

Competencias del Docente en Educación Superior por Ciclos Propedéuticos con Modalidad Virtual.

Hernando Martínez Niño

Trabajo de grado para optar al título de:

**Magister en Tecnología Educativa y
Medios Innovadores para la Educación**

MTE. Gilberto Eduardo Hazas García
Asesor tutor

Dr. Álvaro Galvis Panqueva
Asesor titular

TECNOLÓGICO DE MONTERREY
Escuela de Graduados en Educación
Monterrey, Nuevo León. México

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
Facultad de Educación
Bucaramanga, Santander. Colombia

2012

Octubre 2011

Hoja Electrónica de Firmas

El trabajo que se presenta fue aprobado por el comité formado por los siguientes académicos:

MTE Gilberto Eduardo Hazas Garcia (Asesor tutor)

Tecnológico de Monterrey, Universidad Virