del trabajo final. Esto con el propósito de preparar a los estudiantes para la prueba Saber Pro; de ahí la estructura de la evaluación escrita sigue la estructura de dicha prueba:

Entonces se volvió a la evaluación escrita, que no se quedara todo en el trabajo final, hubo unas reacciones porque a nosotros nos las exigen estilo Saber Pro, que sea una evaluación casuística que tenga cómo ubicarlos y confrontarlos a ellos así lo exigen aquí (Belén, entrevista 1, 14/09/13)

### **1.3. Determinación del proceso de aprendizaje**

Profesores y estudiantes coinciden en general determinan el aprendizaje de sus estudiantes con el monitoreo que hacen de sus progresos a lo largo del semestre, con las retroalimentaciones del desarrollo de sus actividades, mediante la calidad de sus argumentaciones y discursos en las sesiones de socialización y sustentación de los trabajos. De la misma manera mediante la autoevaluación o a través de la evaluación escrita se puede percibir la forma en que cada estudiante está desarrollando su proceso de aprendizaje pero reconocen que una buena nota o una mala nota no es garantía de aprendizaje:

Te lo dicen los procesos, si el muchacho no viene, no participa, eso le dice a uno que el muchacho no está apto para eso. Pero si el muchacho participa en los procesos, presenta los trabajos a tiempo, hace los trabajos de consulta, participa en los conversatorios, todo eso así pierda una evaluación escrita pues es posible que el muchacho más fácil sea promovido, porque, porque sabe hacer las cosas (Belén, entrevista 1, 14/09/13)

Porque la evaluación es de procesos, cómo participa en los conversatorios, cómo colabora con las tareas, cómo trae las actividades asignadas, cómo trabaja en equipos, esos son los procesos. El conocimiento, su criterio puede llegar a formarse, en

cualquier momento del proceso al principio, en medio o al final (Betsy, entrevista 11, 26/04/14)

Más que prepararse para esas notas finales, es vivir el proceso, participar en el proceso y contribuir hacia él y darse cuenta de que es de él, muy sencillo, así nos permite percibir más fácil el aprendizaje del estudiante (Abel, entrevista 13, 26/04/14)

Yo considero que la evaluación en la universidad es muy dinámica, no siempre es saque la hoja. Lo que propone la universidad con respecto a cómo evaluarnos es en la misma práctica, tiene que ser dinámica, no puede ser lineal, apuntar a la coevaluación, a la autoevaluación (Ester, GF 4, 14/09/13)

Los profesores afirman que el desarrollo de las guías también permite constatar de alguna manera la articulación de la teoría y la práctica respecto a la obtención de competencias:

¿Cómo se evidencia el aprendizaje?, en una de las guías digo yo -bueno, vamos a mirar qué hay en su institución desde su modelo, cuál es el modelo pedagógico del colegio, qué tienen, de manera qué le afecta a usted eso, de lo que ha aprendido en esta universidad cuando confronta allá usted qué ve de esos cursos anteriores, desde enseñanza, aprendizaje, currículo- Entonces lo contrasto siempre con lo real que tienen en la universidad, y así yo voy más o menos viendo que alcancen esas competencias que hay acá. No sólo con una prueba objetiva, el ensayo, o el trabajo en grupo lo único, entonces para mí está entre esa prueba que yo quiero individual. (Blanca, entrevista 12, 26/04/14)

Las tareas se les dejan pero uno se pone a mirar si uno quiere algo productivo con el estudiante no es tanto como decirle “léase estos tantos documentos” sino lo que a uno le interesa es que el estudiante...que él aprenda lo que uno le está enseñando con la finalidad de que él se pueda defender en el aula de clase más que crear conflictos en ese proceso de aprendizaje es como que el alumno se sienta como desinhibido en el trabajo. (Belén, entrevista 1, 14/09/13)

A pesar de los rasgos positivos presentados del proceso de evaluación del aprendizaje hasta ahora, de acuerdo con las narrativas de varios estudiantes, existen tensiones al respecto. Perciben que no es clara la manera como sus docentes determinan su proceso de aprendizaje porque según ellos prima lo cuantitativo sobre lo cualitativo, afirman que en varios casos sus trabajos carecen de retroalimentación por parte de sus docentes; y, por consiguiente, manifiestan que no aporta mucho en su aprendizaje en tanto es asumida más como un mecanismo de presión que como mecanismo de retroalimentación efectiva para el aprendizaje:

Afectivamente o emotivamente, si algo te provoca hacerlo entonces vos llegas y decís yo quiero meterle a ese trabajo, pero con esa la presión no le metes ganas. (Abdías, GF 3, 14/09/13)

Y yo me sentí tan mal nada de lo que hacía le gustaba y no me decía exactamente que esperaba que hiciera, solo me mandaba a repetir el trabajo. Un día él nos pedía unos párrafos y busqué un artículo en internet a ver si le parece, yo sabía que me lo va a criticar. Lo busqué, él se dio cuenta que había sido una copia y vos te imaginas el problema, pero lo hice más por la presión que el ejercía sobre nosotros que porque yo lo quisiera hacer, el criticaba siempre, nada le servía (Abner, GF 3, 14/09/13)

Yo he revisado trabajos que me he mandado y me doy cuenta que no tienen mucha coherencia y aun así me lo calificaron bueno, sin un solo comentario (Cesia, GF 3, 14/09/13)

Y les voy a hacer una confesión, lo he hecho, no muchas ocasiones pero lo he hecho: - buenas noches le adjunto el trabajo final- No adjunto nada, envié, y aparece la nota que pasé, en el sistema. No lo abrieron, no se da cuenta que no lo adjunté. (Dana, GF 3, 14/09/13)

Un trabajo final que teníamos con un profesor, ese trabajo me costó como 30 mil pesos, tuve que volverlo a enviar, otros 30 mil pesos, me salió súper costoso, porque tenía que imprimir e imprimir y a color, entonces él dijo les va a quedar el trabajo para que ustedes trabajen esto con los niños con, los temas de presentación para un trabajo, esto es mi trabajo, es mi libro, no nunca lo devolvió (Dalia, GF 3, 14/09/13)

Por otro lado, algunos no encuentran muy claros los criterios en la evaluación, y la asumen poco trascendental porque hay casos en los que los profesores se limitan a cumplir con los formatos de la universidad. Manifiestan sentirse impotentes frente algunas dificultades que se presentan con algunos docentes:

Aquí llenan formatos, hacen foros, aparentemente nos escuchan, pero no simplemente oyen y mientras el formato este lleno pues le cumplen al Ministerio al lineamiento y al estándar. Pero si realmente nos escucharan esto no sería la debilidad de la Facultad, porque no es solo nuestra realidad, es la realidad de como de más de 1.200 estudiantes que tiene la Facultad. Lo hemos manifestado durante más de cuatro años, todos los años, cualquiera que nos dé la oportunidad se lo manifestamos, hay incluso documentos escritos, y la respuesta es -sí muchachos, sí muchachos- y lo digo por mí, yo estoy estudiante de doble programa aquí en la universidad. (Adán, GF 4, 14/09/13)

A veces nos sentimos solos porque el semestre pasado tuvimos la dificultad con un profesor en una materia de inglés, y ese profesor de llegaba y me decía, a mí y a otros: - me vas a investigar sobre este tema, sobre esta pregunta necesito que me la traigas en español, porque si no sabes hablar en español ni escribir menos en inglés- Entonces yo dije que estaba aprendiendo, y cuando se lo presenté me dijo que se lo leyera en inglés. No escuchó explicación y me puso cero. Me quejé y no pasó nada (Doris, GF 3, 14/09/13)

## **2. Las TIC y el material didáctico como instrumentos mediadores**

Los docentes afirman que la incorporación definitiva y formal de las TIC fue el año 2010 movidos más por razones de la acreditación. Si bien es cierto que ya las venían utilizando de manera informal aproximadamente desde el año 2005, y como recurso adicional a sus didácticas y prácticas comunicativas entre docentes y estudiantes, su uso no era una exigencia institucional. De acuerdo con la información de los estudiantes las afirmaciones se encuentran un poco divididas, unos afirman que las TIC empiezan a hacerse visibles en la carrera aproximadamente desde el 2011, otros afirman desde que ingresaron a la licenciatura ha estado permeada por las TIC pero que empezó a implementarse de manera digital primero el material, y luego con el uso de correos, blogs, y otras herramientas digitales:

Ingresan informalmente hace mucho rato, pero de manera formal en el 2010 cuando nos cambiamos a la acreditación. Desde el 2010 venimos trabajando nosotros más con el uso de TIC, en esta Facultad pero desde hace mucho rato las veníamos trabajando. Yo creo que desde el 2005 más o menos, los más inquietos, ya teníamos correo electrónico. (Blanca, entrevista 12, 26/04/14)



Contundentemente al programa, por ahí desde el 2005 o 2006, de pronto antes, pero ya como exigencia de la Universidad, desde el 2010. (Abel, entrevista 13, 26/04/14)

Toda la carrera ha estado marcada por el uso de las tecnologías, unas materias más que otras, pero desde que yo estoy en primer semestre, siempre han estado presentes. Pues, el uso del correo electrónico, la creación de blogs, la utilización de herramientas tecnológicas como el Cmap Tools, el prezi... bueno, diferentes recursos... entonces, siempre han estado presentes (Elda, GF 4, 14/09/13)

Fue progresivo, más o menos en el 2011. Yo incluso guardo todos los documentos desde el primer semestre hasta el último, en carpetas separadas, son unas carpetotas así de copias. En los primeros semestres muchas cosas impresas y en los últimos son cualquier dos, tres hojitas porque ya todo era digital, en el comienzo me tocaron muchas, muchas copias y al final ya todo era por computador (Dana, GF 3, 14/09/13)

En cuanto a la experiencia de las TIC en las tutorías, profesores y estudiantes coinciden en que se ha mejorado el tiempo para el desarrollo de los contenidos de los cursos, hay mayor motivación de los estudiantes, han agilizado la consulta de información, han aumentado su creatividad y sus estrategias de aprendizaje para acceder a diferentes fuentes, ahora es más fácil realizarles seguimiento académico y brindarles apoyo continuo:

Ahora con esta nueva organización y transformación de la universidad con clases virtuales les mando el documento al aula virtual y un taller respecto al documento, eso les motiva buscar en internet. Ellos en la medida que uno coloca un trabajo de investigación de consulta, reportan cosas que a uno muchas veces no se le paso por la cabeza haber hecho (Belén, entrevista 1, 14/09/13)

Yo pienso que fueron totalmente las causantes que los encuentros cambiaran porque la manera como se percibe los productos que se les piden a los estudiantes, la manera como se asimila la necesidad de los estudiantes fue cambiando, porque los recursos que los estudiantes encontraban ya no era el libro solamente sino que ellos ya se encontraban con una posibilidad de infinita de recursos, inclusive para nosotros ahora podemos hacer seguimiento más cercano al estudiante (Betsy, entrevista 11, 26/04/14)

Así mismo, los profesores o han mejorado o han desarrollado competencias digitales como requerimiento de la Universidad. Afirman que se pueden compartir experiencias y producciones de estudiantes y profesores de manera más significativa, y han mejorado los canales comunicativos entre todos. Actualmente se percibe más conciencia del uso de las tecnologías como mediadoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje:

Aquí hay un equipo que maneja todo lo que es el aula virtual y todos los maestros tenemos que hacer la capacitación con un diplomado (Belén, entrevista 1, 14/09/13)

Por ejemplo, hay un maestro que es de APA, él utiliza ahora la tecnología, y que grabe un video con una de sus clases para el día de la clase, que es virtual, los muchachos ven a ese señor allá hablando y puedan hacer una actividad, eso es un gran reto. Otra profesora que decía cuando llegó al programa consideraba que esto era una pérdida de tiempo. y que ya ha montado un curso completo en la plataforma, y ver todo lo que ella habla en este momento, decir “esto es una maravilla (Blanca, entrevista 12, 26/04/14)

Por su parte los estudiantes encuentran favorable que algunos profesores han mejorado su cualificación, han cambiado de mentalidad, y han tenido en algunos cursos experiencias de aprendizaje altamente significativas con el advenimiento de la plataforma en la licenciatura se disminuyeron los costos para ellos:

La cualificación de los maestros, y el cambio de mentalidad porque así la universidad abre los espacios para que los maestros se cualifiquen en el manejo del herramienta virtual y eso es mejor para nosotros (Elda, GF 4, 14/09/13)

Incluso fue mejor, porque uno gastaba un platal en copias, sin embargo muchos nos los mandaban y uno los imprimía, porque al principio que pereza leer del computador, pero a medida bueno le dice, bueno yo no voy a sacar la copia, lo leo de una vez de acá o llevo el portátil, porque a mí no me tocó la tablet (Dana, entrevista 27, 02/11/14)

Con la materia que más sentí a gusto y vi un verdadero y efectivo acompañamiento por parte de la docente en el uso de las tecnologías, utilizábamos la plataforma Moodle, súper chévere, la profesora todo lo que le montábamos en el foro nos lo calificaba, las actividades. Mejor dicho, es que era un respire que todo era tenido en cuenta; o sea, exigente pero se vivió el proceso de acompañamiento (Doris, 14/09/13)

Otros estudiantes manifiestan que cuando se utiliza el aula virtual de manera dinámica es agradable pero esto depende exclusivamente del tutor, hecho que repercute en su aprendizaje porque actualmente todas las materias tienen sesiones virtuales:

El aula virtual para ser sincera, para mí funcionó bien como hasta el tercer semestre. Porque algunos maestros eran muy juiciosos, y hacen el plan de clase es esa herramienta institucional. De ahí para allá, es como luche, sálvese quien pueda. Cada maestro dependiendo de su manejo de tecnologías, de su dinámica de clase, maneja diferentes estrategias, a veces se volvía muy monótono (Adiel, GF 4, 14/09/13)

Yo a la fecha tengo como tres blogs y diferentes recursos montados en línea, quedaron ahí montados, presenté el trabajo final, se acabaron; o sea, nunca más he vuelto a utilizar es porque todos los maestros tienen requerimientos diferentes. Ahora cada maestro es -elabore un blog- Qué pereza, entonces veo a ver cuál de los que tengo cojo, cuál dinamizo. Ya me da como cierta resistencia a nivel personal frente a esa clase de proceso virtual. Pero hay otras estrategias que también resultan buenas, entonces pues ahí uno va mirando (Ester, entrevista 26, 24/10/14)

De acuerdo con los archivos documentales, la incursión de las TIC amplía el radio de interacción mediante el uso de la plataforma Moodle para el desarrollo de los cursos. Este hecho coincide con las narrativas en tanto, como se ha expresado anteriormente, la interacción comunicativa entre ellos cuando es mediada por las TIC se desarrolla a partir de las actividades de las guías de trabajo, pero con frecuencia complementan esa interacción con el apoyo de otros medios de comunicación digital. Se encuentra además que ha sido un mecanismo poderoso de comunicación entre ellos para estar en interacción más permanente y directa:

Cada uno de los componentes, con sus respectivos módulos, diseña espacios de interacción mediados tecnológicamente y sustentados en guías de trabajo independiente (...) Las sesiones prolongadas o virtuales, corresponden al trabajo independiente, la interacción con el alumno - tutor será permanente a través de los recursos que facilita la plataforma (PEP, 2009, p. 71, 218)

Desde las estrategias, metodologías que existen en la modalidad a distancia, apoyo mediado por tecnología, que el Skype, que el Whatsapp inclusive nosotros estamos ahora haciéndole si no me encuentra póngale el Whatsapp y allá me encuentra. (Blanca, entrevista 12, 26/04/14)

Cuando uno tenía que montar los documentos digitales era enviar y listo. Escribir era mucho más sencillo también porque uno simplemente le da enter y ya, la comunicación es más rápida. Ya, no tiene que tachar o volver a empezar, entonces fue bueno, fue fácil. (Dana, entrevista 27, 02/11/14)

Nosotros nos comunicamos también por Skype o por correo, o por el chat de manera pues que siempre el docente siempre está con miras a solucionar los problemas y las dificultades que se presenten. (Elda, GF 4, 14/09/13)

Eso depende del profesor hay unos que utilizan Skype ya es más face to face, otros utilizan la plataforma que es donde él deja un trabajo, nosotros lo hacemos y lo montamos a la plataforma y ya él lo evalúa. (Adonai, GF 4, 14/09/13)

Las narrativas concuerdan en que el módulo en físico fue desplazado completamente por el digital, hecho que encuentran más favorable, adicionalmente porque ha disminuido costos y ha ayudado a la preservación del medio ambiente. De igual forma, encuentran interesante la manera como se han presentado rupturas en las herramientas tecnológicas para el uso de los materiales en las prácticas pedagógicas:

Yo a veces se los traía en físico, este texto que hay aquí está en internet está en la página de la Alcaldía, está en la página del Ministerio está en la página del Departamento, búquenlo. Lo hacía así con la finalidad de disminuirles costos, para aportar al medio ambiente. (Belén, entrevista 1, 14/09/13)

Primero eran proyectores y los acetatos y todo eso ya paso y quedó out. Eso más o menos por el 99, y después venían los VHS todo eso, ya después ya empezó pues el video beam en las aulas de la universidad, y mire ahora ya es todo con la virtualidad. (Blanca, entrevista 12, 14/09/13)

Yo pienso que fueron totalmente las causantes que los encuentros cambiaran porque, la manera como se percibe los productos que se les piden a los estudiantes, la manera como se asimila la necesidad de los estudiantes fue cambiando, porque los recursos que los estudiantes encontraban ya no era el libro solamente sino que ellos ya se encontraban con una posibilidad de infinita de recursos. (Betsy, entrevista 11, 26/04/14)

Respecto al impacto de las TIC en la evaluación, la plataforma ha permitido promover el trabajo autónomo en el aula virtual, de hecho este hace parte del proceso de evaluación. No obstante, los profesores reconocen que en esencia la evaluación no ha sido muy influenciada por las TIC, su estructura sigue siendo la misma, lo único que ha cambiado es el valor que tiene el trabajo autónomo en el aula virtual:

El proceso realmente no ha cambiado mucho con las TIC, ha permanecido su estructura, se evalúa el proceso, se enseña por procesos, se trabaja en procesos, se aprende en procesos y los resultados son siempre sobre el proceso. La diferencia es que ahora suben los trabajos a la plataforma. (Abel, entrevista 13, 26/04/14)

De otra parte, frente al material didáctico tanto las narrativas como los archivos institucionales sitúan a las TIC, catalizadas por la internet, como dinamizadoras fundamentales del material. Dan especial jerarquía a la plataforma Moodle en tanto los módulos de todos los cursos se encuentran colgados allí, los módulos incluyen un compendio de lecturas, que según la materia, se pueden descargar a través de otros o links que llevan a páginas web específicas:

La Universidad cuenta con un campus virtual, soportado por la plataforma e-learning Moodle. La administración y soporte tecnológico del campus es responsabilidad del CTIC. Por su parte, el Grupo de Educación en Ambientes Virtuales (EAV), a través de la Unidad de Transferencia Digicampus coordinan los procesos de formación de docentes en TIC, los procesos de incorporación de las TIC a las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje (La existencia de 10 sesiones presenciales por curso sin embargo, 2010, p. 133)

La articulación de tecnologías de información y comunicación a cada uno de los componentes, desde el concepto de mediación pedagógica, se hace evidente en los Programas a través del uso de guías de trabajo autónomo o independiente y distintos medios de interacción (Documento registro calificado, 2010, p. 108)

Adicional a la plataforma Moodle, reconocen la importancia de las diferentes mediaciones digitales como complemento facilitador del módulo, no sólo de la interacción comunicativa e intercambio de conocimientos sino como motores de búsqueda de información para ampliar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los estudiantes reciben el plan de trabajo en el que se precisa el sistema de evaluación, documentos de trabajo, y la bibliografía, cada docente elabora guías de trabajo autónomo para las sesiones no presenciales dependiendo de los cursos que tenga a su cargo:

Normalmente, en el inicio de un programa lo que hacemos es construir los módulos con que se va a trabajar, esos módulos se trabajan o se manejan con base en un compendio de varios documentos, y se suben a la plataforma. También se manejan las guías de trabajo autónomo, para las sesiones donde no vamos a tener la presencialidad. Se entrega el plan de trabajo a los estudiantes, se le dice cómo se va a evaluar, y los documentos en PDF o se les remite directamente al link para que los descarguen, y se da las bibliografías (Betsy, entrevista 11, 26/04/14)

Además se les motiva para que exploren una cantidad de cosas que existen como es montar su propia página, montar un blogcito, utilizar el prezi, también recursos multimediales como videos canciones, lea este documento pdf, vea esta película, y con base en eso desarrolle esta guía, es decir, ahora las herramientas son infinitas. (Abel, entrevista 13, 26/04/14)

Ahora hay mucho producto hecho por los maestros, entonces el maestro en una sesión de clase hace su presentación en power point, en prezi, su Wiki, su blog y nos agrega a nosotros, y también están teniendo mucho en cuenta la producción de nosotros mismos (Adiel, GF 4, 14/09/13)

Docentes y estudiantes coinciden en que la mayor transformación ha sido la digitalización progresiva de la mayoría del material didáctico, hecho que se da entre el 2009 y el 2010. No obstante, los docentes identifican con mayor precisión dichas rupturas, se encuentra que hacia 1994 el material eran libros, se enviaban por correo postal pero al parecer por los altos costos tanto de envío como de matrícula la universidad optó por la implementación del módulo. Las primeras versiones de los módulos fueron un compendio de documentos que se empastaban; posteriormente, los profesores tuvieron más autonomía en la compilación del material para los módulos, ya no se empastaban y dado que no eran unificados empezaron a implementar fotocopias de documentos, de capítulos de libros, o de libros completos en casos particulares. Con el advenimiento de la multimedia, se refuerza el material con power point, videos, audios, entre otros los cuales empezaron a perder vigencia con la llegada tecnología digital:

En el 94 si mandaban esos textos por correo, le entregaban los textos de español, de matemáticas, de todo con todo el programa, con las actividades, con los talleres y todo. Luego la universidad exigían primero que cada maestro organizara material en un módulo organizadito empastado y eso se lo entregaban a los estudiantes, eso como que demandaba siempre un poquitico de gasto para los muchachos, entonces ya no se siguieron organizando ese módulo así. (Belén, entrevista 1, 14/09/13)

Las fotocopias fue el material de base durante muchos años, siempre han estado, lo tradicional. Hacia finales de los 90 aproximadamente, lo máximo que había eran presentaciones en power point. Años después la novedad del video beam los materiales se empezaron a abordar de manera diferente y podíamos apropiarnos del discurso y, de la clase. Ahora, con internet, todo dio un vuelco, y los módulos ya no son físicos (Abel, entrevista 13, 26/04/14)

Empezó más o menos en el 2009, yo pienso quizás, es que eso fue gradual, primero y segundo semestre fue muchas copias, tercero, cuarto, ya cuando estaba viendo métodos y enfoques, ya muy poquitos, yo diría que quinto, sexto semestre. Sí como en el 2009 (Ester, entrevista 26, 24/10/14)

Con la adopción de la plataforma e-learning Moodle, se da inicio a la virtualización del material impreso, y se empiezan a generar los ambientes virtuales de aprendizaje. Los objetivos principales de la adopción de esta plataforma fue lograr la articulación de las TIC y las prácticas pedagógicas, fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y mejorar formación de los futuros profesores:

Como referente significativo, que soporta la metodología a distancia, está el modelo de educación en ambientes virtuales desarrollado por el grupo de investigación EAV, este modelo permite articular las TIC al proceso educativo desde las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, el cual, constituye a su vez la base para la formación de formadores (PEP, 2009, p. 217)

Cuando empecé la carrera no existían la página de Moodle y nada de eso, todos los trabajos eran escritos, y teníamos muchas fotocopias. Ahora nos mandan al correo documentos, libros, el material didáctico, videos. Tenemos que diseñar nuestras propias páginas, blogs, wikis, muchas cosas. Ahora lo que se utiliza durante toda la carrera es la plataforma Moodle. (Adonai, GF 4, 14/09/13)

En cuanto al uso del material didáctico en las prácticas pedagógicas, hay coincidencia en que las prácticas pedagógicas en su totalidad giran en torno al desarrollo de las actividades previamente establecidas en las guías; de ahí, que el material sea la base de las prácticas pedagógicas tanto presenciales como virtuales, y de las socializaciones. De acuerdo con la información de los docentes, el material los estudiantes lo utilizan, lo transforman y lo resignifican, se vuelve a adaptar para el siguiente curso, se procura la elaboración de actividades deductivas, se da al maestro la opción de recomendar material y también de construirlo él mismo:

El material es la base de una socialización, de un circular del conocimiento. La producción que el estudiante hace es con base en unas directrices, puede ser de dos formas o unas producciones para socializar en plataforma, o unas producciones para publicarlas de modo que los otros estudiantes interactúen con la producción de cada uno (Betsy, entrevista 11, 26/04/14)

Ese material ellos lo que hace es resignifican, lo utilizan primero que todo en el aula de clase, se le hace una inducción, estamos hablando de objetos que pueden ser de aprendizaje cuando yo le entrego lo materializamos y que también son objetos virtual de aprendizaje cuando ya ellos son los que desde la casita pueden tener acceso a él y empezar a modificarlo. Sus sugerencias quedan en un banco, ya uno lo que hace es adaptarlo para cursos que vienen. (Abel, entrevista 13, 26/04/14)

Por su parte, los estudiantes afirman que dependiendo del profesor se sienten incentivados para analizar textos de manera crítica, y que de las lecturas de documentos se hace una puesta en común teniendo en cuenta su estructura, tratando de hacer un análisis crítico y reflexivo de los aspectos relevantes, de lo que aportó a los objetivos del curso, si fue pertinente su lectura frente a lo que se había propuesto en el programa desde el principio del curso. El proceso para utilizar el material es regular en todas las materias, el docente presenta las lecturas y la guía de trabajo para informar la metodología que se debe seguir, y aun cuando ese procedimiento también está colgado en la plataforma los profesores lo presenta en el encuentro presencial para despejar dudas y para que los estudiantes hagan mejor manejo de su tiempo. En los casos en que el material no esté digitalizado los alumnos se ofrecen para escanearlo y distribuirlo entre ellos:

La verdad el uso es relativo, hay quienes utilizan las tecnologías, el computador, pues para las exposiciones siempre hay nuevas estrategias para aprender y para manejar, entonces también va en uno. Pues el profesor ya no se queda solamente con la lectura entra un documento entero en Word, ya pasamos a power point, hagámoslo en prezi, en tantos recursos que aparecen ahora; claro que si es un maestro jovencito, si es un maestro viejito te lleva todavía la fotocopia, la copia de la copia, casi que ya ni se ve, todavía a máquina (Ester, entrevista 26, 24/10/14)

Cuando es una lectura de un documento es el hecho de que se pone en común lo que se leyó, también muchos maestros utilizan la estructura del documento que aspectos positivos encontraron hacerle también una crítica a lo que se leyó, que nos deja que nos aporta a los objetivos del curso, si es pertinente su lectura frente a lo que se había propuesto en el programa desde el principio del curso, siempre es como muy dialogado, pues como que todo, no es solo hecho del trabajo en la casa (Elda, GF 4, 24/10/14)

De acuerdo con las fortalezas del material didáctico, afirman que el material didáctico ha sido enriquecido con la posibilidad de utilizar muchas herramientas digitales y pueden completarse con otras de herramientas de información como presentaciones, lecturas, libros, videos; lo cual resulta útil para el fortalecimiento del aprendizaje. Los profesores consideran que ahora es más flexible, es más fácil acceder al conocimiento, existe la posibilidad abordar los temas desde múltiples perspectivas, la información bibliográfica es más actualizada, las herramientas son más pertinentes, y se pueden utilizar herramientas digitales para la construcción de wikis y otros objetos virtuales de aprendizaje; tienen una amplia gama de posibilidades de consulta y de aprendizaje, no solo para los estudiantes sino también para los profesores. Otra ventaja que identifican es que los estudiantes pueden utilizar el material como guía para sus prácticas pedagógicas y también para mejorar las didácticas en las instituciones donde trabajan:

Flexibilidad, más acercamiento al conocimiento, posibilidad de ver muchas, muchas perspectivas sobre el mismo tema, o sobre el mismo elemento que se está estudiando. Si nos vamos a tiempos atrás pues se quedaba uno era con lo primero que veía y no más, no había esa oportunidad de darle vuelta al material y de empezar a transformarlo y ver qué tenía muchas, ahora hay muchas posibilidades. (Abel, entrevista 13, 26/04/14)

Bueno ahora hay más conexión, más enlaces a otros temas que complementan, ofrece una posibilidad infinita de posibilidades. Antes el internet casi no lo utilizábamos, no le habíamos dado la importancia que tiene (Betsy, entrevista 11, 26/04/14)

Pues por lo menos los estudiantes reconocen las ventajas de tenerlos y no tenerlos; es decir, es mejor tener como un derrotero a seguir que decirles simplemente -vayan a consultar este texto y lean de ahí el capítulo 7- entonces ellos pueden utilizar esas mismas actividades que hacemos en clase con sus estudiantes. Entonces con lo que vemos acá ellos dicen y lo sugieren a sus coordinadores hacer cambios; sé que en este momento en mi práctica de inglés algunos estudiantes han mejorado la planeación allá en su institución con temas que hemos estudiado acá (Blanca, entrevista 12, 26/04/14)

Algunos estudiantes consideran que el material no se limita al aula, puede ser utilizado en sus prácticas pedagógicas, está disponible en medio físico y digital, presenta textos claros lo cual facilita el desarrollo de las actividades. Encuentran positivo que el material subido en la plataforma es una manera de compensar el tiempo que no el que no están en clases presenciales. Adicionalmente, el material apoya los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, facilita el manejo de los tiempos e incentiva la creatividad tanto de los docentes como de los estudiantes, al mismo tiempo que promueve la indagación y el compartir de saberes:

Compensa con el tiempo que no estamos en las clases, y se complementa digamos muchas veces con las plataformas y sus recursos. (Adonai, GF 4, 14/09/13)

A mí me parece que es muy oportuno cada maestro sabe de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes y al manejo de los tiempos y a las sesiones de clase que sirve, porque el maestro a veces trae su presentación en power point para la sesión de clase. Entonces es muy fácil acceder a ese tipo de información, o de pronto yo como estudiante me dejaron consultar sobre alguna cosa y en mi rastreo me encontré con una buena presentación, con una buena lectura, con un buen libro, entonces yo se lo comparto al maestro y con los compañeros (Elda, GF 4, 14/09/13)

### **3. Interacciones comunicativas**

#### **3.1 Interacción profesor - estudiante**

De acuerdo con la información, tanto los docentes como los estudiantes se encuentra que las interacciones comunicativas ocurren principalmente mediante los encuentros presenciales. Dichas interacciones tienen lugar mediante las guías de trabajo que guían el desarrollo de diferentes estrategias de análisis y consulta de documentos, exposiciones, ensayos, lectura de documentos, y relatorías. Cuando no es en el encuentro presencial, recurren a medios digitales como en la plataforma, las redes sociales o a aplicaciones virtuales. Los docentes expresan que la interacción es constante, los estudiantes presentan trayectos por semanas y, aunque se orientan los documentos propuestos con indicaciones claras y las guías de trabajo autónomo, ellos requieren de explicaciones adicionales. También hay posibilidades de interacción en los acuerdos académicos entre docentes y estudiantes, o a través de los foros, diarios de aprendizaje, conversatorios presenciales cuyas temáticas se basan en actividades previas, y con los mediadores pedagógicos que son guías que todos los docentes pueden utilizar:

Yo venía trabajando mucho con la lectura de los documentos en los encuentros, pero de dos años para acá cambié de metodología porque los muchachos se llenan de muchas cosas, ahora ellos deben llegar al aula preparados para hacer el conversatorio. Porque lo que nos interesa es que el estudiante interiorice los temas fundamentales de lo que lee, que demuestre cómo ese documento lo puede contextualizar y confrontar con el quehacer diario en el aula de clase y esto me ha dado más resultado, han interiorizado, les fluye más fácil el discurso pedagógico cuando se hace el conversatorio (Belén, entrevista 1, 14/09/13)

Les hago mucho énfasis que aun cuando no tengamos la clase presencial estamos conectados en horarios específicos. Eso se hace que interactúen en el foro, porque ahí se deja una pregunta abierta y el profesor está pendiente de cómo se está dando esa interacción, se le invita a los muchachos a leer a sus propios compañeros y a hacer comentarios con al respecto. Así es como consideramos que se construye realmente un proceso de mediación donde se pueda interactuar, donde se tengan contribuciones no solamente del maestro que es el que inicia el dialogo sino que sean ellos los que lo enriquezcan (Abel, entrevista 13, 26/04/14)

Por otro lado, hay estudiantes que afirman que a pesar de existir sesiones virtuales programadas deben asistir a las sesiones presenciales para abordar los mismos temas, lo cual resulta favorable para muchos de ellos quienes encuentran esas interacciones más efectivas para aclarar dudas y reforzar su aprendizaje. Adicionalmente, afirman que en algunos casos, consideran que aprenden más en la medida en que interactúan entre ellos y con el docente, pero cuando no se da ese tipo de eventos sienten que quedan con demasiados vacíos conceptuales. No obstante, para un grupo de estudiantes, la visión respecto a los encuentros virtuales es diferente, han identificado que el elemento particular es la disciplina y la exigencia personal porque el profesor asigna una guía de trabajo con bibliografía específica para consultar y dependiendo de la calidad de sus intervenciones es efectiva la interacción con sus profesores:

Muchas veces las guías que nos mandan para realizar lo dejan a uno vacíos, entonces muchas veces queda la pregunta en el vacío y uno llega a la clase y toca volver a repetir lo que supuestamente ya se adelantó, y así no se avanza mucho (Cesia, GF 3, 14/09/13)

Uno crece como estudiante aprende en la manera en que uno interactúa con el otro, con el docente, con los compañeros, debatimos pero si esto no existe pues quedan demasiados vacíos (Dana, GF 3, 14/09/13)

Un elemento particular es la disciplina y la exigencia personal porque aunque las sesiones virtuales están programadas dentro de lo que indica la facultad, los maestros son exigentes y pues ya depende de cada cual si es responsable o no (Elda, GF 4, 14/09/13)

### **3.2 Interacción estudiante- estudiante**

La interacción entre ellos principalmente se da a través del trabajo en grupo para realizar investigación, esta interacción ocurre dentro y fuera de la universidad. Manifiestan que a pesar de tener los encuentros presenciales sus interacciones no son tan fluidas como esperan debido a la premura del tiempo, la cantidad de temas a abordar y por evaluar, y por el número de estudiantes por profesor, situación que deja en algunos la sensación de no tener la retroalimentación suficiente ni por parte de sus profesores ni de sus compañeros frente al trabajo realizado. Este mismo hecho, según sus narrativas, se repite en los espacios virtuales en donde para ellos es un más un formalismo comentar de manera superficial las actividades



que los compañeros suben a la plataforma que un ejercicio académico de debate y de reflexión para profundizar los temas, para muchos es una estrategia de registrar sus entradas aula virtual para efectos de la evaluación. No obstante, dan valor a las interacciones que tienen lugar entre ellos a nivel de pequeños grupos de trabajo colaborativo en donde se brindan apoyo académico mutuo para su aprendizaje, en tal caso, les resulta indispensable la comunicación virtual o telefónica:

Uno hace un equipo trabajo desde inicio y por las dificultades de horario uno ya sabe con quién va a trabajar entonces cuando el maestro asigna el trabajo uno ya sabe que con esa persona a tal hora en el transcurso de la semana. Es más fácil que utilicemos los medios virtuales entre equipo de trabajo para lo que vamos a venir a entregar aquí porque es que es muy difícil los desplazamientos y todo lo demás por el manejo también de los tiempos, y luego en las sesiones de clases normales se interactúa con el resto del grupo dependiendo los criterios de evaluación. (Dulce, GF 3, 14/09/13)

Hay pocas materias en las que realmente hemos interactuado, hemos crecido, hemos trabajado y hemos aportado a los trabajo de los otros, entonces yo llego pongo mi propuesta de trabajo de grado esta es mi pregunta compañeros, entonces ellos la comentan, la maestra interviene, vos le mandas el trabajo, ella te devuelve el trabajo con correcciones, los compañeros te aportan cursos como estos no son todos cursos como este aportan, pero no todos son así o sea por decir que el 90% no es así (Dana, GF 3, 14/09/13)

Lo que hubo fue mucho el proceso de lectura, poco la interacción entre nosotros, sí hubo producción pero realmente no hay tiempo para la interacción; apenas hora y media, un montón de gente para hablar (Abner, GF 3, 14/09/13)

Hay una falta de cultura en lo que se refiere a la interacción en la plataforma, uno no más para que el profe vea que uno leyó algo entonces escojo de alguien hago una pregunta cualquiera para que el profe crea que yo estoy interesada en lo que dijo mi compañero (Doris, GF 3, 14/09/13)

### **3.3 Interacción con el material**

Gran parte de los estudiantes afirman que no utilizan ningún tipo de material didáctico como tal, existen formatos establecidos por la institución para las guías de trabajo autónomo la cual se ciñe a un cronograma, y a los temas de cada curso. Los materiales son recursos multimedia, por ejemplo videos, películas, canciones, documentos pdf, y con base en estos se desarrolla una guía. Por tanto, la interacción con el material es mayormente digital, de interpretación textual, escritura de documentos y elaboración de wikis:

Nosotros no utilizamos ni libros ni nada de eso, lo que se utiliza durante toda la carrera es la plataforma Moodle. La guía está en Moodle, se leen los textos, se desarrolla la guía, se monta o se envía y eso es la interacción con el material. Ya luego el maestro le pone a uno una nota y listo (Dana, entrevista 27, 02/11/14)

Hay clases en las que cada uno montó su wordpress, sus wikis y es chévere porque el proceso fue durante todo el semestre, no fue como un producto final. Uno encuentra ahí todos los enlaces que debe consultar, cómo se debe bajar la lectura, los videos, los foros cómo participar, decía el proceso de evaluación, la interacción con el maestro, la interacción con los compañeros (Ester, entrevista 26, 24/10/14)

### 3.4 Estrategias de reflexión del estudiante y asimilación del aprendizaje

Básicamente los procesos de reflexión de los estudiantes para la asimilación de su aprendizaje están ligados a estrategias para la comprensión, memorización y asimilación de los temas de los cursos:

Realizo avances de lecturas, hago las notas al pie, elaboro mapas conceptuales, gráficos, hago comentarios sobre aspectos que me llaman la atención. En fin, cuando uno da cuenta de lo que hizo en las socializaciones presenciales, se da uno cuenta que sí le sirvieron estos ejercicios porque uno aprende, eso me ha ayudado mucho en mi propio proceso de aprendizaje (Ester, entrevista 26, 24/010/14)

## 4. Los instrumentos mediadores y la calidad del aprendizaje

### 4.1 La tutoría, el material didáctico, y la evaluación: impacto en la calidad del aprendizaje

Docentes y estudiantes coinciden en que el rol del docente en su proceso de aprendizaje es fundamental en la medida en que esté convencido de la metodología y esté preparado para asumir los retos que ella exige. Los profesores afirman que en la medida en que los estudiantes se involucren activamente en el proceso de desarrollo de tutorías, sigan las actividades y tiempos de las agendas la incidencia de la acción tutorial será más positiva, reconocen que han percibido en sus alumnos un aumento en la conciencia del quehacer como docentes más que de estudiantes, se ha promovido con mayor insistencia la formación para el desarrollo de competencias y habilidades como maestros. Consideran que los estudiantes ahora avanzan más en el desarrollo de sus proyectos, lo cual es visto por sus docentes como mecanismo de progreso en su aprendizaje:

A veces uno como maestro entiende mal lo que es la distancia, distancia no es estudie usted sólo y luego viene y me pregunta y yo le contesto. Entonces es más bien desde el maestro que entiende la metodología, que esté convencido de ella y la transmite a sus estudiantes como debe ser (Blanca, entrevista 12, 26/04/14)

Muchas veces uno llegaba y decía quien leyó el documento, entonces, todo el mundo uno veía que no, uno veía pues en el rostro y como con esas ganas de que no siguiera preguntando, y como escondidos como preocupados. Entonces si el estudiante no se prepara y no participa la influencia de la clase no será mucha, tienen que salir la nota y prepararlos a ellos para que se puedan como defender (Belén, entrevista 1, 14/09/13)

Las tutorías contribuyen en la medida en que han establecido rutinas o hábitos de tener que leer el correo, de tener que mirar la plataforma que hay unos momentos para entregar. Yo pienso que el trayecto y la agenda obligan a que los estudiantes sean más conscientes de la progresión de su aprendizaje (Blanca, entrevista 12, 26/04/14)

Inevitablemente incide, incide y eso lo perciben los estudiantes ellos conocen los diferentes diferentes modelos que tienen diferentes maestros, y ellos toman a algunos como modelo a seguir (Abel, entrevista 13, 26/04/14)

Por parte de los estudiantes se percibe tensión frente a la incidencia de la tutoría en sus procesos de aprendizaje, tienen la percepción que su aprendizaje en algunas tutorías ha sido poco trascendental debido a la importancia de los temas y corto tiempo para la profundidad de su desarrollo. No obstante hay quienes reconocen que se aprende pero no con la calidad que ellos esperaban y en cierta forma lo atribuyen a la cantidad de temas que deben cortos periodos de tiempo; algunos admiten que desde el punto de vista personal han ganado

en autorregulación y en el desarrollado de habilidades para el trabajo en equipo. Resaltan el valor de algunas guías que les permiten analizar diferentes aspectos de los temas que abordan y que en ocasiones es posible lograr la articulación de la teoría con su quehacer como profesores en las instituciones donde trabajan. Otros estudiantes manifiestan que a pesar de las dificultades, han tomado como modelo a seguir las prácticas pedagógicas de algunos docentes a quienes consideran excelentes y quienes han tenido influencia significativa en su aprendizaje. Finalmente, otros resaltan que se tiene la oportunidad de aprender de la tutoría si se dedica el tiempo necesario al desarrollo de las guías:

Hemos aprendido, lo que pasa es que trabajamos bajo presión y muchas veces sin retroalimentación. (Cesia, GF 3, 14/09/13)

Yo creo que a la facultad le aplica la frase de que calidad no es cantidad, podríamos hacer un trabajo central del curso, solo uno, bien hecho, paso a paso, persona por persona, experiencia por experiencia, coherencia entre teoría y práctica y funcionaría perfecto, el conocimiento sería ciento por ciento absorbido. (Adán, GF 4, 14/09/13)

Sin embargo, el programa me ha aportado disciplina, autoexigencia, trabajo colaborativo, trabajo en equipo. Me ha ayudado también a nivel de que yo qué puedo mejorar, tomar lo que me sirve, y lo que no me sirve chao. (Dulce, GF 3, 14/09/13)

Con honestidad yo pienso que las tutorías no inciden mucho en el aprendizaje, la experiencia le enseña a uno lo que uno no aprendería en años por medio de la teoría. De todas maneras uno aprende mucho, desde el observar a ciertos maestros de la facultad, no más al obsérvalos uno aprende y uno se fija como metas, como querer llegar a ser como ellos algún día (Dana, entrevista 27, 02/11/14)

Respeto al impacto del material en la formación docentes y estudiantes reconocen que el material es derrotero para avanzar en su aprendizaje, dan el valor de las guías en tanto permiten analizar diferentes temas que pueden articularse con contextos reales de aprendizaje, hecho que se ve reflejado en el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas en las instituciones donde trabajan o hacen las prácticas de aula. Los profesores perciben que las guías se han fortalecido y las producciones académicas de los estudiantes son de mejor calidad, las pueden las publicar de modo que los otros estudiantes interactúan con su producción, encuentran sus discursos son más fluidos, más críticos y mejor argumentados, ahora son más receptivos a este cambio:

Pues por lo menos los estudiantes reconocen las ventajas de tenerlos y no tenerlos; es decir, es mejor tener como un derrotero a seguir que decirles simplemente -vayan a consultar este texto y lean de ahí el capítulo 7- entonces ellos pueden utilizar esas mismas actividades que hacemos en clase con sus estudiantes (Blanca, entrevista 12, 14/09/13)

Antes era simplemente tú me entregabas el trabajo, yo era la que decidía si era válido o no era válido y se quedaba ahí la producción de este estudiante; la producción del estudiante no era publica, sus compañeros no tenía oportunidad de leerla y enriquecerse mutuamente (Betsy, entrevista 11, 26/04/14)

Las guías tienen bastante impacto, se establecen diferentes vínculos para permitir a los estudiantes a tener mayor acceso a una diversidad de conocimientos, ahora se necesita de estudiantes que establezcan posibilidades, que sepan tener referencias diferentes y sepan argumentar de manera crítica (Betsy, entrevista 11, 26/04/14) .

Cuando el material a usted le da la oportunidad de ampliar su discurso, los estudiantes son más receptivos, tiene la posibilidad de hacer conexiones frente a lo que ven y lo que están escuchando, es más útil, es más efectivo. (Abel, entrevista 13, 26/04/14)

Uno sí aprende mucho, desarrollando las guías, leyendo, yo aprendí mucho pero porque yo sí le dediqué el tiempo necesario (Dana, entrevista 27, 02/11/14)

No obstante, reconocen que en la medida en que el estudiante tenga mente abierta funciona el material de manera productiva, de lo contrario el resultado no es muy bueno. Han encontrado que hay casos de resistencia por parte de algunos estudiantes a involucrarse en los ambientes virtuales, les cuesta trabajo utilizar menos los textos impresos, y sólo participan en los encuentros presenciales. Afirman que ahora el material permite la formación de estudiantes críticos, ha facilitado el aprendizaje autónomo, el trabajo colaborativo y el trabajo interactivo. Por otra parte, el profesor ha aprendido a crear su propio material y ha llevado al estudiante a crear el suyo para situaciones específicas de aprendizaje, ha permitido el acceso a diversidad de conocimientos diferentes al científico, ha dado la oportunidad de ampliar el discurso, los estudiantes son más receptivos.

Nosotros tenemos estudiantes que no han podido con la virtualización del material, les ha faltado tener una mente más abierta, hay varios que vienen de un proceso de colegio, en su formación como estudiantes de la secundaria donde los materiales eran libros, pero sí hay una actitud de apertura el material aporta mucho al aprendizaje (Betsy, entrevista 11, 26/04/14)

Los muchachos primero se contentaban con lo que uno les daba, ellos cogían el librito empastado con todos los documentos y los llevaba por orden. A estos momentos qué hace el muchacho, trae otros documentos, el muchacho que lee, el que va más allá, es porque el material lo motivó (Belén, entrevista 1, 14/09/13)

Y pienso que la guía le permite a uno analizar los diferentes aspectos del tema que se está tratando. Entonces, vas a similitudes y diferencias, vas a buscar tres citas que te hayan llamado la atención y vas a analizarlo desde la escuela o como maestro en formación, si pudieras cambiar algo, con qué no estás de acuerdo” esas cosas le permiten a uno analizar una situación desde otras perspectivas y uno sí aprende (Dana, entrevista 27, 02/11/14)

Es mucho mejor porque se les ve la motivación, se les ve más cercano para ellos, hablando de estudiantes que viven más inmersos ahora en la tecnología que antes, responden más fácil a esta mediación. El mismo hecho de tener toda la semana para ellos indagar y buscar otras opciones y querer como sorprender no solo a otros estudiantes sino a ellos mismos, presentando otras cosas diferentes, y ellos se hacen ese ejercicio de explorar otras herramientas para hacer el trabajo mucho mejor. Y es una ventaja para las clases presenciales porque ahora son más reflexivas y los estudiantes más críticos (Abel, entrevista 13, 26/04/14)

De otra parte, frente a la influencia de la evaluación en el aprendizaje, consideran que es más significativa la evaluación cuando es práctica y no escrita en tanto esta genera tensión en el estudiante. Muchos consideran que la evaluación no ha tenido gran influencia en su aprendizaje por cuanto en la mayoría de los casos hay ausencia de retroalimentación; por tanto, no la perciben como una verdadera evaluación formativa porque en diferentes asignaturas no trasciende de la nota final. No obstante, reconocen que en algunos casos el impacto ha sido relativo dado que depende del profesor y de su metodología; unos pocos aún

se ciñen a la evaluación memorística, algunos fomentan el pensamiento crítico y analítico y otros evalúan los avances a lo largo del semestre:

Los estudiantes todavía no se han convencido, o nosotros no los hemos convencido, que si a mí me van a evaluar un trabajo individual, a confrontar frente a unas preguntas la evaluación no tiene que ser atemorizante para ellos, porque todavía quieren que todo sea en equipo, que sea solamente hacer escritos, que sea solamente por ejemplo socializar. (Belén, entrevista 29, 04/12/14)

Desde la formación de uno, de pronto si faltaba una retroalimentación, porque después de los parciales ya uno ya no se vuelve a ver con el maestro, uno simplemente recibe la nota. Entonces de pronto sí faltó un poco más de evaluación formativa de ese aspecto. (Abdías, GF 3, 14/09/13)

Pero a nivel de metodología de clase a mí me gusta por decir algo una metodología y una didáctica de un maestro y yo trato de hacer lo mismo en mi clase; o de que nos oriente “vea, busquen en tal página yo de una vez hago ese proceso. Y frente a las materias que son teóricas como por decir algo, diseño curricular, procesos de evaluación, que se dan pauticas teóricas, yo trato de aplicarlas en clase. (Elda, GF 4, 14/09/13)

La evaluación tuvo repercusión formativa en mí, fuera o no fuera por la retroalimentación. Si hubo retroalimentación muy bueno, claro porque yo aprendo, pero si no hubo entonces eso si lo deja a uno pensando, es importante uno siempre volver a retomar en qué nos equivocamos y a partir de allí entonces fortalecer ese saber. Sin embargo, a ver, por ejemplo en los escritos, ensayos, lo que era más de pensamiento crítico de análisis, sí recibíamos más retroalimentación. (Dana, entrevista 27, 02/11/14)

#### **4.2 Calidad del aprendizaje en la formación inicial de docentes en metodología a distancia**

Tanto docentes como estudiantes consideran que la calidad disminuye en EAD al enfrentarse a procesos más estresantes por las dinámicas mismas de la metodología. Adicionalmente, resaltan que es indispensable diferenciar entre la metodología a distancia y la metodología presencial especialmente en la asignación de actividades y los procesos evaluativos no pueden ser los mismos. Sin embargo, el maestro y su vocación juegan un papel importante, al igual que la manera como guía y motiva a sus estudiantes, motivación que se relaciona de manera directa con las herramientas necesarias para desenvolverse en situaciones cotidianas de su ejercicio docente:

Yo soy profesora de presencial y de semipresencial, lo que yo hago en un sábado, un domingo, lo hago en la semana, al estudiante de la presencial le toca hacer las cosas pero más pausadita, el de distancia se le exige lo mismo, les toca un trabajo muy estresante, de alguna manera se disminuye la calidad (Belén, entrevista 1, 14/09/13)

Por más virtual que sea falta tiempo para la retroalimentación, es que no puede ser igual la formación de docentes presencial y a distancia. Por muchas razones, si están a distancia seguramente están en ejercicio docente, yo cómo le voy a enseñar lo mismo a esta persona que a una persona que no está laborando, cómo no me va a entender mejor una persona que ha creado una prueba para su área, a una estudiante que aún no ha dado clase y tampoco ha creado una prueba como tal (Dana, entrevista 27, 02/11/14)

Yo creo que a nivel de contenidos la formación se queda corta, falta muchísimo. (Elda, GF 4, 14/09/13)

La calidad es relativa, depende de cada maestro, depende de la pasión que el maestro sienta por enseñar, por el gusto por ser maestro, es más bien como de la manera de ser del maestro frente a las situaciones, entonces si al maestro le gusta enseñar, le gusta hacer las cosas se verá reflejado en la calidad no importa la metodología. (Betsy, entrevista 11, 26/04/14)

Los muchachos reclaman cosas que sean más prácticas, que les sirvan, que puedan hacer, que sepan qué hacer si tienen un problema en el aula de clase, que sepan cómo solucionarlo. Por ejemplo, manejar la disciplina en el aula de clase, manejar los estudiantes de ahora no son tan fáciles, yo fui maestra de bachillerato y no es lo mismo hace 15 años, hace 10 años, hace 2 años, los alumnos son más resistentes a las exigencias del trabajo. (Belén, entrevista 1, 14/09/13)

Respecto a la calidad del aprendizaje en la universidad, se encuentra coincidencia entre estudiantes y profesores en cuanto manifiestan que ahora hay más posibilidades de aprendizaje, el conocimiento está disponible para quien lo quiera acceder a él, y que dependiendo de la disciplina y del uso que se haga de todos los recursos se logra un buen aprendizaje. Así mismo, expresan que la responsabilidad y disciplina por parte del estudiante es fundamental para un aprendizaje exitoso en la metodología. Los estudiantes consideran que la fortaleza de la universidad en su aprendizaje ha sido el desarrollo de habilidades investigativas, aunque aún falta fortalecer en los estudiantes el desarrollo de habilidades en pedagogía y en didáctica; resaltan el valor del pensamiento complejo y reconocen la influencia que en su aprendizaje han tenido los profesores que se desempeñan o han se desempeñado como profesores en la educación básica y media vocacional:

Yo pienso que ahora hay más posibilidades de aprendizaje, no es que se aprenda más o se aprenda menos, hay más posibilidades de aprendizaje. Pienso que el conocimiento ya no se encuentra en el escritorio en frente de uno en un libro sino que el conocimiento está abierto para quien quiera acceder a él (Betsy, entrevista 11, 26/04/14)

Si un estudiante es juicioso y toma todos estos recursos tendrá un buen aprendizaje. Yo creo que eso es igual en cualquier metodología, en la socialización o en la clase se nota cuando un estudiante está perdido o cuando sabe lo que está hablando y que uno enseñe no significa que el otro aprenda. Lo que estamos haciendo es que desde las didácticas, el trabajo sea práctico, hacemos la micro práctica, las micro clases los micro encuentros o hacemos una micro organización de una institución, y eso ha dado resultados. (Blanca, entrevista 12, 26/04/14)

Depende del compromiso del estudiante que esto sea exitoso, pero también empieza desde esa relación con el maestro, de qué manera llega el maestro, como se incentiva la motivación (Abel, entrevista 13, 26/04/14)

Yo digo que la fortaleza de los maestros de la facultad de educación es la investigación. Nosotros en investigación, sí sabemos mucho y nos enseñan mucho desde el comienzo. De pronto falta en cuanto a pedagogía y didáctica un poco más, manejo del aula, yo pienso que la facultad le está apuntando a maestros universitarios, maestros de educación superior y no tanto a los maestros de educación básica y media (Dana, entrevista 27, 02/11/14)

Muy buena, porque eso va en uno. El que va a estudiar es uno, no libro, ni el profesor. El profesor es simplemente un tutor que acompaña, pero es uno el que se tiene que exigir (Ester, entrevista 26, 24/10/14)

### **4.3 Aspectos a mejorar en la formación de licenciados en metodología a distancia**

Se encuentra relevante concientizar tanto a estudiantes como profesores de lo que implica pertenecer una licenciatura en metodología a distancia, los perfiles que deben tener, y la necesidad de la capacitación por parte de la universidad en esta metodología; así, se podrán optimizar las prácticas pedagógicas. También consideran que se debe propender por el establecimiento de una comunidad académica como espacio para compartir experiencias y mejorar sus prácticas pedagógicas, al igual que mejorar los recursos tecnológicos:

Nosotros hablamos del perfil del maestro a distancia, entonces, un maestro que comprenda las estrategias metodológicas, que comprenda que la evaluación es otra cosa, no es llenar formatos, que sepa que al estudiante se le deben reforzar ciertas estrategias o ciertas metodologías para que él fluya, ese es un perfil de un maestro de distancia. (Blanca, entrevista 12, 26/04/14)

Capacitación de docentes para mostrarles que enseñar a distancia no es enseñar con un computador al frente, es sumergirlo en el mundo virtual y mostrarle cómo funciona desde allí lo pedagógico, lo didáctico, acercarlo al estudiante para que conozca sus necesidades. (Betsy, entrevista 11, 26/04/14)

Es indispensable en estos momentos la comunidad académica entre los maestros, para poder compartir lo que uno hace con los compañeros, buscar las posibles soluciones desde la evaluación, desde los recursos. (Belén, entrevista 29, 04/12/14)

Necesitamos mejor planta de recursos y materiales para el maestro, más disposición, recursos físicos, un buen computador porque uno a veces necesita, algunos piden Skype, listo yo lo hago desde la casa, a las 10 de la noche en mi casa, en un tiempo pensábamos que cuando fueran las sesiones virtuales todos los maestros íbamos a estar aquí concentrados trabajando con unos equipos muy buenos y haciendo la asesoría con buenos computadores, con buena conexión, pero eso aún nos falta (Abel, entrevista 13, 26/04/14)

Los estudiantes resaltan la importancia del equilibrio entre el tiempo de planeación de un curso, el tiempo para su desarrollo, y el número de estudiantes que pueden inscribirse; por un lado para alcanzar de manera adecuada los objetivos que estos proponen, y por otro para que pueda hacerse un verdadero acompañamiento. Por otra parte, piensan que la asignación de las asignaturas a los maestros sea de acuerdo con su experiencia y formación; de la misma manera, consideran que los profesores deben ser más abiertos a los nuevos cambios:

Debe existir coherencia entre el tiempo que se define para el curso y el número de estudiantes que se pueden matricular. También tiene que ver también con los docentes, si miramos el asunto los cursos semestrales, y realmente interesantes son abordados por docentes de planta, los trimestrales son cátedras, entonces esos docentes se limitan a dictar sus horas y ya, se requiere de un verdadero acompañamiento y asesoría efectiva al estudiante (Adán, GF 4, 14/09/13)

Es importante la relación entre el maestro y saber específico con la práctica, con la didáctica. Un maestro que conozca la escuela actual me va a poder orientar mejor, me va a evaluar efectivamente, porque me va a decir por ejemplo si el material sirve o no porque los niños de esta edad rompen, cogen, tienen las manos empegotadas, etc. Pero

eso no lo va a saber alguien que hace tiempo no está en la escuela, entonces es esa articulación, buscar que de verdad el tutor sea apto para, para lo que este asesorando (Dana, entrevista 27, 02/11/14)

De manera especial hay maestros que sinceramente ya van cumpliendo su ciclo. Hay maestros que deben darle la oportunidad a las nuevas generaciones, y para esa cualificación es abrir la mente. La universidad puede presentar muchos proyectos, muchos espacios, pero si el maestro no está dispuesto a poner en práctica lo que se propone, muy difícil que se lleve a cabo. (Ester, entrevista 26, 24/10/14)

Manifiestan que es necesario adaptar el material a las necesidades reales del curso, dosificar las actividades y considerar la elaboración de módulos interdisciplinarios en donde se puedan articular diferentes materias y de esa forma hacerlos más significativos y cargar menos al estudiante:

En una época Moodle se convirtió en el colgadero de documentos, entonces usted entraba a Moodle, el título muy lindo. Entonces, sesión 1 con 10 artículos, sesión 2 otros 10, entonces uno se preguntaba en dónde hay una planeación buena del curso (Abel, entrevista 13, 26/04/14)

Un muchacho tiene 7 cursos, entonces son 7 trabajos que tiene que hacer, entonces allí es una lectura, allí es otro trabajo; cómo lograr que interdisciplinariamente esas materias que tienen en el primer semestre todas se hablen y todas lleguemos a un mismo producto, eso no lo hemos logrado antes ni ahora (Blanca, entrevista 12, 26/04/14)

Respecto a los procesos de enseñanza aprendizaje en la formación de licenciados, debe existir equilibrio tanto en el compromiso del estudiante como en el compromiso del profesor. De ahí que se deba evaluar el proceso y no sólo el producto, lo que implica que además de la producción intelectual, la socialización de los estudiantes en el encuentro presencial y su desempeño en el trabajo colaborativo deben tenerse en cuenta. Es indispensable determinar políticas para la evaluación, tener claridad en el proceso desde el principio para orientar a los estudiantes en el desarrollo de sus actividades de forma procesual y más articulada:

Que el estudiante no olvide su compromiso, que el maestro sepa llevar el proceso, que evalúe siempre el proceso para que sea exitoso, que existe un proceso que no puede tener rupturas y que el estudiante a través de una buena motivación se apropie de su proceso de enseñanza. (Abel, entrevista 13, 26/04/14)

En cuanto a la evaluación una política clara, porque como para uno puede ser 15 notas para otros son 2 notas y va pegada con el trabajo de la prueba. Una prueba que obliga al estudiante, no a responder lo que yo todo le enseñe y le dije sino una prueba que lo, que lo prepare para esas pruebas reales, ellos presentan prueba de estado, después cuando salen a ser maestros presentan otra prueba, o sea, una prueba que realmente les deje a ellos que aprendieron algo, no para demostrarnos a nosotros merezco un 5, sino una prueba que los contextualice con lo que hay por fuera. (Blanca, entrevista 12, 26/04/14)

La socialización hace parte de la evaluación, la evaluación presencial individual hace parte de la evaluación, el trabajo colaborativo es una evaluación, es decir, mirar la parte evaluativa desde todas esas cosas, desde todos esos aspectos, de todos esos componentes que uno tiene. (Belén, entrevista 1, 14/09/13)

Yo pienso que es muy necesario que el maestro desde que inicia la primera clase de semestre, ponga claras cuáles son las formas de trabajo, y no que en el camino las vaya



cambiando, ser como muy claros con la información y no ir diciendo las cosas sobre la marcha, para poder uno mirar si el proceso sí se está haciendo bien (Ester, entrevista 26, 24/10/14)

### **4.3 Aspectos a mejorar en la formación de licenciados en metodología a distancia**

Frente a este respecto se identifica tres aspectos fundamentales por mejorar el pedagógico, el didáctico y el tecnológico. De igual manera, se identifican experiencias en tensión respecto a la información proporcionada por los estudiantes del primer grupo focal frente a los del segundo grupo. Desde lo pedagógico, profesores y estudiantes coinciden en que se debe dar mayor preparación a los docentes respecto a la metodología a distancia, al uso de herramientas tecnológicas, y a la importancia de adaptarse a la era digital, lo cual incluye acompañar procesos digitales:

Pienso que el programa a distancia requiere de un docente preparado para trabajar a distancia, pienso que nos hace falta como adultos, como seres de una generación no digital, porque la mayoría somos no digitales, entonces simplemente estar moviéndonos en el mundo digital para poder tener la capacidad de entender, comprender, acceder y aceptar que no estar con el estudiante las 8 horas al día también es enseñarle, que de uno depende que él pueda acceder a todo lo que tendríamos en esas 8 horas. (Betsy, entrevista 11, 26/04/14)

Yo considero que principalmente es la cualificación docente, la formación de los docentes. En algunas ocasiones, sobre todo con los maestros que ya tienen un poquito más de edad cuesta mucho un buen uso de las tecnologías (Dulce, GF 3, 14/09/13)

Por su parte varios estudiantes manifiestan que hay desarticulación entre teoría y práctica lo cual afecta su desempeño cuando se enfrentan en contextos reales de aprendizaje:

Esos cursos de los que sí están dando cuenta de lo que debería de ser, mientras que los otros que son pedagógicos no. Cuando uno llega a trabajar usted no tiene ni idea cómo se arma una malla de un programa, en la práctica, en la experiencia laboral he aprendido todo lo que no he aprendido en las clases, a mí nunca me enseñaron a hacer una malla, una red, una planeación, lo que era una visita de pares, y los más preocupante hay compañeros que nunca han laborado ellos qué van a saber qué es lo que se da en una institución (Dana, GF 3, 14/09/13)

Hoy en la autoevaluación yo le iba a decir a la maestra que yo no sé hacer un planeamiento de clases, estamos hablando de mediaciones curriculares, yo quiero saber qué es eso, entonces no tanto desde lo teórico tan siquiera que me diga bueno, por una parte teórica haga estos ejercicios, vea esto es un plan, yo lo reviso, ven Abdías te falta esto, esto, y esto ve mejóralo, entonces ya uno a través de la práctica, aunque sea una cosa bien aprendida, con esa trabaja (Abdías, GF 3, 14/09/13)

Aunque algunos docentes reconocen que se debe trascender de la teoría, otros manifiestan falta de participación y de compromiso por parte de varios estudiantes no solo frente el trabajo autónomo sino frente al trabajo presencial:

Yo creo que a los estudiantes es como enseñarles más que leer tantos documentos, es enseñarles a ellos cómo contextualizarlos, como confrontarlos y como llevarlos a la vida real de tal manera que pueda tener como esa confrontación desde esa lectura con su propia practica pedagógica. (Belén, entrevista 29, 04/12/14)

Negativo por ejemplo que algunos estudiantes no necesitan apoyo y ellos mismos deciden no participar, entonces si uno les manda correo a uno ¿cómo vas? la respuesta es -muy bien-, pero ¿qué inquietudes? –Ninguna-, entonces no todos los estudiantes utilizan la tutoría. (Blanca, entrevista 12, 26/04/14)

Cada vez vienen estudiantes menos comprometidos, más facilistas, como buscando más flexibilidad en el programa y así ya es muy difícil. (Abel, entrevista 13, 26/04/14)

Los docentes reconocen que se debe mejorar el trabajo en equipo, tienen las cartas pedagógicas para cada curso pero no hay oportunidad de socializar con los otros profesores qué tan exitosas son. Afirman que falta mucha comunicación entre ellos y consideran necesario que haya una verdadera comunidad académica de maestros para compartir experiencias y enriquecer las prácticas pedagógicas:

Algo que es muy difícil es, compartir con otros maestros, sobre todo porque como somos de cátedra, entonces tenemos un montón de ocupaciones, de pronto un correíto como para informarnos pero no para compartir experiencias significativas. (Blanca, entrevista 12, 26/04/14)

Si estamos por ejemplo tres maestros dando el mismo curso, no sabemos cómo lo está dando, tenemos la carta pero no sabemos qué tan exitoso es el programa para él, si lo está manejando de la misma manera, si los resultados han sido positivos con los estudiantes (Abel, entrevista 13, 26/04/14)

En la plataforma en la plataforma montar como una paginita dentro del curso para que todos los maestros nos inscribamos para encontrarnos para conversar para compartir (Betsy, entrevista 11, 26/04/14)

Las sesiones virtuales todos los maestros íbamos a estar aquí concentrados trabajando desde esta oficina con unos equipos muy buenos y haciendo la asesoría, nos faltan unos buenos recursos que nos digan, tenemos buenos computadores, tenemos buena conexión, tenemos diademas para hablar los estudiantes y con los profesores (Belén, entrevista 1, 14/09/13)

Por su parte, los estudiantes afirman que a pesar de haber profesores muy buenos, hay otros que no y las tutorías podrían mejorar si esos profesores hicieran un mejor acompañamiento, si recibieran por parte de ellos retroalimentaciones más formativas, adicionalmente expresan que el material didáctico debe estar más actualizado:

Entonces si un maestro no se prepara, no actualiza y no genera nuevas dinámicas es difícil que el proceso de acompañamiento sea bueno. Uno como estudiante también evidencia al profesor que no prepara la clase, el maestro que se acomoda y da la misma materia toda la carrera, suministra lo mismo a todos grupos (Elda, GF 4, 14/09/13)

Que los maestros tengan en cuenta que uno de pronto lo que necesita es más orientación formativa, más guía, en temas que aparentemente son sencillos pero que en ese momento uno no tiene ni idea (Abner, GF 3, 14/09/13)

Respecto al desempeño de los estudiantes para mejorar las tutorías los profesores afirman que es necesario buscar mecanismos para lograr buenas socializaciones de sus trabajos dado que tiempo limita mucho:

Los tiempos tan cortos para las cosas, como tanta trascendencia, temas tan extensos que le toca a uno dosificar y puntualizar que es lo que el estudiante en este momento

necesita manejar bien para poderse defender en un momento dado en el campo educativo. (Belén, entrevista 1, 14/09/13)

Me parece a mí que a veces a los maestros se les olvida que somos personas que trabajamos que no solamente estudiamos, y que no solamente vemos una o dos materias sino que estamos viendo cuatro, cinco o seis materias por semestre, entonces en el afán de querer abarcar los temas los maestros te recargan de muchísimo trabajo durante la semana y no es lo mismo cinco horas semanales como en la presencial que dos un sábado (Elda, GF 4, 14/09/13)

En cuanto al manejo didáctico de los cursos estudiantes y profesores coinciden en debe mejorarse el esquema como estos son planteados. En primer lugar, porque se montan muchos cursos y mucha información en la plataforma, lo cual genera tensión y angustia los estudiantes, de ahí que valga la pena reevaluar la duración de los cursos frente a cantidad y a la calidad de contenidos, al igual que dosificar las actividades y pensar en la interdisciplinariedad de las materias para que el aprendizaje más significativo y cargar menos al estudiante:

Lo que pasa es que son 10 cursos montados en Moodle todos ven con la misma estructura. Por sanidad yo pido permiso al coordinador para montarlo de manera diferente, trato de dar un trayecto de actividades para las 20 sesiones, por ejemplo, en la sesión quinta no se pudo llevar a cabo la clase, o el material que quería tener ahí no está disponible ya, entonces mi idea es que el que llega tarde sabe qué estamos haciendo pero lo ideal es que sea en la plataforma Moodle (Blanca, entrevista 12, 26/04/14)

Entonces una mejor guía de trabajo autónomo y una buena dedicación, ahí va pegado con la dosificación de las tareas que hacemos, en un día virtual, un muchacho tiene 7 cursos, entonces son 7 trabajos que tiene que hacer, allí es una lectura, allí es otro trabajo, es lograr que interdisciplinarmente se haga una mejor planeación (Betsy, entrevista 11, 26/04/14)

Y resulta uno sumando, son ocho trabajos...o tantos trabajos...pero nunca supimos si eso estuvo bien o no (Cesia, GF 3, 14/09/13)

Los profesores sugieren establecer cronogramas a corto y mediano plazo para cumplir con todo lo programado y no dar espacios para que los estudiantes se dispersen en la agenda, en tanto las actividades son procesuales y deben tener un orden de continuidad, también consideran importante la construcción de espacios virtuales de apoyo:

A veces queda uno como muy corto los trabajos de los estudiantes; es decir, como que uno quisiera tener más tiempo para trabajar con ellos ciertos procesos. En webnode que es donde lo tengo les presento trayectos por semanas para no llenarlos de un montón de cosas (Blanca, entrevista 12, 26/04/14)

Yo pienso que el trayecto y la agenda obliga a que los estudiantes más pendientes y no se dispersen mucho. La idea es ayudarles a que sean conscientes que el proceso no puede tener interrupciones, tiene que ser un proceso lineal y a través de una buena motivación se apropie de su proceso de enseñanza. (Abel, entrevista 13, 26/04/14)

Los alumnos encuentran que se debe diferenciar entre lo que implica un curso bimodal y un curso virtual, y que el material se debe actualizar, para tener aprendizajes significativos en contextos reales porque encuentran poca relación entre teoría y práctica. Manifiestan que la plataforma está subutilizada, adicionalmente perciben que en dicha

plataforma no hay aprendizajes significativos y consideran de gran importancia que la retroalimentación sea más formativa para mejorar sus procesos de aprendizaje:

Es que realmente hay una confusión por parte de la Facultad en lo que es un curso bimodal y un curso virtual, todo lo toman como virtualidad. Proponen un contenido específico para que de manera virtual se aporte, pero de manera presencial ya no se hace resolución de inquietudes ni la aplicación real en contexto de esa teoría. El rol del profesor es colocar el trabajo, limitarse a dar la instrucción en la clase presencial, y si acaso responder una pregunta de uno de los estudiantes porque no nos vamos a ver y porque generalmente dice que la información está en la guía. No hay realmente una experiencia de aprendizaje significativo con el Moodle, es hacer siempre la misma guía (Adán, GF 4, 14/09/13)

Pero yo creo que si hubiera una plataforma virtual en la cual tan siquiera con 20 minutos 3 veces a la semana yo interviniese e interactuara con mis compañeros hubiera una diferencia increíble porque entonces el viernes ya habría puntos concretos con que hablar.(Abdías, GF 3, 14/09/13)

Una cosa negativa es el desprestigio que ha tenido la plataforma Moodle porque la plataforma Moodle no se ha dado mucho impulso, a veces los canales de comunicación no son muy efectivos. Por ejemplo, el profesor -yo les mande al correo- -profe a mí no me llegó- - profe usted no adjunto el correo-, entonces otra vez se vuelve como el ir y venir -a mí no me llegó su trabajo-, -profe vea se lo mande vea ahí está ahí llegó al spam-(Elda, GF 4, 14/09/13)

### **Aspectos por fortalecer en el material didáctico**

Algunos profesores consideran que no todo debería estar digitalizado porque hay muchos estudiantes que no viven en la ciudad y no todos tienen acceso a internet o a computador propio. De la misma manera, piensan que la guía de trabajo autónomo en línea debe ser lo suficientemente clara para que exista secuencialidad y unidad del objetivo de los cursos y que tanto que estudiantes como maestros aprendan a crear y a adaptar el material, pero sobretodo llevar al estudiante a pensar en su contexto, que trascienda a la reflexión y que no haga los procesos sólo por obtener una buena nota:

Pienso que el material no debería estar virtualizado en su totalidad, quién creyera que hay estudiantes que todavía no tiene portátil, además porque tenemos estudiantes en el campo o zonas difíciles donde no pueden acceder a internet con la facilidad de los estudiantes de las ciudades. Para ellos es complicado de esa manera, y sus procesos se hacen más lentos, ellos están en desventaja en ese sentido frente al material (Belén, entrevista 29, 04/12/14)

Me parece que nos hace falta que todos trabajemos en la línea de la guía, de trabajo autónomo, no uniformarnos pero que todos llevemos como una secuencia clara, el objetivo de este núcleo, la competencia que quiere desarrollar el núcleo, que todos con nuestras pequeñas acciones actividades en la clase logremos eso. Qué quiere decir que tenga una buena guía que lleve al estudiante a pensar su contexto y no a contestar porque voy a sacar 5. Entonces una mejor guía de trabajo autónomo y una buena dedicación, ahí va pegado con la dosificación de las tareas que hacemos (Blanca, entrevista 12, 26/04/14)

Por otra parte, la mayoría de los estudiantes consideran que el material no debería ser tan repetitivo, y que debe actualizarse. Manifiestan que en ocasiones los enlaces no son seleccionados asertivamente y que es mejor para ellos buscar información más interesante en

la red. Adicionalmente, se percibe desmotivación por la falta de continuidad en la construcción del material que los estudiantes elaboran para subir a la plataforma dado que no va más allá de la nota; a esto adicionan que encuentran la plataforma subutilizada a pesar de sus virtudes:

Hemos tenido la misma guía en Moodle, por ejemplo yo vi hace tres semestres equis misma materia, y mis compañeros la vieron hace tres o cuatro semestres atrás, uno les pregunta -¿ve, vos tenés tal trabajo?- Sí, igualito. Algunos maestros no hacen eso, -ve, no me fue bien con esta guía la voy a modificar- -ve los muchachos no hicieron bien esto, no entendieron bien esto modifiquemos- Pero siempre son las mismas películas, el mismo video de la canción (Dana, GF 3, 14/09/13)

Moodle se queda cortica porque muchos maestros la utilizan para dar la instrucción, y poner un espacio para que se suba el producto, no más. Y esa plataforma tiene muchísimas posibilidades que si todos los profesores la utilizaran como es estaríamos nosotros mucho mejor (Abdías, GF 3, 14/09/13)

No hay realmente una experiencia de aprendizaje significativo con Moodle, es hacer siempre la misma guía, a veces me siento como si me estuviera matriculando en un curso virtual del SENA no siento la diferencia. Yo he hecho cursos virtuales del SENA que incluso son mucho mejores (Adán, GF 4, 14/09/13)

## Anexo R. Análisis caso UDO

### 1. Situando la zona de desarrollo proximal

#### 1.1. La tutoría: diferentes concepciones

Con base en el Proyecto Académico Pedagógico Solidario (PAP) las tutorías son virtuales y se realizan bien sea de manera sincrónica como asincrónica, se basan en su totalidad en el cronograma de la actividades propuestas en el aula a través de la plataforma virtual. La figura del tutor es la de asesor del aprendizaje de contenidos, orientador de métodos y estrategias de aprendizaje, evaluador y seguidor del proceso formativo (PAP, 2011, p. 19). De acuerdo con la información de los estudiantes y de los docentes se encuentran posiciones diferentes en cuanto a la programación y seguimiento en las tutorías; los profesores expresan que existe una agenda y seguimiento permanente al proceso de aprendizaje de los estudiantes:

Existen una serie de actividades distribuidas en una agenda en un cronograma y la idea es que los estudiantes estén muy al tanto de esa agenda, y que ellos vayan efectuando cada una de esas actividades (...) la idea de nosotros es poderles responder prontamente a esas inquietudes no dejar que pase el tiempo y que la inquietud se mantenga, ahora también está el Skype, el estudiante le manifiesta a uno sus inquietudes y uno empieza a responderle en tiempo real, e igual ellos tienen acceso al número telefónico de uno y en cualquier momento si lo creen conveniente le están pegando un a llamadita (Daniel, entrevista 9, 01/04/14)

Yo tengo acá videos de presentación, tengo una carta de presentación para que ellos sepan quién les acompaña, trato de que las interacciones no estén tan alejadas, a mí me gusta muchísimo hablar entonces yo estoy muy pendiente de trabajar con ellos videos, les programo sesiones de web conferences a partir de un proyecto de investigación que yo tenía hasta el año pasado (...) la tutoría es continua no tiene, digamos, una frecuencia. Igual tú tienes que estar atendiendo los procesos de tus estudiantes. Si es por Skype, si estas dentro del aula virtual, se establecerían en la jornada laboral, pero nosotros, muchos de nosotros sabemos que en la realidad eso no ocurre, hay estudiantes que te están llamando a las once, doce, una, que te están escribiendo en el Skype, a cualquier hora, 24 horas (Elisa, entrevista 7, 18/02/14)

Sin embargo, hay estudiantes tienen una percepción diferente y afirman que se sienten solos en el proceso por falta de acompañamiento y de retroalimentación:

A veces uno les escribe y pues puede haber una comunicación asincrónica, puede que no esté el momento que uno lo necesite pero hay muchos docentes que son muy buenos, que responden pero hay otros que uno durante el curso sólo ve la nota final, no hay una retroalimentación permanente” (Eva, entrevista 8, 17/03/14)

Cuando nosotros vamos a empezar a desarrollar un proceso contamos con consejeras, con tutores pero a medida que vamos avanzando nos vamos quedando solos en el camino, entonces yo pienso que, que es ahí donde deben, deben de hacerse presentes no solo tutores sino también todos los funcionarios del CEAD<sup>6</sup> (Félix, entrevista 18, 03/06/14)

---

<sup>6</sup>El Centro de Educación Abierta y a Distancia

Por otra parte, unos estudiantes han encontrado en los foros una experiencia enriquecedora en la medida en que varios de ellos han tenido la oportunidad de interactuar de manera directa con otros estudiantes y profesores de diferentes regiones del país, especialmente para aquellos estudiantes que han podido participar como ponentes:

Una de las experiencias más grata que me he llevado en la universidad en la carrera que estoy realizando, es poder participar en los foros zonales y nacionales, en este momento ya llevo unos 7 foros entre nacionales y zonales y lo impactante es que en los foros nacionales la universidad está dispuesta a pagarte los viáticos, los pasajes aéreos, la estadía en hotel y bueno poder participar y tener ese contacto con otras personas que no lo puedes hacer mucho en un semestre (Efraín, entrevista 22, 21/10/14)

Los profesores encuentran como fortaleza que los entornos virtuales permiten una estimulación pluridimensional, y que de alguna manera han facilitado la interacción entre ellos y sus estudiantes. Por otro lado, encuentran favorable el desarrollo de competencias mayormente tecnológicas especialmente con la elaboración de los objetos virtuales de aprendizaje (OVA) diseñados tanto por ellos como por los estudiantes para hacer más dinámicas las aulas virtuales, y la interacción con profesores y estudiantes que están en otras regiones:

Es que definitivamente los entornos virtuales permiten una estimulación pluri; o sea, yo puedo atender estudiantes con tipos de aprendizajes distintos (Elisa, entrevista 7, 18/02/14)

(...) nos colocaban OVAs que eran películas, textos era como fácil y entendible, y nosotros también aprendimos a hacer OVAs (Eva, entrevista 8, 17/03/14)

(...)poder utilizar muchos recursos a nivel de web, a nivel internet, a nivel de otras ciudades, por el hecho de que por los profesores están en otros sitios ajenos al de uno, (...) podemos tener aportes de los compañeros, de los profesores de otros lugares, entonces, ese acompañamiento es muy bueno (Esaú, entrevista 17, 31/05/14)

Desde lo didáctico reconocen que con las tutorías se facilita la interdisciplinariedad de saberes y su consolidación, al igual que la puesta en escena de los mismos en contextos reales. Sin embargo, tanto profesores como estudiantes reconocen hay alumnos con mayor disposición frente a este proceso y profesores más receptivos a las necesidades de sus estudiantes:

En acompañar realmente aprendizajes significativos de los estudiantes hemos ido mejorando los cursos para que el estudiante logre herramientas y competencias que les permitan ser docentes reales en un contexto real, entonces yo considero que hay un logro significativo... pero entonces no está llegando a todos los estudiantes, depende también de la disposición de los estudiantes. (Caleb, entrevista 10, 02/14/04)

Positivo del encuentro virtual, que se puede llegar a sacar muchas conclusiones o a fortalecer ideas que de pronto uno tiene sueltas, se destacan por la interdisciplinariedad, a veces hay ideas sueltas y en esos encuentros virtuales puede consolidar (David, entrevista 20, 30/06/14)

Pues es como todo, uno encuentra muy preocupados por su quehacer, estudiantes muy aplicados en su participación que demuestran pues avances importantes en sus procesos, pero otros que no. (Daniel, entrevista 9, 01/04/14)

## 1.2 La evaluación desde la perspectiva de los participantes y las instituciones

De acuerdo con el PAP (2011), la evaluación del aprendizaje, bien sea separada o integrada, siempre debe estar articulada con los objetivos de aprendizaje, el contenido, las actividades que realiza el estudiante de manera independiente y colaborativa y el modelo tecnológico de la universidad. El entorno de seguimiento y evaluación del aprendizaje es un contexto educativo dedicado al acompañamiento sincrónico y asincrónico del proceso formativo del estudiante mediante la tutoría y la consejería virtual, y dispuesto para la evaluación continua, formativa y sumativa del aprendizaje. Los PAP 2004, 2008, y 2011 coinciden en que la evaluación se realiza a través de las fases de aprendizaje reconocimiento, profundización (o contextualización) y transferencia, para ello se tienen cuenta el trabajo individual como el colaborativo. Afirmación que concuerda con la información proporcionada por los docentes:

La evaluación de la UDO tiene varias fases: por ejemplo, una es la fase de reconocimiento, en la fase de reconocimiento es cuando el estudiante llega a un curso y de lo que él trae es capaz de descubrir. Después viene un tema de profundización que es cuando se desarrollan unas actividades como lecciones, como trabajos colaborativos, en los cuales el estudiante va a tener la oportunidad de adentrarse en los contenidos y asimilar esos contenidos y adquirir unos conocimientos. Y después viene ya la fase de transferencia que es cuando el estudiante es capaz de realizar un trabajo colaborativo...” (Daniel, entrevista 9, 01/04/14)

(...) en la organización del estándar CORE que responde a un modelo pedagógico, es un estándar que tiene las fases de atención, fases de reconocimiento, fase de profundización, fase de transferencia” (Elisa, entrevista, 28, 25/11/14)

De acuerdo con el PAP 2011 se especifica que el proceso evaluativo tiene en cuenta la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación; esta última se da por una serie de etapas: test previo, solución de problema cognitivo, retroalimentación con el tutor e implementación, afirmación que coincide con lo expresado por los profesores y estudiantes:

Igual también se encuentra por ejemplo, no dejan de estar presente la autoevaluación, la coevaluación, y la heteroevaluación. La autoevaluación parte del estudiante, la coevaluación es el trabajo que él puede realizar con sus pares con sus compañeros de proceso, y la heteroevaluación pues ya es el concepto que se da desde nuestra mirada como tutores como los orientadores de los procesos que los estudiantes llevan (Caleb, entrevista 10, 02/14/04)

Hasta 2011 no se manejaba el concepto de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, hasta ahorita, hasta con el ingreso del curso AVA (Eva, entrevista 8, 17/03/14)

Desde el punto de vista cuantitativo, existen coincidencias en los que dicen los archivos, y lo que expresan los docentes y los estudiantes; la evaluación suma 500 puntos: 75% del proceso del estudiante en el aula virtual durante el semestre, y 25% de la evaluación final. Al final se pondera en escala del 1.0 a 5.0 esos porcentajes y dan el resultado de la calificación:

Hay una determinada cantidad de puntos que el estudiante va poder obtener, son 500 puntos. Esos 500 puntos se desarrollan o se dividen de la siguiente forma: un 75% corresponde a todo el proceso que el estudiante desarrolla en el aula durante el periodo, y así al final se realiza una evaluación final que tiene un peso del 25% entonces esa es la parte díganoslo así la parte cuantitativa de la calificación. Al final se valora del 1 a 5



esos porcentajes le dan a usted el resultado de su calificación que puede estar en una escala de 1 a 5 (Daniel, entrevista 9, 01/04/14)

La nota del sistema es de 500 puntos, digamos la primera actividad es el reconocimiento de cursos esa es una nota siempre de 16 o 15 puntos, después siguen las evaluaciones ahí es como para mirar uno qué tiene de conocimientos previos al curso, entonces es un puntaje de 10 u 8 puntos, lo que tiene más puntos son los exámenes los quizzes las lecciones evaluativas que siempre son por ahí 25-30 puntos, y el trabajo colaborativo pueden ser de 30 (Eva, entrevista 8, 17/03/14)

Por otro lado, hay percepciones encontradas entre profesores y estudiantes frente al proceso de la evaluación, para los profesores dicho proceso corresponde a la comprobación de las competencias logradas por los estudiantes; sin embargo, los alumnos la encuentran demasiado memorística y carente de retroalimentación:

(...) en la medida que el estudiante logre empoderarse de esas competencias, de desarrollarlas y demostrar que las puede colocar en práctica pues en esas medida nosotros estamos dando un juicio de valor que el estudiante logre el propósito del curso. (Caleb, entrevista 10, 02/14/04)

(...) la mayoría de las evaluaciones finales, se están aplicando de manera virtual y no todas son cuestionarios, sino que muchas de ellas vienen a ser evaluaciones por proyectos de acuerdo a las características al diseño instruccional que tenga cada una de las aulas, si es un diseño CORE, si es un diseño AVA, si se está por aprendizaje por proyectos, por problemas, aprendizaje por tareas (Elisa, entrevista 28, 25/11/14)

Ahora ya no hay una retroalimentación y ya es igual que el quiz o la lección evaluativa, que uno no tiene una retroalimentación sino llenar el formulario, enviar la respuesta y esperar el resultado y ahí le dicen a uno son 10 puntos 20, 15 dependiendo de lo que toque alcanzar (Eva, entrevista 21, 21/10/14)

Uno se da cuenta que la evaluación es muy memorística, entonces en la virtualidad eso tiene un problema que muchas personas se les hace fácil, solamente ir revisar sus notas y hacer una evaluación o poner otra persona que haga el examen (Esaú, entrevista 17, 31/05/14)

De acuerdo con las rupturas en la evaluación, los PAP 2004 y 2008 conciben la evaluación sumativa en porcentajes de 60% para el trabajo durante el semestre y un 40% del examen final, hecho que corroboran docentes y estudiantes:

Hasta hace un par de años, los porcentajes eran del 60% y del 40% en la evaluación final, y para este año se implementó un cambio que es que el 75% es todo el proceso que se realiza durante el periodo en el campus virtual y el 25% es la evaluación final. (Daniel, entrevista 9, 01/04/14)

Había unos quiz, unos exámenes rápidos con base en las exposiciones y una que otra pregunta del módulo y luego, creo que había un trabajo tipo ensayo, y con eso se saca el 60% de los 500 puntos el profesor calificaba las exposiciones. El 40% un examen. (Elí, entrevista 15, 12/05/14)

Sin embargo, llama la atención que sólo un profesor hizo la claridad que antes de la implementación de la plataforma la evaluación se hacía a través de CIPAS, información que no se registra en ninguno de los documentos institucionales:

En primer lugar cuando hacíamos los trabajos antes de la implementación de la plataforma el acompañamiento se hacía por algo que se denominaban CIPAS, es decir pequeños grupos en los cuales a través de la presentación de sus productos cada 15 días que era el encuentro de las tutorías” (Baruc, entrevista 6, 10/02/14)

Por otra parte, se encuentran que los cambios fundamentales en la evaluación se han producido de manera contundente desde entre los años 2007 y 2014. El primer cambio fue la implementación de la prueba nacional que en principio era presencial y luego virtual. Después se implementa la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; y, posteriormente con la introducción de los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) se implementan los exámenes tipo ensayo, desaparece la opción de presentar un solo examen que equivalía al 100% de la nota del curso. Actualmente, el porcentaje evaluativo es de 75% que corresponde al trabajo durante el semestre y 25% a la evaluación final, con este cambio se empieza a implementar la migración de los distintos entornos al proceso virtual:

(...) Se incluyeron por ahí como en el 2007-2008, se incluyeron las evaluaciones nacionales que era un elemento que en las aulas virtuales, nosotros tuvimos un entorno de pilotaje que fue entre el año 2005 y casi 2007, no estaba definido porque posterior hay dos estándares que sí se definieron, el estándar CORE y en este momento el estándar AVA (Elisa, entrevista 28, 25/11/14)

(...) desde el segundo semestre del 2014 se implementaron de manera definitiva los porcentajes en la evaluación del 75% que es todo el proceso que se realiza durante el periodo en el campus virtual y el 25% que es la evaluación final (Daniel, entrevista 9, 01/04/14)

En el 2012 fue cuando comenzaron las convenciones el diseño de los entornos a partir de diseños AVA, pero ya para entenderlo como un ambiente, ya no como el estándar CORE que era un curso de atención virtual, entonces comienzan a ser una configuración distinta, estamos todavía en esa migración, y eso ha sido como parte del crecimiento (Caleb, entrevista 10, 02/04/14)

En cuanto a la evaluación en la actualidad, coinciden en que se evalúa de manera integral a través de la autoevaluación, coevaluación, la heteroevaluación, los porcentajes ahora son 75% y 25% lo cual da más relevancia al proceso y avances académicos de los estudiantes a lo largo del semestre. En la experiencia virtual inicialmente hay un programa, un aula de curso donde se encuentra un cronograma de actividades que se dividen en preguntas, lecciones evaluativas, quizzes, y reconocimiento de unidad introductoria del tema a tratar. Se inicia con una unidad de reconocimiento del tema, posteriormente se hace un ejercicio de preguntas generales respecto al tema donde se explora el conocimiento primario que el estudiante tenga del tema para contextualizarlo en el capítulo para guiarlo al desarrollo de las unidades. A pesar que los profesores consideran que la evaluación ahora es más estructurada, y más constante, los estudiantes expresan que sigue siendo despersonalizada, operativa y que en la mayoría de los casos carece de retroalimentación y acompañamiento por parte del docente; sin embargo, dan valor académico a la elaboración de proyectos:

Tenemos varios factores que nos permiten mirar si el estudiante está desarrollando un proceso integral de acuerdo a las actividades propuestas (...) ya no se puede presentar el examen al 100%, eso ha sido como algo para destacar; porque sí es posible hacer un acompañamiento de verdad desde que el estudiante se deje acompañar dentro del proceso de formación (Caleb, entrevista 10, 02/04/14)

Hay una rúbrica por su puesto derivada de la guía de actividades donde establece cuáles son los ítems o criterios por los cuales se van a ser el proceso evaluativo y el estudiante los conoce siempre previamente. (Elisa, entrevista 28, 25/11/14)

(...) ahorita haces un proyecto y eso también es basado en el módulo todo dependiendo de las unidades que hayamos visto nos toca hacer un proyecto, el proyecto lo empezaron a implementar fue el año pasado el último semestre como no existía la prueba nacional que era el 40% de la nota nos toca venir aquí a la CEAD y eso era como un examen Saber Pro, entonces a veces nos tocaba aquí todo el día ahí presentando exámenes (Eva, entrevista 21, 21/10/14)

Se utilizan unas actividades que son evaluativas como el quiz o exámenes cortos virtuales en los que uno contesta algunas preguntas abiertas pero la mayoría son cerradas, tipo de opción A, B, C, D; de relación en las que comúnmente se usa en los exámenes. Esos no tienen nunca retroalimentación, tú no sabes, no hay debate al respecto, bueno la embarraste por esto, lo otro o, o así no es, no, no, simplemente número. (Gabriel, entrevista 19, 14/06/14)

(...) es como muy complicado que a uno le asegure la universidad que sí aprendió o no, eso está ya es en uno” (Eva, entrevista 21, 21/10/14)

### **1.3 Determinación del proceso de aprendizaje.**

La determinación del aprendizaje es un tema neurálgico entre tanto para estudiantes como para docentes. Según los docentes, existe un alto nivel de incertidumbre frente a este respecto, porque a pesar de tener un elevado número de estudiantes ellos tratan de hacer un acompañamiento según lo requiera el estudiante, pero reconocen que no es un seguimiento permanente, que el contacto no es directo, y que generalmente prima la memoria. Estas afirmaciones contradicen las posiciones expuestas por los docentes en el apartado anterior. Adicionalmente manifiestan que no siempre hay certeza de la autoría de trabajos que presentan los estudiantes, ni si el estudiante es la misma quien responde el examen virtual:

Lo que puedo privilegiar en el aprendizaje es memoria, el primer proceso de aprendizaje, no más, pero no puedo evidenciar si el estudiante realmente después de la memoria hizo una asimilación, hizo una acomodación, es capaz de ponerla en juego, eso no lo puedo evidenciar (Elisa, entrevista 7, 18/02/14)

En los tutores que tienen 300, 400 estudiantes... ¿Cómo hacerlo? ¿Cómo manejas tú 300 estudiantes en una sustentación? Eso es imposible, y el nivel de incertidumbre crece” (Caleb, entrevista 10, 02/04/14)

Eso es algo bien complejo, eso es algo bien complicado, porque empezando que uno no tiene un contacto directo con los estudiantes y uno realiza pues la tarea de orientarlos y guiarlos, pero uno no sabe quién es el que presenta la prueba (Daniel, entrevista 9, 01/04/14)

Como te dije, hay hasta carteles... precisamente esta mañana recibí una información de un estudiante que decía que prácticamente se graduó mandando a hacer sus trabajos, o sea eso es algo bien complejo de determinar (Baruc, entrevista 6, 10/02/14)

Frente a este respecto, los estudiantes consideran poco probable que sus profesores puedan determinar su aprendizaje porque según ellos la evaluación no va más allá de lo cuantitativo. Afirman que pesar de tener estrategias para hacer sustentaciones mediadas por

videoconferencia, o por diferentes actividades académicas es difícil que un profesor determine qué tanto aprendieron, además porque los procesos de retroalimentación de sus trabajos son prácticamente nulos, con base en la nota los profesores recurren a una hoja de cálculo para establecer quiénes sobresalieron y quienes no lo cual es relativo. Algunos opinan que se aprende dependiendo también del compromiso del estudiante pero que no se aprende de manera crítica de acuerdo con el modelo de país y que la prueba de valoración autónoma que hacen los estudiantes no es muy confiable por falta de acompañamiento:

Yo creo que el tutor se preocupa por ver la calificación pero yo no creo que tenga una memoria tan predilecta para poder tener en cuenta si sus 250 estudiantes aprendieron o no (Efraín, entrevista 22, 21/10/14)

Para mí no es muy verídico el resultado que tengo en la prueba de valoración autónoma, de cómo es, de valoración automática y eso se da por la falta de acompañamiento., pero eso también va en el estudiante y en su compromiso. (Félix, entrevista 18, 03/06/14)

No tienes nunca retroalimentación, tú no sabes, no hay debate al respecto, bueno la embarraste por esto, lo otro, no. Simplemente tienes número, la incertidumbre es muy grande, los tutores tienen entre 300 y 400 estudiantes. No hay una verdadera reflexión, no hay una formación que permita aportar al mejoramiento social del modelo de país que tenemos (Gabriel, entrevista 19, 14/06/14)

## **2. Las TIC y el material didáctico como instrumentos mediadores.**

Tanto docentes como estudiantes consideran que las TIC incursionan en la licenciatura hacia el año 2003 se empezó a sentir la presencia de las TIC en la licenciatura pero de manera muy básica, en esa época existían módulos de línea que se enviaban al estudiante por correo había comunicación asincrónica con los estudiantes mediante cartas o correos electrónicos que apenas empezaban a utilizar; entre los años 2005 y 2006, con el proceso de autonomía universitaria, se hizo la transición de manera acelerada, lo cual trajo como consecuencia deserción de varios estudiantes. El periodo contundente de incorporación de las TIC fue entre 2007 y 2008 con estándar CORE con el que comienza a promoverse pautas para que la mayoría de los cursos empezaran su transición al entorno virtual, hecho que coincide con los inicios de creación de la Escuela de Ciencias de la Educación:

En el 2003 cuando era semipresencial era por módulos de línea, se le enviaba al estudiante la guía por correo, se tenía una cierta comunicación asincrónica por medio de carta o correo, año estábamos empezando a utilizar el correo electrónico. Pero un año clave para la reestructuración fue en el año 2005-2006, que eso se compagina también con lo que fue el proceso de autonomía de la universidad, esa transición no se dio de manera procesual, se dio prácticamente una transición forzada, para muchos estudiantes fue muy fuerte, muchos se retiraron. (Baruc, entrevista 6, 10/02/14)

(...) el periodo fuerte fue cuando sale el estándar CORE porque es cuando comienza a darse las pautas para que la mayoría de los cursos comiencen a pasar al entorno virtual, que eso en el lapso entre el 2007 y 2008 que es el mismo tiempo en que comienza a crearse la Escuela de Ciencias de la Educación, y se empiezan a construir módulos. (Elisa, entrevista 7, 18/02/14)

En el 2007, empezamos a dar fue cursos básicos y casi no había mucha interacción pero si, hubo una transición de lo presencial a lo virtual y empezó muy suave, escritos,

presentaciones... luego empezó algo del Cmap Tools y luego empezó ya el video, ya veían unos videos. (Elí, entrevista 15, 12/05/14)

(...) yo así cuando sentí fuerte las TIC dentro de la UDO, que ya fue como una tendencia generalizada, fue como a partir del año 2008, todo el mundo hablaba de las TIC. (Daniel, entrevista 9, 01/04/14)

La experiencia de las TIC en la licenciatura ha tenido aspectos positivos y aspectos negativos tanto para los profesores como para los estudiantes. Concedieran fundamental tener buena conectividad y computador en óptimas condiciones, dan un valor muy importante a la web conference y al uso del Skype, más que a la interacción misma en el aula virtual y para algunos ha habido articulación entre lo tecnológico y lo pedagógico. Según la mayoría de los profesores ha facilitado el seguimiento acompañamiento de los estudiantes, los docentes están mejor capacitados para trabajar con los ambientes virtuales, y hay mayor motivación de los estudiantes de consultar diferentes fuentes:

Quando uno tiene un buen computador, buen internet en su casa se facilita, el problema es que algunas personas cuando no lo tiene uno ve que se les dificulta mucho. (Esaú, entrevista 17, 31/05/14)

En la Licenciatura se ha destacado mucho la importancia por la pedagogía, y hay un enfoque grande en la utilización de las TIC en la pedagogía” (David, entrevista 20, 30/06/14)

Por eso yo creo que fue tan importante que de la mano de este cambio surgiera, el Plan de Formación de Formadores comenzaron a crearse diplomados, y ahora los profesores estamos más preparados respecto al manejo de ambientes virtuales (Daniel, entrevista 9, 01/04/14)

Nosotros no tenemos ya tutorías presenciales si no son las tutorías a través de herramientas como el Skype o el web conference lo cual ha favorecido la motivación, la interacción y el seguimiento de los estudiantes (Caleb, entrevista 10, 02/04/14)

Desde el punto de vista negativo, coinciden en la desvinculación que se ha dado desde el punto de vista de la interacción interpersonal, ya no se visita al estudiante en su práctica de aula hecho que no permite dar cuenta de sus habilidades como profesor, aunque algunos docentes afirman haber tenido un cambio procesual en el proceso de virtualización de la licenciatura, los estudiantes afirman que fue abrupto y generó mucho traumatismo y desmotivación en la mayoría de estudiantes, a lo que adicionan que en muchos casos han estado subutilizadas falta interacción entre el docente y los mismos estudiantes:

En las prácticas pedagógicas se vio un proceso de desvinculación de interacción interpersonal (...) en la formación de licenciados es fundamental, porque de alguna manera tu das cuenta del manejo del lenguaje, del manejo del grupo, y eso pasarlo solamente al utilización de las TIC fue una ruptura grande, prácticamente que el acompañamiento se hacía solamente por la buena fe y que los coordinadores entregaban un informe de ese estudiante, pero sin ninguna visita porque no había el presupuesto, no había el docente que acompañara, era bastante complicada esa parte. (Baruc, entrevista 6, 10/02/14)

Yo veo que en teoría estamos bien, pero en el ejercicio de las competencias sociales y humanas que implica la labor docente estamos muy mal. Yo considero que tenemos que aterrizar todas las riquezas que tienen esas herramientas al ejercicio docente dentro del

aula porque casi todos nuestros egresados van al sistema presencial y se quedan cortos. (Daniel, entrevista 9, 01/04/14)

(...) digamos que las herramientas son importantísimas le permiten a uno interactuar, dialogar, compartir, leer, ver, juzgar... pero en el tema del actuar, en el tema real de que estamos formando docentes es donde la cosa cojea. (Caleb, entrevista 10, 02/04/14)

La plataforma sí se ha mejorado, pero ahorita implementaron otro sistema nuevo, y está más complicado que antes, el cambio lo hicieron de un momento a otro, no hubo una inducción, en vez facilitarnos las cosas nos complican, o no nos explican, eso nos tiene desmotivados. (Eva, entrevista 8, 17/03/14)

Definitivamente, si no hay acto de conciencia por parte del estudiante, no hay interacción en el foro pero si no hay acto de presencia por parte del tutor, pues así el estudiante no va encontrar con quien dialogar; ese ausentismo es falta de los dos lados, un tutor que entra y no encuentra a nadie se siente frustrado, hay una sensación psicológica que afecta y entre ellos tampoco hay mucha interacción. (Elisa, entrevista 7, 18/02/14).

En algunos cursos hay un chat pero nadie asiste, o a veces el profesor se queda esperando ahí solito a que los compañeros ingresen- (Juana, entrevista 16, 16/05/14)

Frente a la experiencia de las TIC en la en la interacción comunicativa, resaltan nuevamente la interacción en tiempo real pero casi siempre es con el uso de herramientas digitales diferentes a las del aula virtual, por ejemplo, Skype, correo electrónico, WhatsApp. Afirman en que se han mejorado los canales comunicativos y que los estudiantes pueden aprovechar mejor su tiempo:

Yo me atrevería a decir que hoy más que el sistema virtual los medios de comunicación digital permiten interacción en tiempo real, muchos encontramos más ágil esta forma de comunicarnos que a través de los foros y el aula virtual. En cuanto a mi proceso, bien, fantástico porque no me gusta perder el tiempo.” (Gabriel, entrevista 19, 14/06/14)

La mediación virtual nos permite estar en un acompañamiento mucho más permanente. (Esaú, entrevista 17, 31/05/14)

El Skype ha sido una herramienta para nosotros como estudiantes, porque como aquí casi todo el mundo trabaja, no tiene tiempo, entonces hacemos unos encuentros los que todo el mundo está desocupado y dialogamos (Eva, entrevista 8, 17/03/14)

Por otro lado, respecto a la experiencia respecto a las TIC en relación con el material, coinciden en que al desaparecer el módulo en físico, pueden acceder al material de manera oportuna a cualquier momento y en cualquier lugar. En términos generales consideran que la experiencia ha sido buena en tanto el material digitalizado promueve más el trabajo autónomo, proporciona herramientas para hacer la presentación de los trabajos más dinámica, ha aumentado la creatividad, la búsqueda de información, las estrategias de aprendizaje, y se puede actualizar permanentemente:

Algunos módulos tienen unas propuestas muy buenas interactivas, con las TIC la ventaja es que ya no se necesita andar con los módulos en físico, yo puedo bajar cualquier documento desde cualquier aparato electrónico en cualquier momento, eso es mucho mejor (Elí, entrevista 15, 12/05/14)

Para mis presentaciones ahora manejo el prezi, ya nos salimos del formato de la diapositiva o de solo tener el documento Word plasmado en la pantalla, pero esto es por iniciativa propia, y hay muchos links que indago para reforzar mi autoaprendizaje (Efraín, entrevista 14, 29/04/14).

Con base en la influencia de las TIC en la evaluación coinciden en que en su totalidad es mediada por la plataforma y el aula virtual, y es positivo en el sentido que es más fácil para los estudiantes subir los trabajos al aula virtual y saber lo que hacen los compañeros del grupo, además porque se promueve el trabajo colaborativo. No obstante, los alumnos encuentran negativo el hecho que en ocasiones se limite la participación de los estudiantes en el trabajo colaborativo afectando su producción:

Con la implementación de la plataforma he podido constatar que sí es posible un que los estudiantes logren aprendizaje colaborativo de manera significativa a través de las mediaciones virtuales. (Caleb, entrevista 10, 02/04/14)

Nosotros hacíamos un trabajo audiovisual, lo subíamos en YouTube y entonces creábamos ya una página web, a hacer blogs para el curso y enviarle todo la URL, y el profesor abría esa URL y miraba todos los avances, había material escrito, fotos y videos, allí fue donde ya cambio el asunto, más recursos. (Elí, entrevista 15, 12/05/14)

Algunos tienen unas propuestas muy buenas interactivas, con TIC... pero otros no las tienen, entonces, también la participación de los compañeros también no se hace tan frecuente, entonces le toca a uno solo muchas hacer 4 sólo los trabajos colaborativos porque ninguno más aporta, o lo que producen es muy básico. (Efraín, entrevista 14, 29/04/14)

Abordando ahora el tema del material didáctico, el PAP (2011) lo caracteriza cuando establece que debe contener intencionalidades formativas, propósitos, objetivos, metas y competencias. También debe precisar los tipos y fases de aprendizaje, bibliografía, competencias, autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación, metas de la evaluación, indicadores de logro, palabras clave, problemáticas, contexto teórico, tendencias contemporáneas, selección de temáticas de aprendizaje. Así mismo, debe estar organizado en unidades didácticas; tipo de interactividades entre tutor estudiante y estudiante-estudiante de acuerdo con su carácter de sincrónicas directas o mediadas, asincrónicas o diferidas. De igual manera, debe relacionar situaciones de entrada y salida y diseño de actividades con base en fases de aprendizaje: reconocimiento, profundización, transferencia; trabajo académico según el sistema de créditos, estudio independiente, grupo colaborativo, grupo de curso, acompañamiento tutorial y por último los medios tecnológicos para almacenamiento y circulación del material y para la interacción.

Con base en la información del Proyecto Educativo de Programa (PEP) 2014 y la información proporcionada por los docentes, coinciden en que cada unidad didáctica corresponde a un crédito académico. Conciernen también con los PAP 2008 y 2011 en que el material es diseñado desde las etapas de aprendizaje reconocimiento, profundización y transferencia, y que se configura a través de los módulos, las guías y el protocolo; sin embargo, los PAP se encuentran como información adicional el portafolio como parte del material didáctico. De igual manera coinciden en el proceso de virtualización del material didáctico aunque en los PAP se afirma que el material sigue estando complementado por el material en físico, docentes y estudiantes expresaron que en su totalidad está virtualizado en la plataforma:

Los módulos permanecen, han estado a través del tiempo, módulos que de pronto como material didáctico se van actualizando, se van mejorando y que no han desaparecido (Elisa, entrevista 7, 18/02/14)

La base del material son los módulos y los protocolos que son elaborados por docentes. El módulo uno lo puede tener impreso o lo puede tener digital, ¿Cierto? Yo cojo mi módulo y lo imprimo, y bueno lo voy a tener a la mano, el módulo seguirá siendo pues el módulo sea en físico o sea digital. (Daniel, entrevista 9, 01/04/14)

Cuando son virtuales el material es básicamente de apoyo, porque antepuesto a ese material hay un material que se le llama el módulo de trabajo en el cual están desarrollados los temas y está en la plataforma (David, entrevista 20, 30/06/14)

De la misma manera se encuentra coincidencia entre ellos y los PAP 2011 y PEP 2014 en cuanto manifiestan que incorporación de las TIC se da de manera contundente con la implementación del estándar CORE y los ambientes AVA en la plataforma:

Desde que se empezó hay profesores que se esfuerzan mucho y ahorita sí están como intentando implementar más herramienta que nos hacen hacer videos, ellos también nos mandan videos hechos por ellos (Eva, entrevista 8, 17/03/14)

Los tutores hacen unos aprestamientos trabajan sobre ese formato de OVAS, sugerencias a nivel visual, a nivel audiovisual, videos, lo tradicional que son lecturas sugeridas, el uso de biblioteca (Gabriel, entrevista 19, 14/06/14)

Se pasa del ambiente CORE donde todas las actividades están puestas a la vista del estudiante y él va en un proceso casi que lineal, a los ambientes AVA que tratan de mostrar una información más en red (Caleb, entrevista 10, 02/04/14)

Por otro lado, los maestros nombran la existencia de una agenda de actividades aspecto que no es mencionado en los documentos revisados:

Existen una serie de actividades distribuidas en una agenda y la idea es que los estudiantes estén muy al tanto de esa agenda, y que ellos vayan efectuando cada una de esas actividades” (Daniel, entrevista 9, 01/04/14)

En cuanto a las rupturas del material didáctico, de acuerdo con PAP 2011, entre los años 1983 y 1996 se da una heteroestructuración del aprendizaje el cual centró el proceso de enseñanza y aprendizaje en los integrantes del cuerpo académico quienes elegían y regían la instrucción a través de los módulos impresos. Posteriormente, hubo un segundo momento en el que se fomentó la auto-estructuración del aprendizaje “que supone autorregulación, metacognición y conocimiento construido por el estudiante, situación que fue posible a través de currículos centrados en problemas profesionales en los que avanzaron la Facultad de Ciencias Sociales, Humanas y Educativas y la de Ciencias Administrativas” (PAP, 2011, p.49). El último momento, es en el año 2004 en el cual se da la inter-estructuración del aprendizaje mediante la interacción e interactividad de los estudiantes con los otros sujetos participantes en su proceso de aprendizaje (tutores, consejeros y grupos colaborativos) a través del uso de las TIC. Otro aspecto mencionado por el PAP 2011, el PEP 2014 y los estudiantes es la creación de una estación de radio para promover proyectos académicos y aspectos tutoriales:

El Programa de Licenciatura en Filosofía logró abrir en la UDO Radio, un espacio radial llamado CIBERSOFÍA. En marzo del 2011. Este espacio radial busca difundir: el PEP, las producciones académicas, los proyectos sociales, las prácticas pedagógicas de tutores, estudiantes y egresados. (PAP, 2011, p.77)



Aquí hay una emisora, muy poquitos compañeros la conocen, la profesora es excelente, ella consigue profesores vía Skype, como sea entrevista y empieza a explicar todo lo que es de la filosofía (...) y empezaron a hacer el foro de filosofía (Eva, entrevista 8, 17/03/14)

Sin embargo, las narrativas de profesores y estudiantes muestran que aproximadamente hasta el año 2012 el material didáctico principal eran los módulos de formación en medio físico compuestos por un compendio de lecturas, dichos módulos eran llamados guías de nodo; sin embargo desde el año 2008 se empezó la digitalización paulatina del material, se pasa del material impreso y físico en principio proporcionado por la universidad, a fotocopias que los estudiantes sacaban de un documento maestro y ahora en su totalidad es material digital virtual. Los módulos ahora son el único material para el apoyo del aprendizaje y tienen las guías de actividades para todo el semestre y están empezando, en algunos casos, a incluir la producción de intelectual de algunos profesores:

Previamente nosotros teníamos los módulos con sus guías. Ese era un material físico, los textos llegaban y había una biblioteca de por sí que se encargaba de distribuir, a los estudiantes se les cobraba en su matrícula ya los módulos, así que ellos llegaban y recibían, a nosotros también nos daban un módulo o lo comprábamos, venía la guía y listo, entonces hacíamos la dinámica del proceso. En un momento posterior se solicitó que nosotros hiciéramos adaptación esas guías y comenzamos a hacer pero también para el modelo tradicional. En la actualidad no solamente está primero el uso de los módulos luego de los objetos virtuales, sino que también comienza a funcionar todo el entorno AVA (Elisa, entrevista 7, 18/02/14)

En cuanto al uso del material didáctico en las prácticas pedagógicas, docentes y estudiantes concuerdan en que todo el material que se sube a la plataforma, viene acompañado de una introducción, y se utiliza de acuerdo con las etapas de reconocimiento; resolución de preguntas y lectura crítica; transferencia (desarrollo específico de un trabajo) y termina con el examen final. Al ingresar al aula virtual los estudiantes encuentran dos unidades didácticas, con guías de actividades para responder, el estudiante debe hacer una lectura crítica y responder unas preguntas para llegar a la etapa de transferencia en la que se espera que elaborare un trabajo específico de lectura crítica, posteriormente presente el examen final. Así mismo, afirman que el acompañamiento que hacen a sus estudiantes frente al uso y desarrollo de actividades es completamente mediadas por Skype o web conference, y tiene lugar de manera asincrónica o sincrónica dependiendo de los tiempos y necesidades de los estudiantes, estos pueden interactuar, preguntar, pedir acompañamiento del tutor. Adicionalmente, expresan que existen encuentros sincrónicos programados por grupos de cinco personas para hacer procesos de evaluación, cada unidad didáctica equivale a un crédito:

Son varios momentos, primero en espacio de interacción donde el estudiante conoce su agenda, comienza a revisar sus actividades, sabe los momentos en los cuales son procesos propios de autoformación, es decir, el desarrollo de sus trabajos, el desarrollo de sus evaluaciones y sus quiz, y nosotros comenzamos a interactuar en los foros con los estudiantes a través de la guía de actividades que se haya planteado frente a lo que ellos deben ir respondiendo, y nosotros vamos haciendo la realimentación (Elisa, entrevista 7, 18/02/14).

Cuando el estudiante ingresa al aula virtual encuentra las 2 unidades didácticas, implica que el desarrolle las unidades, nosotros como tutores le acompañamos porque le salen dudas, le salen preguntas, o inclusive también salen conclusiones, o sugerencias que hacen los mismos estudiantes. (Daniel, entrevista 9, 01/04/14)

Leemos el módulo, leemos la primera actividad, las primeras unidades y a la hora de desarrollarlas si tenemos alguna duda e inquietud, recurrimos al tutor para que nos explique (Efraín, entrevista 14, 29/04/14)

Por otra parte, los estudiantes afirman que para uso del material se distribuyen entre su grupo las lecturas, cada cual trabaja lo que le corresponde, un estudiante es el encargado de compilar el material, hacer los ajustes pertinentes y subirlo al aula:

Le dejan a uno un material y ahí tienes que leer la primera unidad, dependiendo las unidades digamos si son cuatro y son dos trabajos, entonces nos piden leer la primera unidad y hacer un mapa conceptual y un ensayo entonces casi siempre ahí el docente muy rara vez se interactúa con uno en el trabajo (Eva, entrevista 8, 17/03/14)

Con los compañeros cuando nos ponen a hacer el trabajo colaborativo que tenemos que leer bastante nos toca dividarnos el trabajo, uno reúne lo de todos, lo une, lo revisa y lo sube. (Juana, entrevista 16, 16/05/14)

Teniendo en cuenta las fortalezas del material didáctico, coinciden en que el material es apropiado, más original, contiene información y bibliografía más actualizada, herramientas más novedosas que facilitan la didáctica digital lo cual repercute de manera favorable en la formación de los estudiantes. Ofrece mayor conectividad con sitios académicos de todas las partes del mundo, destacan su riqueza visual, y motiva a la ampliación de fuentes primarias para profundizar temas, es rico en información, contenidos pertinentes y ha mejorado su calidad:

El material permite a uno es tener una bibliografía mucho más actualizada, herramientas más pertinentes, antes era el mismo curso, el mismo examen, el mismo contenido.” (Daniel, entrevista 9, 01/04/14)

(...) tiene herramientas más novedosas para que el curso sea llamativo, mayor facilidad para poder hacer el ejercicio de la didáctica y digital me parece más rico que el ejercicio de la didáctica tradicional porque permite jugar un poco más acertadamente en el proceso de formativo con los estudiantes.” (Elisa, entrevista 7, 18/02/14)

Contienen imágenes, o por ejemplo un video o diapositivas, son muy claros y son muy concretos y entonces eso incide mucho en una enseñanza aprendizaje óptima que pues eso no se nos olvida tan fácilmente” (Efraín, entrevista 14, 29/04/14)

Últimamente los han renovado, son como más entendibles porque antes sí se notaba que eso era solo copia y pegue ahí de las web, ahorita sí ya saben que al menos están cogiendo libros y le están explicando a uno” (Eva, entrevista 8, 17/03/14)

Casi nunca tú te quedas con lo que está allí, o sea, hay una tendencia muy fuerte a investigar un poco más, ver otra bibliografía o buscar fuentes primarias.” (Gabriel, entrevista 19, 14/06/14)

Adicionalmente, afirman que otro aspecto positivo del material es que permite prácticas pedagógicas más flexibles, está estructurado de tal forma que tiene en cuenta los ritmos de aprendizaje. Algunos alumnos manifiestan que hay unos módulos asertivos y de fácil lectura, los cuales han servido como material de consulta para su ejercicio profesional, facilita y motiva la disciplina y el autoaprendizaje ahora es más claro, asequible, y sintetizado:

Sí, todos aprendemos a diferentes ritmos, entonces uno va con su aprendizaje si yo no entendí voy y busco en el diccionario, puedo leer el texto a mi ritmo, y el profesor a uno le puede estar preguntando y es una ventaja porque uno va solito. (Eva, entrevista 8, 17/03/14)

El material en general es muy bueno y le queda una base muy buena a uno para la parte profesional, como material de consulta. (Esaú, entrevista 17, 31/05/14)

Yo pienso que el material es aterrizado, ya no es tan acartonado como antes y un gran apoyo porque te exige, no es un material profundo pero sí les brindaba las buenas bases. (Félix, entrevista 18, 03/06/14)

### 3. Interacciones comunicativas

#### 3.1 Interacción profesor - estudiante

De acuerdo con El PAP 2011 y con los datos de los informantes hay convergencia en cuanto a la importancia de la articulación de lo pedagógico con la tecnología en la interacción, el PAP 2011 señala la importancia de chats, redes sociales, e-mail, foros y vía telefónica en la interacción hecho que es frecuentemente resaltado por las narrativas de maestros y estudiantes:

La mayor parte de la comunicación entre docentes y estudiantes ocurre de manera no contigua; debe existir comunicación de dos vías entre docente y estudiantes para facilitar y dar soporte al proceso educativo; se usa tecnología para mediar la necesaria comunicación de dos vías (...) realimentación e interacción sincrónica y asincrónica de los estudiantes organizados en pequeños grupos y el tutor a través de foros, chats y redes sociales y de la afirmación del aprendizaje empleando web conference, radio, televisión IP, etc., para grandes grupos. (PAP, 2011, p.44)

Coinciden en que las interacciones empiezan al inicio de cada curso con la presentación del profesor y con las precisiones para su desarrollo en el aula virtual; desde ese momento estas tienen lugar básicamente por escrito mediadas por las actividades previamente acordadas en el aula virtual, o a través diferentes medios electrónicos. Generalmente giran en torno a las inquietudes que tengan los estudiantes respecto al desarrollo de su trabajo, algunos docentes proporcionan cronogramas para asesorías, otros no y en esos casos contactan al docente según las necesidades que se vayan presentando. Los profesores afirman que al inicio de cada curso se establecen los parámetros de trabajo, políticas de acción y acuerdos académicos a través de la carta de presentación del profesor. También interactúan a través de video-conferencias que tienen generalmente como tema un proyecto de investigación, a través de foros. En términos generales, la interacción está mediada por internet con el uso de herramientas web 2.0, la plataforma Blackboard. De esta manera los tutores hacen seguimiento de las actividades académicas asignadas y proporcionan retroalimentación. Sin embargo, en las regiones las interacciones son más directas y presenciales, los estudiantes generalmente buscan a sus profesores los sábados en la universidad:

Siempre hay unos acuerdos y siempre hay unas reglas de juego, unas políticas de acción dentro del curso. Los canales de comunicación trato siempre de dejarlos abiertos pero por ese mismo principio de que yo espero que suceda lo mismo con los estudiantes. Skype, es uno de los más comunes que nosotros tenemos de forma de interacción verbal, el correo electrónico, pero ahora es más WhatsApp también, o el celular. (Daniel, entrevista 9, 01/04/14)

Nosotros programamos inicialmente sesiones de web conferences con herramientas web 2.0 les tengo unos ávatars les grabo mensajes semana a semana para estar realimentando su proceso o dando consejos o acompañando acciones administrativas, les monto videos en YouTube para que ellos puedan tener algunos tutoriales explicativos, entonces digamos que la cercanía es más sencilla. (Elisa, entrevista 7, 18/02/14)

(...) por ejemplo los días sábados, que es el día en que los estudiantes se acercan acá al CEAD, uno se encuentra cualquier cantidad de estudiantes, incluso en algunos programas tienen establecidos unos horarios para asesorarlos. (Caleb, entrevista 10, 02/04/14)

Frente a estas afirmaciones del proceso de acompañamiento, los estudiantes difieren en tanto sienten que las interacciones académicas de sus docentes son muy escasas o nulas tanto a nivel individual como de trabajo colaborativo, y que básicamente se trabaja en solitario. No obstante, la mayoría de los estudiantes reconocen que en parte esta situación se da debido a la falta de participación de gran número de estudiantes porque los profesores abren espacios y muy pocos participan, o por el contrario el profesor tiene muchos estudiantes y no puede responderle a todos, y en muchos casos se limita estrictamente a la evaluación:

Básicamente la interacción con el profesor es escrita a menos que se necesite un encuentro vía Skype se pide, o de pronto de manera asincrónica dentro del foro, o por el correo interno de la página, pero eso empezó a funcionar hace muy poco.” (David, entrevista 20, 30/06/14)

Hay tutores que nos dan cronograma, hay otros tutores que no lo hacen y en la medida en que los vamos necesitando ellos nos van proporcionando la interacción, pero también hemos tenido tutores que no conocimos para nada en el aula. (Juana, entrevista 16, 16/05/14)

Yo voy a tener es un tutor a nosotros nos dicen y usted no tiene un profesor ese es un tutor él va hacer la guía, si tiene una inquietud puede escribirle. Escribía al tutor un correo interno pero los profesores muy rara vez le contestan a uno. (Eva, Entrevista 8, 17/03/14)

Algo traumática digamos que la mayoría de veces fue mucha confrontación a nivel de, de tutores porque encontré que hay cierto facilismo que con el tiempo ha ido mejorando de alguna manera en la parte tutorial. (Gabriel, entrevista 19, 14/06/14)

### **3.2 Interacción estudiante- estudiante**

Es un poco más fluida que la interacción entre ellos en razón a que una de las estrategias académicas institucionales es la distribución de roles para el desarrollo del trabajo colaborativo, por lo general quien tiene el rol de estudiante líder dinamizador sugiere una agenda. Por tanto, tienen algunos encuentros presenciales si están en la misma ciudad, pero en ocasiones se dificulta cuando el grupo está conformado por estudiantes que viven en otra región a pesar de recurrir redes sociales, o por vía telefónica, Skype para socializar los avances y/o retroalimentarse entre ellos mismos:

Se generan responsabilidades porque dentro del trabajo colaborativo se delegan unas funciones a cada estudiante, tú redactas, tú organizas, tú arreglas el trabajo, tú haces la bibliografía, tú cuadas el diseño del trabajo, tú sacas las conclusiones con respecto a los aportes generales. (David, entrevista 20, 30/06/14)

Cada uno escoge un rol, digamos el secretario, un vigía de tiempo, el secretario va hacer el encargado de mejor dicho reunir todos los aportes que mandan los otros, el líder no hace sino mandar” (Eva, 17/03/14)

El hecho de no tener como la cercanía con otros compañeros, eso pues es una de las cosas que hacen difícil de manejar, hay grupos colaborativos pero hay gente de diferentes ciudades; entonces, algunos son muy interesados, uno se encontraba con algunos por el Messenger o por Skype hablamos, pero hay otros que son muy desinteresados, que nunca entran, nunca participan, y eso también les termina afectando también la nota al final. (Esaú, entrevista 17, 31/03/14)

No obstante, el trabajo colaborativo no siempre es exitoso debido a la falta del compromiso y disciplina que exige la metodología en razón a que genera tensiones al interior de los grupos porque la responsabilidad recae sobre el estudiante que hace el rol de secretario vigía de tiempo o compilador. Lo anterior, porque es el secretario quien recibe los aportes de sus compañeros, se cerciora de su originalidad, articula el trabajo y escribe las conclusiones, hecho que conduce a la falta de calidad en la elaboración de los trabajos:

Lo que he hecho siempre es inicio los foros y mi rol en ese trabajo colaborativo es de compilador, entonces, compilo todos los aportes, clasifico, veo los que, los compruebo que no sean copia de alguna página y de acuerdo al perfil del trabajo, al objetivo del trabajo, lo compilo, lo concluyo y lo entregamos. (Elí, entrevista 15, 12/05/14)

Otro evento percibido en las narrativas de los estudiantes que genera tensiones y afecta la interacción fluida entre ellos es la carga excesiva de trabajo, al igual que el diseño mismo del aula virtual; no obstante, reconocen que cuando interactúan en el foro pueden encontrarse con aportes valiosos de algunos compañeros. Pero en términos generales, sus interacciones se limitan a la organización de distribución y entrega de los aportes que cada integrante del grupo debe hacer, y a la compilación de esa información para que el secretario termine de estructurar el trabajo final. Sin embargo, es frecuente encontrar casos en los que algunos estudiantes sólo se comunican cuando está muy cerca la entrega de los trabajos y otros que nunca se comunican sin dar ningún tipo de explicación. Situaciones como la anterior, según sus narrativas, se han vuelto más recurrentes porque el perfil de los estudiantes ha cambiado mucho, antes interactuaban con estudiantes muy buenos, estructurados, interesados en el intercambio de juicios académicos y filosóficos más profundos, se aprendía con más seriedad y conciencia:

En muchos casos se interactúa básicamente cuando llega el trabajo colaborativo, entonces, a veces como hay mucha acumulación de trabajo uno trata de comenzar a aportar 15 días antes, muchos no llegan 15 días antes sino faltando 3 días para ya entregar el trabajo final, entonces, hay una comunicación muy estrecha por decirlo así, no como lo requiere. (Efraín, entrevista 14, 29/04/14)

El trabajo en equipo aquí es difícil porque mis compañeros trabajan, esa es la disculpa, que no hago el trabajo o el simple hecho de que cogen un texto de Wikipedia y lo copian textualmente y ahí está el aporte. (Eva, entrevista 8, 17/03/14)

A pesar que los foros han facilitado la interacción entre ellos no hay un clima, ni un espacio que permita el debate y posiciones críticas, y hay momentos complicados debido a problemas de la calidad de la conectividad, la mayoría perciben que era mucho mejor este proceso cuando estaban en la metodología a distancia tradicional:

Están los foros, pero desde mi experiencia en plataforma donde tú no te comunicas directamente con nadie, donde la gente le huye al debate, donde cuando tú entras a una clase lo primero que oyes es glorias a Dios y todo ese tipo de cosas... yo diría que allí no hay un clima, no hay un espacio que te permita como darte contra el mundo y mejorar, críticamente posiciones, y a eso se suma los problemas de conectividad. (Gabriel, entrevista 19, 14/06/14)

### 3.3 Interacción con el material

Basada principalmente en las lecturas de los módulos y elaboración de mapas conceptuales, resúmenes, sinopsis, ensayos, elaboración de presentaciones en power point, dependiendo de lo sugerido por el profesor. La lectura es individual, con ellas se hace interpretación de los documentos a fin de socializarlos con el grupo de trabajo colaborativo, que generalmente lo integran 5 estudiantes no necesariamente de la misma región. Actualmente se ha innovado con la creación de un dossier que algunos docentes suben al aula virtual cuyo objetivo es tratar un tema basado en un autor en particular, y hay algunos cursos en donde han encontrado una interacción lúdica con el material con crucigramas, rompecabezas, pizarra filosófica, videos, de temas concretos, lo cual les ha facilitado el aprendizaje de los temas:

Ahorita sí nos toca leerlos individualmente y le dicen a uno de la primera unidad me tienen que hacer un mapa conceptual, un cuadro sinóptico, un ensayo. Luego viene el trabajo colaborativo y ahí se socializa. (Eva, entrevista 8, 17/03/14)

Ya el módulo se ha complementado con el dossier, que son textos más aproximados a la temática de estudio y se hacen unos trabajos como más contextualizados del tema que se están viendo. (Elí, entrevista 15, 12/05/14)

Hay algunos cursos que tienen la pizarra filosófica, donde uno deja un pensamiento o deja una crítica acerca de cierta pregunta o de cierto contenido que hay en la guía, también encontramos otros materiales, como crucigramas, hemos visto también como rompecabezas, que todo se involucra con el pensamiento filosófico. Eso sirve mucho para aprender de manera más divertida. (Efraín, entrevista 14, 29/04/14)

Por otro lado, la interacción con el material ha llevado a los estudiantes a consultar fuentes primarias teniendo una interacción diferente con el mismo, esto en tanto ellos consideran que los módulos no siempre profundizan en temas fundamentales y se quedan en la actividad de leer el resumen del trabajo de un autor. Otros encuentran que la interacción con el material audiovisual es más significativa para su aprendizaje por la riqueza de imágenes y por la facilidad de descargarlas desde cualquier dispositivo electrónico, mientras que la lectura requiere de mayor concentración:

El modulo es un resumen que hacen de un tema y entonces, muchas veces, yo no sé, yo eso lo cogí como una costumbre, ir al módulo, identificar cual era la temática y buscar los libros e irme al libro, tal vez por eso saque pocos 5 en los exámenes, porque a veces me alejaba mucho del módulo. (Elí, entrevista 15, 12/05/14)

Hay algunos cursos novedosos que nos facilitan la interacción con el material porque por ejemplo utilizan mucho videos y bases que son didácticos en el sentido de que aportan a la construcción del conocimiento dentro del área específica. Por ejemplo, si estamos viendo a un filósofo de la modernidad como Nietzsche, entonces envían un enlace donde hay una bonita exposición y de esa exposición tú vas a sacar muchas ideas, vas a aprender más del personaje que estás estudiando, por ejemplo ese tipo de herramientas pues son geniales, los videos, los audios. (Efraín, entrevista 14, 29/04/14)

### 3.4 Estrategias de reflexión del estudiante y asimilación del aprendizaje

Las estrategias que utilizan los estudiantes para procesar, asimilar, aprehender la información del material didáctico y de las prácticas pedagógica es principalmente la elaboración de una agenda de trabajo con la que buscan estrategias para facilitar la comprensión de la teoría el subrayado de ideas principales, toma de notas, y la relectura facilitan su comprensión. Por lo general recurren a construcción de mapas conceptuales, utilizando también diccionarios filosóficos, otros prefieren recurrir al apoyo de los OVA para aclarar dudas, o recurren a la biblioteca física o virtual. No obstante, reconocen que este proceso requiere de altos niveles de autorregulación si realmente quieren aprender:

Debido a que la mayoría trabajamos, dedicamos tiempo exclusivo durante la semana para desarrollar nuestras agendas de trabajo a partir del módulo y del protocolo del curso para avanzar. (Juana, entrevista 16, 16/05/14)

Bueno, realmente, nosotros nos dan muchos fundamentos constructivistas y dentro de esos mismos fundamentos constructivistas está el desarrollo de mapas conceptuales, entonces, yo elaboro muchos mapas mentales, resúmenes, muchas veces se da, uno dice, eso parece una pregunta de evaluación” y sí, mira que a veces he coincidido con ello. (Efraín, entrevista 22, 21/10/14)

Yo soy de las personas que me siento, cojo un cuaderno y tomo apuntes del módulo e imprimo, procuro imprimir y empiezo a leer, yo solita, y a coger con diccionario filosófico cuando hay términos que uno todavía desconoce. Entonces empiezo a tomar lo más importante y lo que necesito la guía de actividades, si tengo dudas las resuelvo sola, con el mismo módulo, o en YouTube porque el profesor es raro uno encontrarlo, o con los compañeros pues también ellos son una ayuda muy grande. Ya cuando tengo algún material, lo paso al computador y ya empiezo a compartirlo, porque pues el propósito es uno compartirlo con los compañeros. (Eva, entrevista 21, 21/10/14)

Uno revisa el módulo, encuentra el protocolo del curso y las guías de las actividades. Uno empieza a mirar si tiene algún conocimiento previo y que sea también válido para el curso, ese conocimiento previo también uno lo puede estudiar en las los OVA que hacen los profesores. (David, entrevista 20, 30/06/14)

Llego a mi casa y le dedico siempre dos horas, muchas veces me quedo en la empresa un poquito más tarde adelantando, módulos, leyendo, repasando para evaluaciones, construyendo trabajos colaborativos muchos de ellos, algunos compañeros le pagan a alguien para que le expliquen algo cuando no tienen respuesta inmediata. Si alguna inquietud, vuelvo y leo, vuelvo y miro, vuelvo y analizo de qué se trata, y de nuevo vuelvo a repasar. (Efraín, entrevista 22, 21/10/14)

### 3.5. Cambios Actuales en la interacción comunicativa

Los profesores afirman que anteriormente había encuentros presenciales cada 15 días de 2 horas para recibir una clase tradicional, se ha dado una transición importante de la rigidez de la metodología a distancia tradicional caracterizada por la interacción comunicativa directa presencial, de tipo evaluativo y de mini-clase presencial a la flexibilidad de la metodología a distancia virtual mediada por la plataforma Blackboard y sus facilidades de foros, mensajería interna e interacciones sincrónicas y/o asincrónicas, reconocen que Skype ha sido un medio poderoso para la interacción. Un hecho novedoso en algunos CEAD

para promover espacios de interacción no solo entre profesores y estudiantes sino con la comunidad académica en general es la creación de los semilleros de investigación:

Nosotros les decíamos clases chiquitas porque se veían con el docente cada 15 días, 2 horas para que le den una clase chiquita, no era un ejercicio tutorial, eran las discusiones que teníamos previamente. Se regulaba el control porque ellos tenían que estar en la tutoría, el estudiante que no pudiera asistir estaba obligado en encontrarse con su tutor durante la semana, entonces la comunicación era directa en las jornadas o en los horarios que a uno le correspondía. (Elisa, entrevista 7, 18/02/14)

Presencialmente, ahora uno no tiene la oportunidad de contactarse con sus estudiantes; sin embargo, por ejemplo aquí en el CEAD los estudiantes que son de aquí o de los pueblos cercanos pueden acercarse al CEAD y si necesitan una asesoría uno se las brinda personalmente. (Daniel, entrevista 9, 01/04/14)

Se abrió el espacio para formar grupos de semilleros de investigación, lo que se busca es que el CEAD se convierta en una unidad poco más de ese encuentro académico-lúdico, o académico-investigativo donde el estudiante llegue para no solamente pensar un quehacer de tarea, o un quehacer de formación, sino pensarse desde otra mirada y así hacer complementaria su formación, entonces eso también nosotros lo hacemos. (Caleb, entrevista 10, 02/04/14)

Por otra parte, adicional a los encuentros mencionados anteriormente, existen otro tipo de encuentros presenciales que se realizan para propósitos específicos. Estos encuentros se son de tres tipos: a) inducción a estudiantes nuevos al inicio de cada semestre; b) desarrollo de implementación de cursos introductorios de carácter institucional; y c) consejerías. Como aspecto particular en los cambios de interacción es que la comunicación ahora es mucho menos directa, los encuentros ya no son siempre de tipo evaluativo, y la asistencia y participación en los encuentros virtuales dejó de ser obligatorio:

Nosotros sí tenemos contacto porque finalmente recibimos a los estudiantes en una inducción que se hace aquí en cada CEAD, nosotros les hacemos procesos de inducción presenciales, así no sean nuestros estudiantes son estudiantes de la institución, entonces se le hace la consejera en este caso del CEAD pero se hace en la mayoría de los CEAD programa las sesiones de inducción” (Elisa, entrevista 7, 18/02/14)

Los estudiantes coinciden con las afirmaciones hechas por los profesores frente los cambios actuales en sus interacciones. Ellos encuentran estos cambios de interacción poco favorable y manifiestan sentirse mejor con las interacciones que tenían en el modelo de educación a distancia tradicional, para ellos era más fácil cuando su comunicación la comunicación directa, podía darse debate y confrontación académica, había contacto humano con profesores y compañeros. Ahora, a pesar de tener diferentes herramientas digitales, que en apariencia, facilitan la comunicación las interacciones directas son menos frecuentes y dependen también del tipo de aparatos electrónicos que se tenga o de la buena conectividad a internet:

En el primer tiempo... en el primer tiempo, digamos que eran en varios ordenes, la actividad académica tenía, tenía más contundencia, tenía más responsabilidad, había un mejor clima para trabajar, éramos más precisos, cumplíamos tiempos, cumplíamos con aportes, había exigencias, se debatía, se conversaba, a nivel personal también había un buen feeling, digamos en términos de amistad que permitía también un clima de acercamiento, de cumplimiento, de compromiso” (Gabriel, entrevista 19, 14/06/14)



## 4. Los instrumentos mediadores y la calidad del aprendizaje

### 4.1 La tutoría, el material didáctico, y la evaluación: impacto en la calidad del aprendizaje

Frente a este tema, docentes y estudiantes coinciden en que la tutoría no tiene mayor incidencia en el proceso, los profesores atribuyen el hecho a la falta de compromiso de muchos estudiantes, hecho que hace que el docente no pueda dar cuenta de su proceso de formación; y, porque afirman que algunos procesos están poco conectados con la didáctica disciplinar y con los procesos pedagógicos. Por su parte los estudiantes afirman que la tutoría no ha tenido mayor incidencia en su proceso de aprendizaje porque “se aprende a trabajar en solitario”, han aprendido a desarrollar habilidades de autoaprendizaje y autorregulación, ellos son conscientes que han aprendido pero no con la calidad que esperaban, y que la tutoría podría tener más impacto si todos los profesores se atrevieran a dar el cambio en sus prácticas pedagógicas:

A mi parecer, muy poca influencia tuvo la tutoría en mi aprendizaje, me sirvió para aprender que autoaprendizaje es que yo tengo que aprender solita. (Eva, entrevista 8, 17/03/14)

De todas maneras tú te encuentras con que el proceso tutorial te da la razón en muchos aspectos de conocimiento que tú ya tienes, pero sin pretender digamos que decir que no se aprende nada, porque si se encuentra con tal cual cosita uno allí. (Gabriel, entrevista 19, 14/06/14)

No es que no haya aprendido, sí se logra un aprendizaje, se logra un crecimiento en la parte académica, en la parte profesional, pero no con la calidad que se espera. (Esaú, entrevista 17, 31/05/14)

Si todos los profesores que no se atreven a seguir el ejemplo de los otros colegas para que puedan mejorar las clases y hacerlas más atractivas, obviamente cumplir con el objetivo que es dejar un aprendizaje asertivo en cada alumno, la tutoría nunca será de gran influencia. (Efraín, entrevista 22, 21/10/14)

Sin embargo, algunos profesores afirman que han logrado evidenciar de manera progresiva los avances en el aprendizaje de sus estudiantes a medida que avanzan el curso. Hay estudiantes que llegan con vacíos conceptuales, que no han logrado una articulación con el proceso y que gracias a las tutorías y al acompañamiento al final del proceso se da cuenta de su progreso; no obstante, con la claridad que todo depende la disciplina y compromiso que ellos tengan:

Hay estudiantes que uno los va viendo evolucionar a través de los cursos, inclusive hay estudiantes que entran como desubicados que no tienen claro entonces uno empieza a acompañarles, y al final del proceso uno se da cuenta que el estudiante hizo un empoderamiento o una apropiación de la intencionalidad del curso” (Caleb, entrevista 10, 02/04/14)

Yo no te podría asegurar que nivel de aprehensión tiene un estudiante que no entre a los foros, que no se comunica, no mira la información, no lee críticamente, o sea, prácticamente que es una persona que no puede asegurar que tiene las habilidades filosóficas. (Baruc, entrevista 6, 10/02/14)

## 4.2 Calidad del aprendizaje en la formación inicial de docentes en metodología a distancia

Desde el punto de vista tecnológico tanto estudiantes como docentes encuentran un impacto positivo en el proceso de formación particularmente en cuanto al desarrollo de habilidades digitales, el uso de simuladores, manejo de herramientas tecnológicas para la elaboración de materiales, desarrollo de indagaciones, incentiva a la búsqueda de material y redes, y en el mejoramiento de habilidades para el mejor aprovechamiento del tiempo y desarrollo de actividades:

Estoy totalmente convencido que existen unas herramientas pertinentes y actualizadas para que el estudiante adquiera unos aprendizajes significativos para que desarrolle bien su labor docente, de eso sí estoy convencido. (Daniel, entrevista 9, 01/04/14)

Mayor facilidad para poder hacer el ejercicio de la didáctica digital me parece más rico que el ejercicio de la didáctica tradicional, tenemos muy buenos simuladores entonces me permite jugar un poco más acertadamente en el proceso de formativo con los estudiantes. (Elisa, entrevista 7, 18/02/14)

Pues el avance de la tecnología a diario es brutal, y la virtualización del material ha permitido desarrollar habilidades digitales, además los aparatos electrónicos son una herramienta que a mí me ha servido mucho, para estar en contacto con mis compañeros, y con algunos tutores, y mejorar mi aprendizaje. (David, entrevista 20, 30/06/14)

Con el material he aprendido a hacer videos, a manejar el programa prezi, Cmap Tools, he aprendido a hacer resúmenes analíticos especializados, ha incidido de manera bastante positiva, me motivan a investigar (Juana, entrevista 16, 16/05/14)

Respecto a la influencia del material didáctico los profesores afirman que algunos materiales resultan útiles para la práctica pedagógica, permite la creatividad para mejorar el proceso formativo con los estudiantes, se ha elevado su motivación frente a lo que reciben porque les permite formarse para ser docentes actualizados, han complementado su formación de manera más significativa y mejor calidad. Por otro lado, los estudiantes afirman que han podido adaptar el material en contextos reales de aprendizaje, han mejorado su desarrollo profesional, y que ha facilitado el proceso de aprendizaje. Llama la atención la percepción que tienen algunos estudiantes sobre el material en cuanto les ha ayudado a entender el fenómeno de la educación a distancia como educación masificada:

El impacto ha sido primero que los estudiantes se encuentren con un material pertinente, actualizado, claro, operativo, entonces digamos que el estudiante como que se siente motivado y considera que lo que está recibiendo, y lo que está leyendo, y lo que está utilizando, le permite formarse para ser un docente actualizado hay aprendizaje más real, más significativos, más actualizados, más pertinente, de mayor calidad. (Caleb, entrevista 10, 02/04/14)

Por ejemplo, para el desarrollo de mi prácticas pedagógicas yo procuro que mis trabajos con mis chicos sean lo más dinámicos posibles y para eso me ha servido mucho la manera con hacen el material ahora. (Juana, entrevista 16, 16/05/14)

Yo creo que en lo que me ha ayudado mucho es a entender el fenómeno de la educación a distancia y virtual, a entender también que si bien es cierto, puede ser una gran herramienta para la educación masiva, me he convertido de alguna manera en un ser crítico al respecto. (Gabriel, entrevista 19, 14/06/14)

Tanto docentes como estudiantes coinciden en que no ha sido muy significativa. Por un lado, los docentes aseguran tener un alto grado de incertidumbre porque se han presentado situaciones de suplantación y de falta en originalidad de los trabajos. Adicionalmente en muchos de los casos hay varios estudiantes que solo tienen interés en la nota y no sienten la necesidad de retroalimentación:

Ellos están pendientes es de cuál es su cuantificación, cuál es su nota y no más, no están indagando por qué es esto, por qué lo otro, qué me resuelve este ítem, hay algunos que cuando aplican evaluaciones de calificación automática ni siquiera leen la retroalimentación. (Elisa, entrevista 7, 18/02/14)

Afirmación que no concuerda con el sentir de los estudiantes, quienes afirman que la evaluación no ha ejercido influencia más allá de lo numérico, y que ha carecido de retroalimentación, de seguimiento a lo largo su proceso de formación:

La evaluación ha sido cuantitativa y nunca se nos ha hecho retroalimentación, a mí nunca me hicieron retroalimentación. Realmente fue muy pobre; mire, un caso como el de la práctica pedagógica II, a nosotros nos dan un formato de diario de campo, el diario de campo tenemos que escanearlo porque eso toca hacerlo a mano, escanearlo y enviárselo al profesor. El profesor cuando va al colegio le da personalmente al profesor colaborador del colegio, un formato de seguimiento, ese profesor tiene que llenarlo y mirar cuáles son las estrategias que el estudiante aplicó en su práctica, herramientas pedagógicas y didácticas y retroalimentarlas. Luego, el docente va y mira, toma fotos y toma videos, pero de todo eso qué se hizo, la profesora no nos dio una retroalimentación, sino solamente nos dio la nota. (Eva, entrevista 21, 21/10/14)

#### **4.2 Calidad del aprendizaje en la formación inicial de docentes en metodología a distancia**

En términos generales, en las narrativas de los profesores se identifica una percepción positiva respecto a la formación de docentes en la metodología a distancia. Afirman que los egresados tienen un paradigma diferente al de los egresados de programas presenciales, en tanto el paradigma de la metodología a distancia les permite desarrollar de manera distinta su vida profesional, encuentran que en esta metodología los criterios de selección son más acertados en tanto los estudiantes escogen la licenciatura por decisión personal, aunque reconocen que el proceso es exitoso siempre y cuando el estudiante sea consciente de sus procesos de formación y de lo que implica su actuación en dichos procesos:

A mí me parece que la virtualidad les está dando una herramienta metodológica fundamental y ya lo vemos con algunos egresados, la educación virtual cada vez es mayoritaria y quien se ha formado en virtualidad tiene un paradigma distinto para ejercer como profesional. (Daniel, entrevista 9, 01/04/14)

Yo creo que en la educación virtual, a diferencia de la presencial, los criterios de selección para una licenciatura son mucho más acertados si el estudiante es consciente de sus procesos de formación, realiza sus procesos de formación y es acompañado adecuadamente por el docente, siempre va a tener éxito, además porque ellos eligen la carrera porque les gusta. (Elisa, entrevista 28, 25/11/14)

Por su parte, los estudiantes encuentran favorable que la metodología amplía el manejo de herramientas multimediales y digitales para aprovecharlas en contextos escolares reales, consideran que es de gran valor para formarse como docente y poder ayudar a otros

que se estén formando en la misma metodología. Encuentran en esta metodología que el autocompromiso y la autoformación son herramientas fundamentales que de alguna manera les brinda más posibilidades de continuar formación posgradual en línea exitosamente a lo largo de la vida. No obstante, precisan que si no se tienen conocimientos previos y una experiencia amplia en la metodología es muy posible que el panorama no sea muy alentador en tanto el aprendizaje depende del estudiante, el profesor es únicamente un guía, la metodología es exigente y se requiere de mucha disciplina.

Cuando uno sale de un programa virtual sale con una mentalidad mucho más amplia, mucho más abierta en cuanto a la posibilidad de seguir formándose virtualmente.

Además, esa experiencia le da a uno la capacidad de poder formar a otros alumnos a distancia, de poder implementar eso en el trabajo que uno hace. (Esaú, entrevista 17, 31/05/14)

Desde la metodología a distancia, solamente pienso que ha fundamentado algo y es el autocompromiso conmigo mismo y con mi formación profesional. (Félix, entrevista 18, 03/06/14)

Si no tienes unos conocimientos previos, es decir, si no has estado en el campo, si no tienes una experiencia amplia que te haya obligado a conocer por otros medios cierta información, que la praxis como tal te haya obligado a replantearte, a consultar, a mejorar, a corregir, a comprender, yo vería esto bastante pesimista. (Gabriel, entrevista 19, 14/06/14)

En cuanto a la percepción de la calidad del aprendizaje en esa universidad, los docentes expresan que la calidad del aprendizaje es relativa porque se encuentra ligada al nivel de incertidumbre, realmente no logran conocer a sus estudiantes debido a la falta de contacto directo con ellos en la mayoría de los casos. Afirman que a pesar de tener todas las condiciones sociales y pedagógicas para que los alumnos aprendan más no hay forma de dar cuenta de ello de manera certera, además porque el sistema no muestra lo que el estudiante pudo haber aprendido durante el proceso. Por otra parte se detectan deficiencias en el proceso mismo frente al tutor en tanto consideran debería haber un ejercicio más riguroso del seguimiento de los estudiantes:

Porque tú como tutor no puedes asegurar nada; igualmente, también queda el grado de incertidumbre respecto a la autenticidad de los productos, o evaluaciones de los estudiantes. (Baruc, entrevista 6, 10/02/14)

Es algo bien complicado, las condiciones están dadas, las herramientas están disponibles, y el modelo está estructurado, uno realiza pues la tarea de orientarlos y guiarlos, pero el sistema no da cuenta de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. (Daniel, entrevista 9, 01/04/14)

Garantizarle el aprendizaje no es tan sencillo, cognitivamente garantizar que una persona aprendió no es sencillo, por eso el modelo de aprendizaje y competencia tiene mucha relación actualmente con esto. Sin embargo, es muy importantes la labor que hagan los tutores de hacer seguimiento más rigurosos a sus estudiantes. (Elisa, entrevista 28, 25/11/14)

Concuerdan en que ahora los estudiantes lo que tienen son más estímulos o sobre estímulos en cierto caso para aprender, pero aun así los niveles de ausentismo por parte de ellos son muy elevados. Sin embargo, han detectado que varios estudiantes interactúan más en foros académico subidos al Facebook que en los colgados en el aula virtual. Pero no descartan la posibilidad que para cierto tipo de estudiantes hay aprendizajes reales y

significativos, particularmente para aquellos que tienen buena memoria visual dado que se les facilita más aprender mejor en entornos virtuales:

Desde una respuestas una respuesta meramente pedagógica, los estudiantes lo que tienen ahora son más estímulos o sobrestímulos en cierto caso para aprender. (Caleb, entrevista 10, 02/04/14)

Irónicamente no es tanto el entorno académico, nosotros lo hemos visto en las redes que utilizamos fue Facebook uno de los estudiantes interactuaba más en los foros creados en la discusión de Facebook, y nos dimos cuenta que los estudiantes interactuaban más en los foros creados o en las discusiones creadas en Facebook que en los foros académicos del curso.” (Elisa, entrevista 7, 18/02/14)

Para cierto tipo de estudiante que son visuales, que tienen la disciplina, sí hay aprendizajes reales y significativos. Yo tengo estudiantes aquí que leen, que investigan, pero hay otros muy dispersos, que se cansan, son más auditivos y les cuesta más trabajo, el concentrarse por ejemplo con las lecturas, que son bastantes en esta metodología- (Daniel, entrevista 9, 01/04/14)

Los estudiantes consideran que la universidad podría ofrecer mejor calidad educativa, sienten el vacío del contacto humano, y la ausencia del ejercicio de la vida universitaria, consideran que es necesario superar aspectos administrativos que afectan el desarrollo académico del programa. Algunos estudiantes sienten que han recibido una buena formación haciendo énfasis en que el trabajo es autodirigido, individual, disciplinado y reconocen el trabajo de algunos profesores que les han permitido avanzar en su aprendizaje:

La Universidad es consciente de los tutores y de los maestros en la parte académica... es consciente de las necesidades que se tienen y que a diario se reclaman por los mismos foros de la universidad, la universidad podría brindar una mejor calidad educativa, no solamente en la licenciatura sino en otros programas.” (David, entrevista 20, 30/06/14)

Uno como estudiante desarrolla procesos a través de la plataforma, los cursos, se puede decir, pero la real vivencia uno espera verla dentro del CEAD, ya así sea cada 15 días, cada 8 días, no importa el tiempo pero si volver a, como que vivir una verdadera experiencia universitaria y que no se quede solo en la virtualidad, hace falta el contacto humano. (Félix, entrevista 18, 03/06/14)

La calidad del aprendizaje, pues, de manera individual, es buena siempre y cuando uno sepa llevar el proceso, siempre y cuando uno sea disciplinado, tenga claro que auto es autoaprendizaje, que el trabajo es auto dirigido, que todo el proceso es individual, le va a uno bien. (Eva, entrevista 8, 17/03/14)

### **4.3 Aspectos a mejorar en la formación de licenciados en metodología a distancia**

De acuerdo con las narrativas, para mejorar las dificultades lo sugieren desde la perspectiva institucional y la perspectiva pedagógica. Desde la perspectiva institucional, todos coinciden en la urgencia de la disminución el número de estudiantes por grupo y aumentar tanto el número de docentes como de tutorías. Adicionalmente, los alumnos manifiestan que la universidad debería tener un proceso de selección de docentes más riguroso, específicamente en su formación pedagógica y en sus niveles de exigencia:

El número de tutores tiene que incrementarse porque tratar de enseñarle a 150 o a 200 estudiantes por profesor en la red es muy complicado. Además creo que deben aumentar el número de encuentros virtuales entre nosotros y los tutores. (David, entrevista 20, 30/06/14)

Muchos de los profesores conocen sobre ciertas materias, pero no son pedagogos, no son personas que sienten la educación como un bien de la humanidad, o como una cuestión esencial para la humanidad, ¿Si ve?... no lo hay, hay gente como que cumple con dar una materia y ya. (Gabriel, entrevista 19, 14/06/14)

Desde la perspectiva pedagógica, los docentes estiman conveniente reforzar el sentido pedagógico, volver a la pedagogía, a la formación del sujeto, hacer compromisos didácticos, compromisos institucionales, y compromisos docentes efectivos. Los estudiantes consideran que debe haber menos contenidos en los cursos y más calidad:

Reforzar el sentido pedagógico, prácticamente dar un vuelco, un giro copernicano, a lo que es la vuelta a la pedagogía, a lo que es la vuelta a la formación de sujeto que es el papel de la pedagogía. (Baruc, entrevista 6, 10/02/14)

Yo pienso que se debe tener más cercanía y constante acompañamiento los estudiantes, que si el estudiante manifiesta una inquietud pues se tome el menor tiempo posible en responder a ella (...) y seguir insistiendo a los estudiantes en que la tutoría o el acompañamiento no se limita única y exclusivamente que se haga en el campus virtual, que a través de otros medios digitales también se puede interactuar para ayudarles en su proceso formativo. (David, entrevista 20, 30/06/14)

Necesitamos que frente a un buen producto virtual, a un buen desarrollo de material que haya un equipo complementario, un equipo interdisciplinario (...) es muy difícil que cada uno de nosotros se convierta en todero, entonces teníamos que ser ingenieros, comunicadores, teníamos que escribir los guiones, teníamos que hacer el muñequito y darle la voz etc. Cuando debería de haber un grupo encargado de hacer todo ese acompañamiento. (Elisa, entrevista 7, 18/02/14)

Respecto a las prácticas pedagógicas en la formación de licenciados, consideran que vale la pena ahondar de manera más juiciosa en la orientación de una pedagogía más situada en el contexto colombiano, y que se debe invertir en recurso humano para mejorar el proceso tutorial, el compromiso pedagógico, los procesos de seguimiento y monitoreo de los estudiantes especialmente en el desarrollo de evaluaciones para evitar suplantaciones. Opinan que es necesario direccionar procesos más rigurosos de formación pedagógica y de formación disciplinar para consolidar los procesos de aprendizaje, de tal forma que provean de herramientas al estudiante para enfrentarse a situaciones reales de aula y generar en ellos actos de conciencia frente a la participación del trabajo virtual y de presencia del tutor:

¿Por qué yo hago énfasis en la pedagogía? Porque tal vez la hemos dejado acá de un lado y hemos desvirtuado la importancia de un diseño instruccional por ejemplo, no se ha ahondado lo suficiente en una pedagogía desde el contexto colombiano, tenemos modelos europeos pero poco o nada tienen que ver con nuestro contexto colombiano que tiene una diversidad cultural, diversidad étnica, unos caracteres que nos hacen muy especiales, sale la prueba en línea y ya está la trampa de guardar las preguntas en un banco y después vendérselas al compañero. (Baruc, entrevista 6, 10/02/14)

Implementar proyectos dentro de nuestros cursos que permitan al estudiante que de pase de simplemente estudiar una teoría a analizarla dentro de contextos reales y que pueda colocarse o en el rol de estudiante o en el rol de docente. (Daniel, entrevista 9, 01/04/14).

Insisten en la necesidad de crear equipos interdisciplinarios, reducir significativamente el número de estudiantes por tutor en busca de la calidad; pero, en

particular, establecer dialogo permanente entre el ámbito pedagógico y el ámbito administrativo a fin de crear sinergia entre ellos, establecer compromisos didácticos e institucionales, y compromisos docentes efectivos para el mejoramiento de la calidad:

Primero, equipos interdisciplinarios, eso es fundamental. Segundo, diseños instruccionales claros y bien formados; y, tercero, superar las tensiones entre las restricciones administrativas y las prioridades de los programas académicos. (Elisa, entrevista 7, 18/02/14)

Bueno vamos uno por uno... yo pienso que uno siempre tiene que ser crítico de su trabajo en su labor, y eso es lo que debe ser constante, ser constantemente críticos para poder descubrir nuevas posibilidades, sí? No centrarse y no casarse como con un modelo, con una metodología, y creer que eso ya basta y que descubrió pues la panacea, lo último y ya después de eso no hay nada más. Creo que esa es una de las cosas importantes que nos puede ayudar a todos a mejorar nuestros procesos de ser críticos y de estar en constante disposición al cambio para mejorar. (Caleb, entrevista 10, 02/04/14)

También manifiestan que se debe reforzar los procesos de investigación, no sólo frente a la investigación formativa sino a la investigación en sentido estricto; sugieren que se deben generar estrategias que permitan sincronizar la comunicación entre el tutor y el estudiante teniendo en cuenta las variables de tiempo, espacio y geografía. Adicionalmente, expresan que es menester por parte de todos los docentes hacer acompañamiento permanente y riguroso en las aulas virtuales; así como abrir espacios presenciales para fortalecer competencias humanas propias de un docente:

Entonces, creo que entre las herramientas, entre los profesionales de apoyo, y entre la formación darían éxito para poder hacer cada vez mejor el ejercicio de las prácticas y eso se logra es investigando. (Elisa, entrevista 7, 18/02/14)

Habría que buscar algunas herramientas donde uno pudiera mejorar ese tema de la comunicación, son muchos los estudiantes que tienen un tutor cargo, eso merma la calidad de la comunicación (...) que la comunicación que se pueda dar entre el tutor y el estudiante teniendo en cuenta la diversidad de horarios que hay, y es necesario sincronizarla de acuerdo con el lugar y hora tanto de tutores como de estudiantes para que coincida y sea efectiva. (Baruc, entrevista 6, 10/02/14)

(...) pareciera como si se hubiera olvidado que se está formando seres de piel. (Daniel, entrevista 9, 01/04/14)

Esta forma de virtualidad, de a distancia en la medida en que nosotros somos sujetos más de piel, más de, de face to face, más de contacto, eso no se cambia de la noche a la mañana. (Gabriel, entrevista 19, 14/06/14)

Sostienen que deben replantearse las prácticas pedagógicas de aula en el currículo, los estudiantes deben tener la oportunidad de realizar más prácticas pedagógicas de aula a lo largo de la carrera y no solo el último año de su proceso de formación. Asimismo, piensan que los estudiantes deben aprovechar todas las riquezas que tienen las herramientas digitales y aplicarlas en su ejercicio docente dentro del aula, no sólo en la virtualidad, y que los tutores deben ser más críticos, no centrarse en un modelo, con una metodología, y de estar en constante disposición al cambio para mejorar:

Yo pienso que uno siempre tiene que ser crítico de su trabajo en su labor para poder descubrir nuevas posibilidades. No centrarse y no casarse como con un modelo, con una

metodología, y creer que eso ya basta, creo que esa es una de las cosas importantes que nos puede ayudar a todos a mejorar nuestros procesos.” (Caleb, entrevista 10, 02/04/14)

Yo creo que ahí es donde está el quiebre porque en teoría lo que estamos haciendo es adecuado, se está formando una nueva generación de docentes. Yo considero e insisto, desde mi ser como egresado, y ahora que estoy viendo los estudiantes que van saliendo, que además del aula virtual se necesita acompañamiento presencial para fortalecer competencias humanas propias de un docente, y es necesario prácticas no un año si no prácticas sino prácticas dentro de un proceso de formación. (Caleb, entrevista 10, 02/04/14)

En cuanto a los materiales didácticos manifiestan que es importante diseñar módulos lo más interactivos posibles, más prácticos, que permitan flexibilidad para encontrar un punto de equilibrio en temas interdisciplinarios, y de esta forma elevar los niveles de motivación. Sugieren también que debe pensarse en orientar de mejor manera los módulos con diseños instruccionales claros y bien fundamentados. Se necesita encontrar apoyo institucional para optimizar recursos, asignar tiempo para que los profesores puedan desarrollar su propio material, optimizar la conectividad a la red:

Los estudiantes quieren algo más interactivo, no tan plano un módulo pues como texto y ya, si no como que quieren algo que ya más dinámico e interactivo y que permita como un gusto al acercarse a ese material didáctico, por ejemplo. Y de enseñanza de aprendizaje pues yo pienso que es la cercanía y el constante acompañamiento que se le brinde a los estudiantes, que si el estudiante manifiesta una inquietud pues se tome el menor tiempo posible en responder a ella tratando de ser efectivos a la hora de responderles. (Daniel, entrevista 9, 01/04/14)

Además de los aspectos anteriormente relacionados sobre el mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje en la formación de licenciados, consideran que es indispensable, por un lado, que las universidades hagan un mayor esfuerzo en la inversión humana; y por otro, que los profesores se comprometan con las responsabilidades pedagógicas que la metodología implica:

Te lo resumo en dos palabras inversión humana y compromiso pedagógico. Para el caso específico de la UDO, donde el 5% es de carrera y el 95% es ocasional, eso no es inversión humana. Porque pues igual, el ocasional responde a unas exigencias de contratación, y de alguna manera muestra lo que quiere la institución ver, el docente en carrera de alguna manera exige más inversión humana, y también pone a direccionar más procesos más serios de formación pedagógica, de formación disciplinar, que reestructuraría mucho más la consolidación de procesos de aprendizaje a distancia. (Baruc, entrevista 06, 10/02/14)

### **4.3 Aspectos a mejorar en la formación de licenciados en metodología a distancia**

Se identifican básicamente tres aspectos para mejorar en las tutorías desde lo institucional, desde lo pedagógico, y desde lo tecnológico. Respecto a lo institucional los profesores y los estudiantes coinciden en que se debe disminuir el número de estudiantes por curso y aumentar el número de profesores

Digamos, cuando yo era estudiante pues veía a mi tutor entonces yo decía oiga yo veo a mi tutor por qué no me responde inmediatamente pero ahorita que soy tutor veo que tengo 400 estudiantes que es una carga muy alta para responder inmediatamente. (Caleb, entrevista 10, 02/04/14)

(...) por ejemplo yo de carrera solamente tengo 150 estudiantes, y eso es mucho, pero por ejemplo un docente ocasional tiene 400 estudiantes; o sea, es poco probable que ese



tutor de 400 estudiantes dé de manera deontológica, de manera éticamente profesional responda a un compromiso de formación, es una mentira grande que una persona con 400 estudiantes pueda dar cuenta de la formación en espacios virtuales. (Elisa, entrevista 28, 25/11/14)

(...) el número de tutores tiene que incrementarse porque tratar de enseñarle a 150 o a 200 estudiantes por profesor en la red es muy complicado (David, entrevista 20, 30/06/14)

Los docentes, pues también uno compadece a los docentes porque les dan... les dan muchos estudiante, muchos grupos, por ahí unos 600...y de esos 600 hay grupos de a 5 y revisarles a todos es imposible y son poquitos docentes (Eva, entrevista 8, 17/03/14)

Encuentran indispensable que se debe descargar a los docentes de actividades administrativas para que puedan dedicarse específicamente a funciones como tutores como la atención directa con calidad a sus estudiantes, y al desarrollo de la investigación:

Nosotros somos muy pocos docentes de planta en referencia a los docentes ocasionales pero entre todos finalmente sentimos lo mismo, hay muchas acciones que se hacen y no permiten dedicarse específicamente a funciones que haría un docente como la atención directa de sus estudiantes, con la calidad que se requiere, la producción investigativa (Elisa, entrevista 7, 18/02/14)

Por otro lado los estudiantes expresan la necesidad de tener más sesiones de inducción a los estudiantes para evitar el alto índice de desmotivación y deserción, así como mayor flexibilidad en los horarios para los encuentros virtuales y que estos sean de carácter obligatorio, abogan por menor cantidad mayor calidad.

Cuando cualquier estudiante llegue a la universidad que lo guíen, que le expliquen cómo es el sistema, cómo va a ser el trabajo, que al menos antes de matricularse le expliquen, porque mucha gente que inicia, se asusta y se va, y pierden la plata, y eso sí ha pasado. (Eva, entrevista 8, 17/03/14)

Se debe mejorar con respecto al número los encuentros, que los encuentros virtuales sean de carácter obligatorio, que haya un cronograma en donde el tutor y el estudiante por ningún motivo puedan fallar a esos encuentros” (David, entrevista 20, 30/06/14)

(...) a mí me gustaría que por lo menos dos veces en el semestre, el acompañamiento tutorial fuese obligatoriamente presencial, no a manera de “si usted puede, no, usted debe, usted tiene que estar aquí.” (Juana, entrevista 16, 16/05/14)

(...) se necesita mayor flexibilidad en los horarios de las tutorías, que haya posibilidades en la noche, o un fin de semana, la mayoría trabajamos durante el día y no podemos contactarnos muchas veces con los tutores (Efraín, entrevista 14, 29/04/14)

(...) hay muchos cursos, hay muchos estudiantes para pocos tutores entonces pienso que la falta de acompañamiento se debía al número de estudiantes que duplicaban en gran cantidad a los tutores. (Félix, entrevista 18, 03/06/14)

(...) a veces incluso hay materias en las cuales, de pronto te ponen un módulo de 300-400 hojas para desarrollar; entonces no, porque estas tratando de correr para leer, creo que hubiera sido de mayor calidad, de mayor crecimiento si hubiera sido más corto y menos superficial (Esaú, entrevista 17, 31/05/14)

Los estudiantes consideran igualmente importante que la universidad tenga en cuenta la importancia del perfil de formación en pedagogía de los maestros que contrata, y particularmente su formación en pedagogía y manejo de TIC, especialmente porque se trata de educación superior:

En las tutorías me encontré profesores que dan 6 o 7 cursos diferentes; por ejemplo, dan antropología, pedagogía, investigación, es decir, manejan diversos campos del saber, y me parece que a nivel ya universitario, eso tiene que ser un poco delicado, tiene que ser más especializado. (Elí, entrevista 15, 12/05/14)

(...) hay tutores que no están todavía muy involucrados en las TIC les cuesta aun trabajo dominarlas, no sé si sea cuestión de la edad o sea cuestión de poca pertenencia a su curso.” (Efraín, entrevista 22, 21/10/14)

Desde lo pedagógico se evidencian tensiones de ambas partes. Por un lado, los profesores consideran que para mejorar la acción tutorial es indispensable que la mayoría de los estudiantes asuman con responsabilidad su proceso de aprendizaje, que interactúen bien sea a través de Skype o a través del aula virtual, que lean mensajes y se informen, que sean conscientes de la importancia de la originalidad de sus trabajos, y que el perfil de varios estudiantes no se adapta a metodología a distancia virtual:

Negativo es la ausencia mayoritaria de uso de los recursos. La poca utilidad que le dan los estudiantes a esos recursos (Baruc, entrevista 6, 10/02/14)

(...) hay estudiantes que no leen los mensajes, que no tienen la cuenta de Skype, entonces ahí siento una debilidad, que es muy difícil llegar a todos los estudiantes porque en ocasiones las herramientas que tenemos los estudiantes, o no las utilizan o no hemos podido llegar como tutores a demostrar cómo las debemos utilizar para que cada uno de ellos se pueda comunicar (Caleb, entrevista 10, 02/04/14)

Nos enfrentamos con estudiantes que mandan hacer sus trabajos o que alguien les colabora o que no están conscientes de lo que es realmente su formación y que tu como tutor virtual jamás te vas a enterar excepto en pequeños rezagos cuando eres juicioso a hacer el proceso de la revisión de sus productos, cuando has tenido la posibilidad de tener diálogos con ellos por Skype o te han hecho llamadas, y cuando ves su construcción discursiva se da cuenta uno que no es la misma persona. (Elisa, entrevista 28, 25/11/14)

(...) en ocasiones el estudiante viene de un modelo educativo tradicional donde va a la clase, tiene un profesor, un texto, y al enfrentarse al sistema virtual en ocasiones como que flaquea. Uno partiría de la premisa que el estudiante tiene muy claro el tema de la educación por mediaciones virtuales y que está comprometido con el proceso de aprendizaje, pero no es así. (Daniel, entrevista 9, 01/04/14)

Así mismo consideran que se deben mejorar las estrategias para que los estudiantes sigan los cronogramas y no interrumpen los procesos de aprendizaje, que se deben superar las dificultades que ellos tienen en sus procesos lecto-escritores y en su autorregulación:

Les cuesta muchísimo los procesos lecto-escritores, la autorregulación que es un principio básico para nosotros, en este tipo de proceso es difícil dejar todo al último porque quiere decir que no va hacer el mejor producto; por lo tanto, no va a ser el mejor aprendizaje, entonces se comienza a copiar. (Elisa, entrevista 7, 18/02/14)

Porque en ocasiones las herramientas que tenemos los estudiantes, o no las utilizan o no hemos podido llegar como tutores a demostrar cómo la debemos utilizar para que cada

uno de ellos se pueda comunicar, son muchos los mensajes que yo envié, son muchos los espacios que tenemos, pero hay muchos estudiantes que no participan entonces (Caleb, entrevista 10, 02/14/04)

Sí igual están también los estudiantes que de pronto no demuestran demasiado interés teniendo de pronto en cuenta que algunos; por ejemplo, cuando que eligen esta opción de educación a distancia lo hacen porque por trabajan tienen otra clase de responsabilidades, entonces uno encuentra como las dos caras de la moneda, estudiantes que están muy centrados en su proceso y aquellos que de pronto pues, desconociendo cuales pueden ser las razones, no lo están tanto” (Daniel, entrevista 9, 01/04/14)

De otra parte, se percibe que los estudiantes encuentran el lenguaje utilizado en el aula virtual crea un distanciamiento adicional, consideran que debe ser más cálido y más motivante. Encuentran fundamental establecer estrategias claras para mejorar el trabajo colaborativo académico y que es imprescindible que los tutores tengan buen manejo de las TIC.

(...) me parece muy aburrido, siempre llegar uno al foro y el compañero “buenas tardes” así todo formal como si fuera uno una máquina, yo llego y escribo “Bueno está haciendo un bonito día, ¿Cómo están, cómo les ha ido?” mientras que los otros es “estimados compañeros”, así como muy formales y pues uno está es interactuando y van a ser los compañeros durante seis meses y uno debería ser un poquito más suelto; o sea como para uno intentar modificar el modelo que hay en la tecnologías y cosas que nos pueden acercar y que uno no se sienta como tan alejado o que los compañeros no sean tan formales, a mí pues me molesta eso (Eva, entrevista 21, 21/10/14)

(...) lo que yo siempre he sugerido y he como comunicado en el CEAD y a través del aula virtual, la irresponsabilidad de algunos compañeros en la construcción del trabajo colaborativo, yo siempre he colocado esa sugerencia en el CEAD, me dicen pues que desafortunadamente en los trabajos colaborativos se da eso, que tenga paciencia. (Juana, entrevista 16, 16/05/14)

De la misma manera consideran que es importante ir más allá de lo académico porque sienten que no tienen realmente una experiencia universitaria, hecho al que adicionan poca rigurosidad en el proceso de formación, sugieren contextualizar más la formación con la realidad y modelo de país que tenemos:

(...) si bien se sabe que esta es una universidad abierta y que desea prestarle la atención y las herramientas posibles dentro de los CEAD a los estudiantes, tiene aún un vacío más allá de lo académico, uno como estudiante desarrolla procesos a través de la plataforma, los cursos se puede decir, pero la real vivencia uno espera verla dentro del CEAD, así sea cada 15 días, cada 8 días, no importa el tiempo pero sí volver a vivir una verdadera experiencia universitaria y que no quede plasmadas solo en la virtualidad, entonces ahí es donde pienso que está la falencia, (Félix, entrevista 18, 03/06/14)

(...) yo estoy detectando que hay demasiada levedad, para mí algo muy preocupante, porque toca con un tema que para mí es profundamente sensible y es la educación en Colombia, me parece que la educación en Colombia debería de tener unas exigencias mucho más acordes con el tiempo que estamos viviendo, con las formas políticas que tenemos, con la forma de Estado que tenemos, con esta cultura, este tipo de culturas que se han generalizado en nuestro país.(Gabriel, entrevista 19, 14/06/14)

Finalmente, desde lo tecnológico los profesores expresan que se mejoraría la acción tutorial con la adquisición de plataformas con buen soporte tecnológico, interfaz agradable al estudiante. Encuentran indispensable mejorar la frecuencia en las interacciones comunicativas con sus estudiantes y propender conectividad de mejor calidad para el caso de algunas regiones del país, y no permitir que la herramienta tecnológica prime sobre los procesos pedagógicos ni sobre la formación disciplinar:

Entonces, la utilización de herramientas son algunos insumos que nosotros tenemos en didácticas digitales, pero requerimos también de plataformas con buen soporte tecnológico, interfaz agradable al estudiante, procesos comunicativos ágiles.”(Elisa, entrevista 7, 18/02/14)

(...) hay personas que viven en el campo y se conectan cada mes, hay personas que están en la cárcel y es difícil la conectividad, hay otras personas que se conectan los fines de semana, hay personas que se conectan a las 2 o 3 de la mañana... entonces habría que buscar algunas herramientas donde uno pudiera mejorar ese tema de la comunicación” (Baruc, entrevista 6, 10/02/14)

(...) porque en ocasiones las herramientas que tenemos los estudiantes o no las utilizan, o no hemos podido llegar como tutores a demostrar cómo la debemos utilizar para que cada uno de ellos se pueda comunicar. Son muchos los mensajes que yo envié, son muchos los espacios que tenemos, pero hay muchos estudiantes que no participan entonces ahí veo uno la falencia que no le podemos llegar no sé si es por la magnitud.” (Caleb, entrevista 10, 02/04/14)

(...) desde la institución se podría decir que se queda en herramienta sin hacer el tránsito a lo pedagógico, ¿sí? Entonces prácticamente la herramienta desplaza al criterio pedagógico y al criterio disciplinar. A mí me interesa más que el estudiante tenga un sentido de lectura crítica del contexto, crítica del texto, y que pueda de alguna manera argumentar posibilidades de cambio frente a su contexto y pues la herramienta no da. O sea, la herramienta es simplemente herramienta, es como el machete en manos de un discapacitado, de nada sirve”. (Baruc, entrevista 6, 10/02/14)

En cuanto a los aspectos a fortalecer en el material didáctico, las opiniones no son muy similares entre docentes y estudiantes. Por un lado, los profesores expresan que el material debe fortalecer las habilidades pedagógicas más que a las tecnológicas, al igual que dar un manejo adecuado para que no se convierta en un repositorio de información, el cual termina siendo subutilizado por algunos estudiantes. Han detectado que hay resistencia de varios alumnos y profesores frente al cambio y a la interacción con el material, en tanto el nuevo esquema de interacción implica que el tutor esté conectado en línea de manera permanente con los estudiantes. La creación de equipos interdisciplinarios y diseños instruccionales claros son otros aspectos que consideran se debe reforzar, al igual que la importancia de la articulación entre los procesos administrativos y académicos para lograr mejoras en la plataforma:

El material termina siendo un repositorio de información, termina siendo un encuentro de actividades que están ahí de manera sincrónica o asincrónica, pero que pues en nuestro caso debería ser más la fortaleza pedagógica que la tecnológica; o sea, acentuar toda la esperanza solamente en la herramienta es un salto al vacío. (Baruc, entrevista 6, 10/02/14)

La dificultad que yo veo desde la óptica como tutor hoy, y que fui estudiante, es que el estudiante venía acostumbrado a leer el módulo y a contestar un examen que casi era literal del módulo, entonces ha habido dificultad, y resistencia al cambio. También hay

resistencia al cambio de algunos tutores que también estaban acostumbrados a no innovar y a no cambiar entonces que dicen “no pero yo tengo mis módulos siempre los he manejado así ya me sé las lecciones ya se me sé los exámenes ya me sé lo que debo contestar. (Caleb, entrevista 10, 02/04/14)

Es fundamental equipos interdisciplinarios, crear diseños instruccionales claros y bien formados. Irónicamente aunque se esté en un entorno virtual, a veces las restricciones administrativas chocan, es que uno necesita viabilidades administrativas para colocar novedades, para simplemente hechos tan sencillos como comprar un software que no está dentro de la menor cuantía, o que está dentro de ello y requiere muchos papeles pero es un software que es imposible que alguien le dé papeles para poder hacer su compra” (Elisa, entrevista 7, 18/02/14)

(...) A veces el módulo es muy plano; o sea, ofrece una cantidad de textos una información muy plana, poco interactiva (Daniel, entrevista 9, 01/04/14)

Por otra parte, los estudiantes consideran que el material es demasiado extenso en todas las materias, y que su extensión no se ajusta a los cortos tiempos de duración de los cursos, lo cual afecta la calidad de su aprendizaje porque en varias ocasiones ellos se limitan a leer rápidamente para poder responder a tiempo con la entrega de los trabajos asignados. Han detectado falta de originalidad, los encuentran demasiado teóricos y sugieren hacer una muy buena selección del material que suben a los módulos para mejorar el aprendizaje. Algunos los encuentran en ocasiones no muy organizado desde lo conceptual hecho que ha afectado en ocasiones los resultados finales de la evaluación, también sugieren mejorar la redacción porque a veces resulta confusa para su comprensión:

Tratar de leernos un módulo de 332 páginas en un tiempo súper corto y que fuera de eso hay que leer otros más. (Efraín, entrevista 14, 29/04/14)

Incluso hay materias en las cuales, de pronto te ponen un módulo de 300-400 hojas para desarrollar, entonces no. La lectura incluso no es de la misma, estas tratando de correr para leer todo y entregar los trabajos. Creo que hubiera sido de mayor calidad, de mayor crecimiento, y de mejor aprendizaje con módulos más cortos y más profundos. (Esau, entrevista 17, 31/05/14)

El material es demasiado extenso, muy teórico y a veces con problemas de redacción, no estaba en los tiempos adecuados ni una persona que te guiara, que diera las pautas. (Félix, entrevista 18, 03/06/14)

(...) casi todos son como bajados de internet, viene también de libros, ahí siempre pues sí están las citas, entonces son como copias de libros de internet son como un revuelto de todos para complementarlos eso sí me he dado cuenta son como retacitos (Eva, entrevista 8, 17/03/14)

# LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS PAR UN DISPOSITIF DE FORMATION A DISTANCE EN COLOMBIE

Gloria Liliana Moreno Vizcaíno

## Introduction

Nous présentons dans cette étude des données dérivées de notre recherche « La formation initiale dans une méthodologie à distance en Colombie ».

L'étude est encadrée dans une approche socio-historique de Lev Vygotsky, qui analyse le développement des processus psychologiques supérieurs qui favorisent l'apprentissage à partir de l'internalisation des pratiques sociales.

La recherche de type qualitative et l'étude de cas multiple génèrent des résultats avec lesquels se caractérise ce qui serait un dispositif pédagogique pour l'amélioration de la qualité des programmes de formation initiale avec une méthodologie à distance.

Notre recherche est abordée dès la période 1999 à 2014. Nous avons choisi cette période parce que, même si les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) ont affecté l'éducation à distance depuis les années quatre-vingt, c'est à la fin des années quatre-vingt-dix que son impact révolutionne la méthodologie à distance (Delacôte, 1996, p. 28), fait attribué particulièrement à l'influence d'internet et à la forme dont l'accès massif à ce réseau digitale a eu un fort impact dans l'éducation à distance.

De la même manière, les TIC, vues comme un nouveau moyen et comme un moyen de médiation pédagogique comportent l'émergence des nouvelles formes d'interaction et de relation dialogique entre agents éducatifs, la connaissance, la culture

et le processus d'enseignement –apprentissage. Des faits qui rendent indispensable de repenser la formation initiale des enseignants sous cette méthodologie (Guitert, 2004. p. 53).

L'éducation supérieur à distance est définie et se différencie de l'éducation présentielle par ses caractéristiques : contextualisation des processus, éducation permanente, caractère de médiation, forme d'interactivité et interaction, reconnaissance de l'étudiant en tant que centre de l'apprentissage, développement des hauts niveaux d'autonomie, adaptation, assomption de conception des programmes pertinents et flexibles, dépassement des dilemmes entre couverture et qualité, promotion d'attitudes critiques et créatives entre professeurs et étudiants, ouverture des espaces de communication et d'expression, des fondements dans la construction des connaissances et développement d'une attitude de recherche (González, Lora, y Malagón. 2000. p.77).

Cependant, après avoir abordé l'étude de la formation initiale des enseignants dans la méthodologie à distance, une grande différence avec la méthodologie présentielle réside dans les caractéristiques particulières de la population qui adhère à ce type de programme, dont la plupart sont des enseignants en exercice à la recherche d'une légitimation de leur pratique professionnelle face au système d'éducation avec une licence.

Également, nous retrouvons des étudiants qui sont des enseignants avec un diplôme d'une École Normale Supérieure, à la recherche des meilleures conditions de travail. D'autres, des professionnels des divers domaines du savoir et qui souhaitent devenir des enseignants par vocation ou comme un autre moyen d'emploi, et d'autres pour lesquels c'est le seul moyen de formation universitaires dû au fait d'habiter dans

des régions où l'accès aux programmes d'éducation supérieur dans une méthodologie présentielle est impossible pour des raisons géographiques, politiques ou sociales.

Nonobstant, malgré les différences dans ces méthodologies, l'éducation à distance est encore comparée avec l'éducation présentielle. Dans les deux, des connaissances solides peuvent être acquises dû au fait qu'elles sont mises en application avec des bases théoriques que permettent une meilleure intégration académique et sociale, mais au risque de faire cette comparaison, en assumant qu'une méthodologie à distance signifie avoir une version diluée de la méthodologie présentielle (Castellanos, 2004. Pp.3,4) en étant, cet aspect l'un de grands problèmes qui doit affronter la méthodologie à distance, et en particulier les programmes de formation initiale des enseignants.

De plus, l'application des plans d'étude que dans ces programmes amènent obligatoirement à des pratiques pédagogiques différentes qui ne se limitent pas nécessairement à des espaces physiques concrets, ni à des moments synchroniques particuliers, et son temps réel n'est pas comme dans la méthodologie présentielle. C'est pourquoi, tant dans des modèles d'apprentissage flexibles comme dans la méthodologie à distance, les pratiques pédagogiques doivent dépasser l'acte communicatif traditionnel, compris comme la rencontre de la relation significative entre locuteur et interlocuteur, à des actes discursives et dialogiques de telle manière que les conduites et les interactions des acteurs soient encadré dans leurs propres expériences, groupes sociales, personnalités et propres intérêts dans chaque interaction (Ramírez, 2007. p.61). En conséquence, l'interaction est perçue comme un outil psychologique social, comme le produit de l'évolution socioculturelle dont la fonction principale primaire



c'est la communication de contact social, d'interaction pleine, d'influence sur les individus du milieu (Vygotsky, 1998.p.37). Ceci joue un rôle déterminant dans les pratiques pédagogiques dans la méthodologie à distance, donc, la plupart de temps, elle n'a pas lieu dans des salles de classe physiques et prédominent principalement les interactions communicatives asynchrone.

De plus, internet, l'information par voie électronique et les TIC ont généré des nouvelles formes d'interaction, d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation, spécialement dans des programmes de formation initiale des enseignants.

En effet, la méthodologie à distance se trouve actuellement dans un débat conceptuel en relation à la fonction de la virtualité dans le curriculum ; ce qui va déterminer un degré très élevé de la direction où doit être dirigé l'éducation supérieur à distance en Colombie. Pourtant, face à ces réalités il est nécessaire de la repenser.

À cet égard, Nous nous interrogeons dans cette recherche sur les ruptures dans les programmes de formation initiale des enseignants à distance à partir des changements dans les pratiques pédagogiques, les médiations pédagogiques et la technologie éducative pendant les quinze dernières années de transition du siècle, dont l'objectif principal est d'analyser la manière comme ils répondent aux actuels exigences socio-historiques.

Afin d'atteindre notre objectif, nous avons pris en considération l'expérience des institutions, des enseignants et des étudiants d'un échantillon de trois université qui ont une ample expérience, trajectoire, reconnaissance et couverture nationale dans la formation des diplômés en méthodologie à distance dans le pays.

Pour atteindre nos objectifs, nous avons établi les questions suivantes de recherche : 1. Quelles sont les ruptures dans les programmes universitaires de formation initiale des enseignants en méthodologie à distance en Colombie, trouvées dans les derniers quinze ans de transition de siècle ? Et, 2. Quelles caractéristiques adopte-t-il un dispositif pour le renforcement de la formation initiale des enseignants en méthodologie à distance en conformité avec les exigences de l'actuel moment socio-historique ?

Dans des modèles d'apprentissage flexible tels que la méthodologie à distance, les actes et les interactions des sujets sont organisés dans le cadre de ses propres expériences, groupes sociales, personnalités et ses propres intérêts dans chaque interaction communicative.

L'interaction selon Vygotsky (1998), est un outil psychologique social, vu que c'est le produit de l'évolution socioculturel dont la fonction principale primaire est la communication du contact social, de l'interaction pleine, d'influence sur les individus d'un environnement social.

Depuis cette perspective, nous précisons que la pratique pédagogique et les mécanismes de communication appliqués dans la formation initiale des enseignants dans la méthodologie à distance sont différents à ceux qui ont été appliqués dans la méthodologie présentielle, par le fait que la grande majorité des cas, ceci n'ont pas lieu dans les salles de classe physiques et prédominent principalement les interactions communicatives asynchrones.

Néanmoins, il est fréquent de comparer l'éducation à distance avec l'éducation présentielle. Dans les deux il est possible d'acquérir une solide base des connaissances, vu qu'ensemble elles sont appliquées avec des bases théoriques et méthodologiques appropriées qui permettent une meilleure intégration académique et sociale.

Un autre facteur qui a eu un fort impact et une grande influence sur la méthodologie à distance c'est l'accès massif à internet, à la communication par voie électronique et les TIC ; ce qui a généré des nouvelles formes d'interaction, apprentissage, enseignement et évaluation, spécialement dans ce type de programmes.

Compte tenu de ce qui nous avons présenté auparavant et à partir de l'objet de cette recherche, nous avons réalisé une révision exhaustive de l'état de la question, à partir des recherches réalisées sur le sujet, tant dans le domaine national comme international.

D'autre part, Nous avons utilisé des sources primaires pour la révision bibliographique. Ainsi, nous avons pris en considération les principaux sujets pour notre recherche : formation initiale des enseignants, méthodologie à distance dans l'éducation supérieure, technologie éducative et modèle socio-historique. Pour cela, nous avons fait une lecture vaste, détaillée et méthodique des sujets que nous avons mentionnés ci-dessus. Nous avons établi des comparaisons entre différentes positions théoriques afin de prendre une décision pour ainsi prendre une posture par rapport à la méthodologie de notre étude, le recueil des données, sa systématisation et son postérieur analyse.

Également, nous avons réalisé un premier travail d'élaboration des fiches. Pour les entretiens exploratoires, nous avons pris en compte le matériel recueilli dans une étude préalable réalisée avec une équipe de recherche (Arias, Díaz, y Moreno, 2009. p. 11), lequel a été notre motivation pour la réalisation de cette recherche.

Finalement, dans cette première étape de notre étude nous avons fait une exploration sur toutes les universités du pays, qui offrent des programmes de formation

des enseignants avec une méthodologie à distance, avec un registre SNIES, dont le but de sélectionner les universités qui auraient nous servir comme des cas ou unités d'analyse.

### **État de l'art actuel de la connaissance du problème dans le monde**

La formation des enseignants, la méthodologie à distance et la technologie éducative ont attiré l'attention des chercheurs en éducation depuis un certain nombre d'années. Il en résulte l'analyse centrée sur ces sujets. Des recherches exploratoires nous avons pris en compte, particulièrement, ses objectifs d'étude, les approches théoriques, les méthodologies de recherche, les conclusions et l'impact des études dans la formation initiale des enseignants à distance.

D'autre part, pour la révision documentaire, nous nous sommes intéressés principalement à deux critères : le premier, avec une relation avec les sujets de formation initiale des enseignants dans le supérieur avec une méthodologie à distance, et avec la technologie éducative ; et qu'ils auraient dû se développer entre les années 1999 et 2014. À cette effet, nous avons consulté les bases de données REDALYC, PROQUEST, EBSCO, ERIC, et DIALNET.

Le deuxième critère a été d'établir la recherche de plus représentatifs par continents, pour ainsi finir avec les études en Colombie.

La majorité des études en éducation à distance, tant dans le domaine international comme nationale ont centré leur attention principalement sur l'éducation informelle, éducation non-formelle et éducation technique : d'autres ont été orientés

vers l'éducation supérieur et une minorité dans les formations des enseignants. Ce qui nous a montré qu'il y a très peu des cas intéressés par explorer la thématique dans la formation initiale des enseignants.

Si bien ces travaux ont abordé les sujets de l'éducation à distance, des moyens pédagogiques, des médiations, et des pratiques pédagogiques, ils l'ont fait avec une orientations dans des sujets tels que l'apprentissage des adultes, des réseaux digitaux en EAD, interaction entre tuteurs et étudiants, les EAD distance dans la société de la connaissance, EAD et efficacité terminale réussi, qualité de la EAD, les TIC et les EAD, l'évaluation et l'apprentissage en EAD, les communautés d'apprentissage, e-learning, politiques publiques, plans de développement, des bases fondamentales et composants de la EAD, EAD et éducation présentielle, éducation continue à distance, virtualisation et apprentissage autonome.

En Colombie, la formation initiale des enseignants concrètement en méthodologie à distance, recouvre une grande complexité, vu que ne rapporte pas autant de recherche sur cette thématique. Chaque institution formatrice a mené divers études et évaluations très particuliers mais il n'existe pas un travail en collaboration qui montre une constante dans telle formation. Nous avons abordé en majorité depuis les pratiques pédagogiques réduites à des actes communicatifs entre les enseignants et les étudiants dans le niveau d'action tutoriel synchronique.

Nous avons pu constater peu de reconnaissance à la pratique pédagogique en tant que relation dialogique médié par le contexte socio-culturel des acteurs du processus d'enseignement-apprentissage et l'exploration des corrélations établies entre étudiantes-étudiants, étudiant-technologie éducative est pratiquement inexistante.

Dans les études en méthodologie à distance où prévalaient des études sur la formation continue des enseignants, il y a une tendance élevée à l'étude de la formation virtuelle, avec une prédominance élevée des recherches en EAD formelle et non formelle dans tous les domaines de la connaissance. Finalement, en technologie éducative existe un nombre considérable d'études sur les ruptures des différents moyens pédagogiques utilisés en EAD. Également, nous pouvons constater un grand intérêt pour faire de la recherche particulièrement sur les TIC dans l'éducation dont l'intérêt augmente à partir des environnements virtuels d'apprentissage. Dans la majorité de ces travaux de recherche existe un intérêt particulier pour étudier la formation continue des enseignants à distance, comme dans la formation post-graduelle. Très peu de recherches ont ciblé la formation initiale des enseignants à distance, ce qui nous ouvre la voie à l'étude de la formation initiale des enseignants dans une méthodologie à distance.

Il manque encore d'étudier des sujet conjoncturels dans la formation initiale des enseignants à distance, principalement la manière synergétique et dialogique comme les s'entretiennent les pratiques pédagogiques avec une méthodologie à distance de plus en plus flexible, asynchrone, et changeant où les interactions des acteurs du processus enseignement-apprentissage ont évolués au même temps que la technologie éducative dans un moment socio-historique où internet et l'incorporation des TIC dans l'éducation, ont créé des ruptures significatives dans ce type de formation. En outre, il faut encore très bien comprendre cette interaction pour pouvoir avancer dans le domaine de la formation des enseignants à distance et, de cette manière, identifier les caractéristiques d'un dispositif qui contribue au renforcement de ce type des programmes de formation et qui répond aux exigences socioculturelles actuelles. En conséquence, cette recherche contribue dans un panorama international de l'EAD qui

servira de source de consultation et innovation pour le renforcement de la formation initiale des enseignants à distance. Autant, pour sa profondeur et sérieux dans l'analyse de ce sujet très peu exploré avec la sécurité d'avancer dans la connaissance de ce domaine de l'éducation supérieure.

### **Considérations théoriques**

Pour la configuration du cadre théorique, nous avons étudié diverses sources de première main en relation avec la révision bibliographique, tenant en compte les sujets principaux de notre recherche : la formation initiale des enseignants, méthodologie à distance en éducation supérieur, technologie éducative et modèle socio-historique.

Conformément à Ferry (1997), la formation est une dynamique de développement personnel que consiste à avoir des apprentissages, faire des découvertes, rencontrer des gens, développer des compétences de raisonnement et de richesse d'images que nous avons du monde. Également, c'est découvrir ses propres capacités et ses ressources. La formation des enseignants comprend aussi la transformation de structures, contenus et formes en opportunités pour apprendre à enseigner. La concrétion de cette soit dite formation doit disposer d'une vision ample de ce qui signifie être enseignant, et des critères spécifiques sur ce qu'un enseignant doit savoir et être capable de faire dans les des circonstances déterminées dans lesquelles il doit agir. Suivant à Ávalos (2004), la formation initiale des enseignants est seulement un pas initial du parcours dans toute une vie, de sa meilleure forme, contribue spécialement à la connaissance des contenus nécessaires pour enseigner dans le système scolaire et le développement des stratégies

efficaces. Vaillant (2004) affirme, que pour faire la formation des formateurs de manière adéquate celle-ci doit inclure quatre composant fondamentaux : la formation pédagogique, la formation disciplinaire, la connaissance didactique du contenu à enseigner et la connaissance du contexte. D'autre part, la formation des futurs enseignants exige avoir en considération l'apprentissage en tant que phénomène qui se produise dans la corporéité, le langage et les émotions. Il est nécessaire que les enseignants formateurs des enseignants deviennent des facilitateurs de l'apprentissage, tel comme le postule le constructivisme, du point de vue des faciliter l'apprentissage à travers de l'accès à des conversations spécialisées, des meilleures pratiques dans la salle de classe, en les amenant dans différents niveaux de compétence (Rendón, y Rojas. 2004. p. 16).

Avec cette perspective, les nouvelles et émergentes demandes de la formation initiale des enseignants prennent un nouveau sens, spécialement dans la méthodologie à distance où l'étudiant est le protagoniste de son propre apprentissage.

### **La formation initiale des enseignants en tant que pratique communicative**

Le fait d'aborder le sujet de la formation implique s'attaquer au sujet de la communication, tant dans un acte éducatif comme dans un acte communicatif. La communication c'est le facteur de rencontre de la relation significative en le locuteur et l'interlocuteur dans un acte discursif (Ramírez, 2007.p. 61). C'est-à-dire, c'est un acte du sujet qui échange avec un interlocuteur dont la relation se fait entre personnes avec des expériences diverses, qui appartiennent à des divers groupes sociaux, avec des



personnalités différentes et des intérêts spécifiques dans chaque interaction communicative.

Par rapport à l'interaction, Vigotsky (1998) exprime que celle-ci est considérée comme un outil psychologique social, dans le sens que c'est le produit de l'évolution socioculturelle dont la fonction principale primaire c'est la communication de contact social, de l'interaction complète, de l'influence sur les individus du contexte. Les interactions communicatives dans des scénarios institutionnalisés créent, principalement, à travers des intentionnalités du discours pédagogique.

En accord avec Cárdenas (2011), le discours c'est l'endroit de l'énonciation où interviennent des sujets dans des circonstances spécifiques que produisent et interprètent. Mais c'est dès le langage que le sujet se place dans un contexte en assumant une position, attitude, ou un point de vue depuis lequel il construit son objet d'enseignement et s'approche à lui. C'est pour quoi, le discours conçu comme organisation dialogique du sens à travers des énoncés, ne peut pas être réduit à la communication parce que c'est en lui qui convergent les différentes possibilités significatives et expressives du langage. Compris ainsi, la communication en tant qu'une rencontre factorielle de la relation significative entre le locuteur et l'interlocuteur dans un acte discursif. Il est nécessaire de préciser que les pratiques pédagogiques et les mécanismes de communication utilisés dans la formation initiale des enseignants dans la méthodologie à distance sont différents à ceux utilisés dans la méthodologie présentielle ; ainsi, la plupart de temps, ceux-ci n'ont pas lieu dans une salle de classe physique et prédominent les interactions communicatives asynchrones. Nonobstant, malgré les pratiques pédagogiques et communicatives dans la

méthodologie à distance des échanges socioculturels qui impliquent des comportements d'appréciation directement en relation avec les influences sociales et cultures des participants du processus éducatif, sont générés.

### **Relation dialogique**

Pour Vigotsky (1998), la perspective dialectique demande une perspective systémique, dans le sens de l'attention aux processus du type global, structuré, irréductible aux composants, et qui conçoit le développement personnel comme un processus de formation dans lequel l'éducation devienne un facteur essentiel, dans laquelle on met en relief la force extraordinaire du rôle des conditions socioculturels dans lesquels l'individu habite et dont il s'approprie à travers de son attitude et dans le processus de communication et interrelation avec autrui, les porteurs de la culture tels que les éducateurs, les parents, etc. Autrement dit, le sujet se construit dans l'interaction et ce scénario développe les fonctions supérieures.

Selon sa théorie, le processus de médiation joue un rôle central, autant ceci a permis que les fonctions psychiques changent dans divers périodes de l'histoire de la société. Il est affirmé qu'elles se médiatisent aussi par l'utilisation des instruments spéciaux resurgis sur la base du travail, en se constituant en tant que phénomènes de la culture humaine : la parole, les signes mathématiques, les ressources mnémotechniques.

Son approche bénéficie d'une perspective dialogique qui permet le développement des instruments d'analyses adéquats pour l'étude de la communication dans des contextes socioculturels, cette perspective rend possible l'étude des processus de formation méthodologie à distance, vu que cette méthodologie est

remarquablement dialogique et se caractérise dans un scénario institutionnel où, médié par le langage, confluent diverses formes de communication et apprentissage.

### **Sur l'éducation à distance**

La définition de EAD a eu principalement quatre tendances tels que : stratégie éducative, modalité d'études, modalité éducative, opportunité de formation permanente et processus d'enseignement-apprentissage. De la même manière, certaines ont mise en avant aux multimédias et la technologie, d'autres à la démocratisation de l'éducation et d'autres à la promotion de la culture et l'apprentissage permanent et autonome.

Conformément à Kim (2009), la formation à distance demande d'une discipline plus rigoureuse par rapport à l'éducation présentiel. Il faut inclure un calendrier détaillé mensuel et le développer chaque semaine. Ceci aide de manière significative les étudiants pour qu'ils puissent arriver aux objectifs d'apprentissage fixés. Dans le travail d'organisation, les conseils du tuteur peuvent être efficaces, spécialement si on prend en compte le fait que dans la plupart des cas, le tuteur et l'étudiant se trouvent séparés géographiquement.

Néanmoins, l'absence physique du tuteur ne peut pas être considérée comme une qualité exclusive à l'EAD, vu que les approches et les méthodes pédagogiques utilisées par un professeur dans une méthodologie présentielle, en commençant par le langage, ont les mêmes fonctions de médiation des savoirs que les outils utilisés dans l'EAD. De cette manière et en prenant en considération que les caractéristiques principales de

l'EAD ont été centrées principalement sur la distance géographique, la communication en double sens, l'usage d'un ou plusieurs moyens technologiques, formation à grande échelle, le control institutionnel et l'isolement de l'étudiant. Il existe des situations éducatives qui font possible de garder la notion de télématique afin de surpasser la carence physique du tuteur.

Ramón (2003) affirme que l'éducation, nonobstant, avec fréquence se compare l'EAD avec l'éducation présentielle. Dans les deux il est possible d'acquérir des connaissances solides et fondées, puisqu'ensemble elles peuvent être utilisées avec des bases théoriques et méthodologiques appropriés, qui permettent une intégration académique majeure et sociale.

### **Sur la technologie éducative.**

Suivant à De Pablos-Pons (2009), la technologie éducative (TE) c'est l'ensemble des moyens, méthodes, instruments, techniques et processus sous une orientation scientifique, avec une approche systématique pour organiser, comprendre et gérer les multiples variables en toute circonstance du processus, avec l'objectif d'augmenter l'efficience de ceci dans un sens large, dont la finalité est la qualité éducative.

D'autre part, Cabero (2007) suggère d'avancer dans le concept de la TE et le propose comme un espace intellectuel pédagogique dont l'objectif d'étude serait les médias et les nouvelles technologies de l'information et de la communication en tant que formes de représentation, de diffusion et d'accès à la connaissance et la culture dans les différents contextes éducatifs : scolarité, éducation non formelle, éducation informelle, éducation à distance et éducation supérieure.

Par ailleurs, la TE se caractérise pour faire référence à la prise de décisions relatives au développement de l'enseignement et l'apprentissage, et elle est perçue comme une approche rationnelle et systématique, mais qui évolue vers une approche plus heuristique, son hypothèse de base consiste en ce que l'apprentissage peut être amélioré et qu'il existe des techniques et des moyens pour démontrer lesdites améliorations.

Compte tenu de ce qui précède et que la TE est en relation de manière directe avec l'approche socio-historique en tant qu'instrument médiateur de l'apprentissage, il doit être compris dans le contexte d'éducation et particulièrement dans l'éducation supérieur à distance ; vu que son interprétation va plus loin de l'usage de la technologie digitale pour résoudre des difficultés d'interaction, de localisation géographique, d'accès aux réseaux d'information, entre autres. La TE c'est un domaine dans lequel nous pouvons formuler et appliquer des solutions pour les diverses situations éducatives. Elle peut consolider la triade entre étudiant, tuteur et processus d'apprentissage, à partir de l'application des stratégies diverses et des didactiques qui favorisent le développement et le perfectionnement de l'apprentissage.

### **Sur le dispositif pédagogique**

Dans la littérature hispanique il n'existe pas une expression enraciné dans le jargon éducatif pour décrire l'ensemble des pratiques et procédés mise en place pour construire des propositions de formation. En général, il est question de développer un cours ou un programme de formation, mais en réalité, cette terminologie ne permette

pas de mettre en évidence une vision systémique des processus impliqués dans cette tâche.

Nous sommes d'accord avec Poisson (2006) dans la littérature française quand il explique que les propositions de formation des adultes se dessinent sous la forme d'un dispositif résultant de l'intégration des composants administratifs, académiques, matériels et humains, requis pour le fonctionnement de l'activité d'enseignement-apprentissage.

Dans le domaine de l'éducation, malgré son origine technique, le terme dispositif a été directement connecté avec des processus d'apprentissage. À ce sujet, Bourdet et Leroux (2009) affirment qu'il est nécessaire de repenser la vision techniciste sur lequel tournée la conception de ce terme, selon sa réflexion, qui ont proportionné des spécialistes du sujet sur ce dispositif et considèrent que ce terme doit englober un périmètre plus vaste.

Avec le développement et l'intégration des TICs dans le domaine de la formation, la notion de dispositif commence à être employé en dehors de ses origines purement techniques dans diverses sphères de l'activité humaine pour désigner des pratiques qui se développent dans « des ambients conditionnés », spécialement pour la finalité (Sulmont, 2004. p. 169). Dans le cas particulier de l'éducation supérieure, les propositions académiques s'intègrent plus directement avec le contexte social, économique, politique et les exigences d'un marché très concurrentiel, car, d'une certaine manière, les dispositifs de formation sont élaborés sous mesure, en répondant aux besoins concrets de formation (Alava, 2000. p. 45).

Les dispositifs de formation doivent être compris comme un système composé par trois niveaux : macro, méso et micro. Cette distinction permet d'apprécier les

activités diverses en relation avec son développement et comprendre les domaines de spécialisation émergents dans le plan politique, organisationnel et pédagogique.

Dans le domaine de la formation initiale des enseignants ces plans ont un rapport direct avec la politique publique pour la formation des enseignants, l'organisation institutionnelle et le processus d'enseignement-apprentissage respectivement. De cette manière, le processus de conception d'un dispositif de formation doit être composé par quatre grandes phases : le diagnostic, le développement, la réalisation et l'évaluation. Son organisation est mise en place analytiquement sur un plan d'action séquentielle, mais dans la pratique les phases se superposent et ont un comportement dynamique (Sulmont, 2004. pp. 170).

Selon les positions théoriques sur des dispositifs présentés auparavant, et en tenant compte des intérêts de cette recherche, nous adoptons la conception du dispositif proposé par Sulmont (2004) comme une vision systémique de la formation, un ensemble de procédures et d'outils méthodologiques utiles à l'application dans des programmes de » formation initiale des enseignants à distance dans le contexte de l'éducation supérieure universitaire. Nonobstant, aux fins de la construction d'un dispositif pédagogique nous n'utilisons pas les quatre phases d'élaboration et de caractérisation du dispositif pour la formation initiale à distance des enseignants. Nous allons prendre en compte les deux premières phases, centrant l'attention spécifiquement dans les trois premiers axes.

## **Méthodologie**

Notre travail recherche a été développé à la lumière du paradigme socio-historique parce qu'il permet aller au-delà de l'apprentissage vu que le sujet qu'apprenne est considéré au même temps que la réalité socioculturelle dans laquelle se déroule et se conçoit le développement comme un processus culturellement organisé dans lequel l'apprentissage joue un rôle de premier ordre dans des contextes institutionnalisés (Vigotsky, 1978. p. 24).

Également, nous avons réalisé cette étude et nos trouvailles à la lumière de la méthode qualitative vu que permet d'orienter et analyser des cas concrets dans leur particularité temporelle, à partir d'expressions et activités des participants dans ses contextes spécifiques (Flick, 2004. p.26). De cette manière, ont abouti à la construction d'une image complexe et holistique des unités d'études à travers l'analyse détaillée de l'information et les perspectives des informateurs, amenant ainsi à l'étude dans des situations naturels (Creswell, 2013. p.69).

Afin d'atteindre les objectifs de notre recherche, nous avons choisi la méthodologie d'étude cas multiple parce que nous permet de comprendre et examiner de manière détaillée la formation initiale des enseignants dans une méthodologie à distance et divisée en trois unités d'analyse ou cas qui sont reliés entre elles (Stake, 2006. p. 49). Également, cette étude est composée, d'un côté par trois cas, qu'en première instance, ont été analysés de manière individuelle et holistique ; en seconde instance nous avons établi des tendances et des points de rencontre entre elles de manière croisée. Néanmoins, depuis le début nous avons commencé une révision comparative entre les cas, à la recherche des similitudes et différences, pour les montrer dans un premier temps en tant qu'unité holistique et postérieurement comme un tout.



De la même manière, avec l'étude de cas multiple nous pouvions analyser la formation mentionnée préalablement dans trois scénarios différents, en étudiant ses propres points forts, les aspects à améliorer, leur histoire, leur expérience, les relations l'intérieur de chacune d'entre elles et avec un fonctionnement d'un tout opère en situations diverses (Yin, 2006. p.46).

Les cas choisis pour notre recherche ont été le résultat d'un processus rigoureux de sélection qui a commencé avec l'exploration de toutes les universités du pays que proposent des programmes de licence dans une méthodologie à distance avec un registre du Système Nationale d'Information de l'Éducation Supérieur (SNIES).

Ayant accompli le traçage, nous avons classifié les universités selon leur nature juridique, publique ou privée, suivi d'une deuxième classification dans laquelle nous avons pris en compte le type de méthodologie à distance (traditionnelle, semi-présentielle, à distance virtuelle). Avec nos classifications déjà faites, nous avons réalisé un troisième suivi dans par université pour mieux connaître leur ancienneté et ainsi réduire le nombre d'universités afin de présélectionner celles qui s'adaptent le mieux à la période historique de notre recherche. Une fois ce travail réalisé, nous avons sélectionné les trois universités les plus représentatives, une par chaque type de méthodologie à distance ; y, dans chacune d'entre elles nous analysons la licence la plus ancienne et de meilleur accueil et couverture à niveau national.

Pour cette étude nous avons procédé à une sélection d'un échantillon de 28 étudiants et 12 professeurs. Les critères pour la sélection sont fondés sur leur connaissance et leur expérience dans les licences respectives, de telle sorte qu'ils étaient dans la capacité de répondre aux questions dans les entretiens.

Il était aussi important qu'ils pussent réfléchir et articuler des informations supplémentaires, dans la mesure qu'il était nécessaire et principalement qu'ils étaient disposés à participer de manière volontaire dans l'étude. (Flick, 2004. p.83).

Pour faire la sélection des professeurs, nous avons demandé la collaboration des coordinateurs de chaque programme de licence, avec la condition qu'ils étaient vinculés à chaque université de façon permanente entre 1999 et 2000.

Pour le recueil des données, et en accord avec Gibbs (2012), les données qualitatives sont essentiellement cherchées des pleins de significations mais elles une grande diversité, incluent tout type de forme de communication ou comportement humain. Sa forme la plus utilisé c'est l'analyse de texte s'il sont en format audio ou vidéo et seront convertis au texte pour leur analyse.

Dans cette phase de la recherche, le processus de recueil des données a eu deux étapes, la première a été le recueil des données verbales, et la deuxième, la révision des arches de chaque cas. Les données verbales ont été obtenues des entretiens semi-structurés aux professeurs, et le travail des groupes cibles avec des étudiantes.

La première phase de recueil des données a été réalisée avec les groupes cibles de deux des unités d'analyses et au même temps nous avons réalisé les entretiens à chaque professeur sélectionné par université et aux étudiants du cas du programme virtuel. Avec eux nous avons pu faire un travail de groupe de réflexion. Dans la deuxième phase de recueil des données verbales, nous avons réalisé un deuxième entretien aux enseignants et aux étudiants informateurs clés par leur capacité

communicative spéciales, par une meilleure facilité de contact, capacité de réponse rapide et disponibilité de temps face à tout type d'information demandée pour les objectifs de ce travail (Goetz y Lecompte, 1998. p.47).

L'objectif de cet entretien s'est approfondie dans des aspects fondamentaux que n'étaient pas assez clairs ou répondus de façon générale.

Le travail d'analyse et interprétation a été un processus continue et interactif et cyclique, lequel a été présent depuis le début de la corrélation des données et qui a obtenu divers niveaux d'explicité, abstraction et systématisation (Strauss, 1987. p.4). Ce processus a commencé depuis le début de notre recueil des données, avec une première activité d'analyse qui étaient constitué par les notes interprétatives que nous écrivions au même temps qui se déroulaient les entretiens, d'un journal de recherche, le processus de transcription, organisation et transcriptions de l'information (Flick, 2004.p.149).

## **Résultats**

Par rapport à la première question d'étude, nous avons trouvé que les ruptures, qui ont souffert les programmes de formation initiale des enseignants dans une méthodologie à distance dans les derniers 15 années de transition du siècle, viennent principalement des médiations de l'action tutoriels, le matériel didactique et l'évaluation de l'apprentissage.

Malgré qu'entre 1998 et 1999 ont eu lieu les premiers changements dans l'éducation supérieure en Colombie avec l'incorporation des moteurs de recherche et l'usage du courrier électronique, c'est à partir de 2005 que les ruptures les plus

importantes se manifestent dans les programmes de licence dans une méthodologie à distance. Jusqu'avant cette période, les tutoriels avaient un caractère de classe magistrale, centrées complètement sur l'enseignant, des conseils en général sur des activités académiques étaient proposés, il y avait une réception et une assignation de tâches et les rencontres étaient de type évaluatif.

Egalement, avec l'arrivée des TIC, et en particulier avec l'adoption des plateformes virtuelles d'apprentissage dans les universités avec des programmes de formation avec une méthodologie à distance, commence à évoluer le rôle du professeur et de l'étudiant. Ce dernier commence à avoir un rôle plus actif dans son apprentissage et devient le centre du processus éducatif. Dans cette période, l'action tutoriel commence avoir une transition de la rigidité dans les rencontres semanales à la flexibilité que proportionnent les nouvelles ressources technologiques.

Bien que ces changements ont affecté tous les programmes de formation initiale à distance des enseignants dans le pays, du point de vue du contact humain et de l'interaction communicative directe ont favorisé de manière plus positive les programmes dont la méthodologie est traditionnel à distance et à distance semi-présentielle. Ce qui précède, par rapport aux TIC, ont constitué un outil additionnel d'appui au processus d'enseignement et d'apprentissage de ces programmes et ce n'est pas le moyen fondamental de l'interaction comme il se passe dans la méthodologie à distance virtuelle, où celles-ci ont conduit un découplage du contact humain direct entre les agents du processus d'enseignement et apprentissage, et, parce que les interactions sont moins fréquentes.

Le matériel didactique était constitué initialement par les livres et postérieurement par des modules physiques. Sa rupture commence à apparaître quasi au même moment quand la méthodologie à distance est formalisée dans le pays, en 1982.

Entre 1984 et 1998 il commence à avoir lieu une série des changements de manière graduelle : des livres nous passons aux modules qui étaient normalement élaborés par les professeurs.

Avec l'arrivée du siècle XXI, et en répondant aux nouveaux changements en matière politique publique en éducation pour les licences en Colombie, apparaissent d'autres ruptures des matériaux didactiques. Pour leur développement, les universités, dans sa majorité, débute la création des équipes de travail conformées par des professeurs, spécialistes en conception et gestion des nouvelles technologies informatiques pour l'élaboration du matériel plus moderne. Les TIC étaient déjà lancées formellement dans ses programmes de formation des diplômés en enseignement. Néanmoins, pendant les années 2001 et 2008 le matériel continuait à être imprimé. Les années 2009 et 2010 sont fondamentales pour une plus récente rupture du matériel didactique, vu qu'on numérise, donnant lieu à sa virtualisation. Cette conjoncture technologique a servi aussi comme tremplin à certains programmes de formation à distance traditionnel des licenciés pour faire un saut définitif à la virtualisation de ses programmes et au processus d'enseignement-apprentissage. A partir de ce moment-là, le scénario des environnements virtuels médiés par les TIC et internet sont officialisés.

L'évaluation de l'apprentissage a souffert aussi des ruptures importantes. Jusqu'à la fin des années 90 il s'agissait d'une évaluation quantitative et de mémoire, standardisé type ICFES. Malgré le fait que les programmes envisageaient le

développement des compétences, ils ne les prenaient en compte dans les examens de la fin du processus évaluatif.

Avec le passage à l'année 2000, les transformations qu'avec elle s'avisait, l'évaluation a commencé à avoir des matances plus intégrales du point de vue de la perception de l'étudiant en tant qu'être intégral à qui on devait valoriser dans les différentes dimensions de son développement. Pourtant, en plus de son niveau cognitif, l'évaluation commence à prendre en compte les actions dans le processus d'apprentissage de l'étudiant tant au niveau individuel comme en groupe.

Quant à la seconde question de notre étude, pour la caractérisation du dispositif pédagogique pour l'amélioration de la qualité des programmes de formation initiale des enseignants, nous avons pris en compte trois dimensions : macro, méso et micro. La première a une relation avec la politique publique nationale par rapport au besoin de diffuser une norme spécifique pour la création et fonctionnement des programmes de formation avec une méthodologie à distance à niveau tertiaire dirigée à des enseignants.

Ainsi, une identité et une indépendance serait donné à ce type des programmes de formation, en les différencient de manière définitive des programmes de formation initiale des enseignants en présentiel.

La dimension méso, implique directement les universités et depuis cette perspective reprend les aspects administratifs et les aspects technologiques pour l'amélioration de la qualité des programmes.

De ce point de vue administratif, il est indispensable de faire une sélection rigoureuse des professeurs avec une formation pédagogique, avec une connaissance méthodologique à distance et une conscience de la responsabilité de ceci implique. Également, il doit avoir une sélection stricte des étudiants, en s'assurant qu'ils soient convaincus de vouloir se former en tant qu'enseignants. Pareillement, de grande importance avoir une grande motivation dans la continuité des processus académiques, ce fait implique la continuité des enseignants afin d'obtenir l'accompagnement au processus d'apprentissage des étudiants dans toutes les disciplines. Néanmoins, il est indispensable que les universités surviennent à un équilibre entre le nombre d'étudiantes et le professeur, de tel forme que soient diminuées les différentes responsabilités administratives que les sont assignées pour qu'ils puissent se consacrer spécifiquement à ses fonctions académiques de professeurs ; tels que l'attention directe et de qualité aux étudiantes et faire de la recherche. Aussi, les universités devraient parvenir à que tous les acteurs du processus d'enseignement et apprentissage puissent gérer de façon adéquate des outils technologiques ; et offrir suffisamment des sessions tutorées pour garder les niveaux de motivation des étudiants et éviter la désertion.

Également, dans ce contexte universitaire il devrait s'avancer dans la création et soutenabilité des équipes interdisciplinaires et garder un dialogue permanent entre le contexte administratif et le contexte pédagogique pour arriver ainsi aux meilleurs niveaux de la qualité.

Quant à l'aspect technologique, il est impératif de consolider la connectivité sur internet dans plusieurs régions du pays, où les universités offrent des programmes académiques. Ceci, afin d'améliorer la communication synchrone avec les étudiants, bien soit gérée par le réseau ou la plateforme virtuelle. Un événement de grande

importance qui ressort du besoin de bien s'en servir des plateformes virtuelles d'apprentissage, ce qui engage le fait de dossierer les cours et le matériel que sont enregistrés et ainsi éviter qu'ils soient des espaces de repos de l'information ; et de diminuer les niveaux de tension des étudiants face à la motivation et le travail dans les cours virtuels. Mais le plus important du point de vue technologique c'est d'éviter que l'outil technologique déplace le processus de formation pédagogique disciplinaire.

Par rapport à la dimension micro, dont la relation directe c'est avec les programmes de formation, est sans doute indispensable répondre aux besoins que ceci présentent du point de vue de l'action tutorielle, le matériel didactique et l'évaluation de l'apprentissage en tant que médiateurs fondamentaux du processus d'enseignement et apprentissage ; et du développement des processus psychologiques supérieurs des étudiants.

Dès l'action tutorielle, il est nécessaire de partir de la pertinence des conceptions curriculaires, les processus de communication et les processus d'enseignement et d'apprentissage. Les programmes doivent être interdisciplinaires, donner une préséance à la formation en pédagogie et à la formation disciplinaire. Pareillement, ils doivent articuler de forme effective la théorie et la pratique, en adéquation les contenus au temps de son développement, contextualiser la recherche en relation avec les réalités régionales et nationales, et prendre en considération la formation en inclusion des étudiantes en condition de différentes déficiences.

Quant à la communication, il est très important que les programmes s'efforcent pour avoir une communication fluide avec des stratégies pour la consolidation des moyens communicatifs, pour le langage chaleureux dans les salles virtuelles, et la



consolidation des compétences humaines. En ce qui concerne les processus d'enseignement et apprentissage, il est fondamental que les professeurs donnent une rétroalimentation opportune et rigoureuse. Egalement, qu'ils puissent promouvoir des stratégies d'autoapprentissage, que les étudiants soient supervisés quand ils réalisent les pratiques pédagogiques de classe, ainsi, on peut faire des tutoriels un espace d'échange des savoirs, de consolidation des habilités pédagogiques et didactiques des étudiants ; en créant ainsi des communautés d'apprentissage, et des chronogrammes à court et long terme avec une différenciation entre les cours bimodale et virtuel.

Concernant le perfectionnement du matériel, ceci doit être définitivement plus flexible, quant à sa structure, interdisciplinaire, en articulant plus directement la théorie et la pratique. Il doit être contextualisé à la réalité éducative régionale et nationale afin de promouvoir et faciliter la réflexion. Les universités doivent avoir des centres de ressources dans chacun de ses programmes, assigner du temps aux professeurs pour qu'ils puissent créer leur propre matériel et profiter au maximum des ressources et d'aides didactiques montées sur la salle virtuelle.

Finalement, afin que le processus d'évaluation augmente les niveaux de qualité la licence, il est prioritaire que les professeurs proposent une rétroalimentation au bon moment à ses étudiants sur ses productions académiques. Egalement, il est important que les évaluations soient vraiment formatives, intégrales, objectives et plus rigoureuses par rapport à la formation pédagogique.

D'autre part, la qualité de l'évaluation et son impact dans l'apprentissage doit reliée directement avec l'équilibre dans la quantité des sujets à aborder et développer.

L'évaluation doit permettre au professeur suivre les avancements des étudiants tout au long du développement du cours.

## **Conclusions**

Concernant les ruptures qui ont eu lieu dans la formation initiale des enseignants dans une méthodologie à distance en Colombie ces dernières années, nous pouvons affirmer que les TIC ont joué un rôle essentiel dans la génération de ces ruptures. D'un côté, elles ont favorisé les niveaux de créativité et de motivation de la majorité des étudiants et des professeurs, qui ont perfectionné ses habilités digitales, les voies de communication. Il y a une persuation d'une conscience de l'usage des nouvelles technologies en tant que médiatrices dans les processus d'enseignement et apprentissage.

Il existe des facteurs qui ont eu une incidence de manière positive dans l'action tutoriels, tels que l'incorporation de ressources digitales dans la plupart des programmes, l'articulation entre théorie et pratique, et, la primatie de l'apprentissage sur l'enseignement. Cependant, la méthodologie à distance virtuelle, malgré les possibilités et les ressources qu'offre la virtualité médiée par internet, a déplacé quasi par complet les rencontres présentielles directs. En conséquence, ceci a amené une brèche dans la fréquence et la qualité des interactions entre tous les acteurs du processus d'enseignement et d'apprentissage.

D'autre part, une séparation de la dimension humaine et académique a été générée, laquelle joue un rôle fondamental dans la formation des enseignants.

Le matériel didactique dans la pratique pédagogique, indépendamment du type de méthodologie à distance implémentée a permis le développement des actions d'apprentissage que facilitent l'interaction entre le contexte, les étudiants et le professeur. Le matériel en tant qu'artefact culturel contribue de manière significatif au développement des processus psychologiques supérieures des étudiantes pour deux raisons principales : la première, parce que génère des situations de réflexion à travers le travail collaboratif et deuxièmement, parce que propice les processus d'internalisation comme résultat du travail en groupe.

L'impact des TIC dans le matériel didactique a été favorable vu qu'il a facilité son actualisation dû à la digitalisation. Les étudiant ont pu consolider tant le travail autonome comme le travail collaboratif et les stratégies d'apprentissage.

Par ailleurs, nous avons pu constater des ruptures dans l'évaluation dans la mesure que la technologie éducative avance et au même temps que, dans le processus d'action tutoriel, des situations favorables et défavorables sont générés. Bien que les TIC ont accéléré le processus de développement et rendu des évaluations, le processus de rétroalimentation formative a commencé à se perdre peu à peu. L'évaluation est une qualification de 1.0 à 5.0, qui est publié dans la salle virtuelle sans possibilité de faire de commentaires de retour pour que l'étudiant renforce son apprentissage de manière plus réflexive et affective. Pourtant, cette valorisation nous donne avec certitude l'apprentissage.

Les interactions sont constituées comme un axe fondamental dans les processus inter et intra psychologique. En les abordant, à partir de les perspectives de l'interaction qui ont lieu entre les professeurs et les étudiants, entre les étudiants et entre ceux-ci avec leur matériel ; nous avons trouvé un degré d'affectivité qui change selon les variables de fréquence et de temps.

Les interactions entre professeurs et étudiants tournent en fait autour des orientations des activités académiques et la préparation pour l'examen final du cours, ce qui fait qu'ils n'arrivent à obtenir l'effectivité qu'ils attendent. A ce fait s'ajoute le nombre élevé d'étudiants par professeur, le déséquilibre entre quantité des contenus et temps pour le développement et le manque de suivi de l'apprentissage des étudiants.

Par rapport aux interactions entre étudiants, elles sont plus fréquentes qu'avec les professeurs. Ils se basent en fait sur le développement collaboratif. Normalement, elles sont directes, synchroniques et présentes dans les programmes à distance traditionnels ou semi-présentiels.

Dans la méthodologie à distance virtuelle, les interactions sont usuellement asynchroniques, par écrit et plus limitées vu que les intégrants du groupe ne demeurent point dans la même ville ou par manque de coïncidence dans leur temps. Car, normalement, il manque de la disposition pour la réflexion et le débat, fait auquel s'additionnent les problèmes de connectivité dans certaines régions du pays.

L'interaction des étudiants avec le matériel passe au niveau individuel et au niveau groupal. Au niveau individuel ces interactions sont le résultat de la lecture et l'interprétation de textes orientés par des guides du travail ; le travail collaboratif a une place à partir du développement du travail de recherche.

Concernant les stratégies de réflexion, l'étudiant a recours à diverses stratégies de réflexion dans son interaction avec le matériel didactique et ses processus d'assimilation, selon les compétences et les stratégies d'apprentissage. Dans ce processus, nous constatons deux formes de médiation pour l'internalisation et la consolidation des processus psychologiques supérieurs de l'étudiant. D'un côté le langage en tant que signe écrit, et qu'agisse comme médiateur pour organiser, unifier et intégrer les différents concepts et sa mémorisation ; et d'un autre côté, l'interaction établie entre l'étudiant et l'auteur du texte.

Dans les textes écrits à différence de ce qui se passe dans les échanges oraux, l'auteur écrit à un récepteur potentiel, dans ce cas, l'étudiant, qui doit interpréter ses idées de manière pleine pour obtenir une compréhension. En plus, devant une difficulté que le texte écrit manque des moyens expressifs et prosodiques naturels que possèdent les échanges oraux (Vygotsky, 1998. p.181, 191).

Pour obtenir compréhension et postérieure internalisation de la connaissance, l'étudiant réalise un processus de conversation intérieure, dans laquelle a lieu un processus psychologique plus intime et important pour tous : la génération de la pensée en forme de significats verbaux. Dans l'acte de penser l'objet il est souvent assimilé par la pensée, mais, immédiatement se fait nécessaire de produire une accommodation de la part de ce dernier. Pourtant, dans la conversation intérieure peut être observé comment cette dialectique des relations entre pensée et objet passent dans le processus de formation de la pensée (Vygotsky, 1998. p. 255).

Une fois compris les textes et les guides développées, la majorité des étudiants passent par un processus de ce que Vigostsky nomme double stimulation à travers

lesquels des liens temporels sont créés pour doter de significat son exercice de compréhension. Pour cela, les étudiants ont recours à des stratégies telles que l'élaboration des cartes mentales, tableaux synoptiques, visualisation des textes à partir de la création d'histoires, répétition en voix haute, le souligné d'idées principales, prise de notes et la relecture facilite sa compréhension.

## **Bibliografía**

Alava, S. (2000). *Cyberespace et formations ouvertes: Vers une mutation des pratiques de formation*. Bruxelles: De Boeck Université.

Álvarez, L. (2001). *Experiencias de formación on-line en Brasil y COLOMBIA*. *Educa Madrid 2001. Congreso llevado a cabo en Madrid, España*. Obtenido de <http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:911&dsID=n03alvarezVE01.pdf>

Arias, R., Díaz, Z., y Moreno, G.. *Uso y apropiación de los medios y mediaciones pedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera a distancia*. Bogotá: Universidad Santo Tomás. p. 11

Ávalos, B. (2004). *Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes*. En D. Rendón , & L. Rojas, *El desafío de formar los mejores maestros: situación actual, experiencias, innovaciones y retos en la formación de los formadores de docentes* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. (pág. 16-34).

- Blandin, B. (2004) Les dispositifs de FOAD, Essai de méta-analys, Etat des recherches sur les effets des TIC sur l'apprentissage et l'enseignement, Seminarie SERIA. En SULMONT. La universidad en la era virtual y el desarrollo de dispositivos de formación. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia RIED. Volumen. 7: 1/2.
- Bourdet, J. y Leroux, P. (2009) Dispositifs de formation en ligne de leur analyse à leur appropriation. En: Distances et savoirs, 2009/1 Vol. 7, p. 11-29. (ISSN 1765-0887). <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-1-page-11.htm>
- Cabero, J. (2007). Formación del profesorado universitario en tic. Aplicación del método delphi para la selección de los contenidos formativos. Educacion XXI, 17 (1), 111-131. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/10707>
- Cárdenas, J. (2011). Elementos para una pedagogía del lenguaje. (pp. 101, 104). Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Castellanos, C. (2004). *Panorama general de los sistemas de educación a distancia*. Obtenido de Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a distancia.: [http://www.ateneonline.net/datos/19\\_01\\_Castellanos\\_Carlos.pdf](http://www.ateneonline.net/datos/19_01_Castellanos_Carlos.pdf). p.3-4
- Creswell, J. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. California: Sage Publications. p.69
- Delacôte, G. (1996). Enseñar y aprender con nuevos métodos. Madrid: Gedisa. p.28

- De Pablos-Pons, J. (2009). *Tecnología educativa: la formación del profesorado en la era de internet*. Málaga: Ediciones Aljibe
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Bogotá: Editorial Educativa. (p. 37)
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata. pp. 49, 83, 149
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Goetz, J. P., & Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata. P. 47
- Gómez, J. (2000). *Educación a distancia: los retos de la tecnología y la comunicación/Región.com.edu*. Bogotá: Gente Nueva.
- González Álvarez, L. J., Lora Sfer, A., & Malagón Plata, L. A. (2000). *La educación superior a distancia en Colombia*. Bogotá: ICFES. p.77
- Guitert, M. (2000). *La tecnología educativa y la educación a distancia en una buena práctica pedagógica*. En B. Fainholc, *Formación del profesorado para el nuevo siglo: aportes a la tecnología Educativa*. (págs. 51-54). Buenos Aires: Lumen. p.53
- Kim, S. (2009). *Analyse d'une expérience pédagogique en ligne*. En : S. Kim, y Ch, Verrier. *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université, implication et pédagogie* (pp. 34-61) Belgique : Éditions De Boeck Université.
- Poisson, D. (2006). *Modélisation des processus de médiation – médiatisation : vers une biodiversité Pédagogique*. Disponible en <  
<http://tecfa.unige.ch/tecfa/maltt/cofor-1/textes/poisson>.



- Ramírez, L. (2007). Comunicación y discurso, la perspectiva polifónica en los discursos literario, cotidiano y científico. Bogotá: Editorial Magisterio. p. 61
- Ramón, M. (2003) La educación a distancia y la universidad virtual. Citado por Cardona. L. y López, L.. Educación a distancia en la Amazonía: herramientas y saberes. Amazonas: Universidad de la Amazonía. p. 38-41.
- Rendón, D., y Rojas, L. (2004). El desafío de formar los mejores maestros: situación actual, experiencias, innovaciones y retos en la formación de los formadores de docentes Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. (p. 16)
- Sulmont, L. La universidad en la era virtual y el desarrollo de dispositivos de formación. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia RIED. Volumen. 7: 1/2, 2004, pp. 169, 170
- Stake, R. (2006). Multiple case study analysis. New York: The Guilford Press. p.46
- Strauss, A. (1987). Qualitative analysis for social scientist. New York: Cambridge University Press.
- Vaillant, D. (2004) Formación de formadores: una transformación posible. En: Rendón Lara, D. y Rojas García, L. *El desafío de formar los mejores maestros: situación actual, experiencias, innovaciones y retos en la formación de los formadores de docentes: memorias*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. p. 128-129
- Vygotsky, L. (1998). Pensamiento y lenguaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. p.115, 255
- Yin, R. (2009). Case study research, design and methods. California: Sage Publications Ltda. p.46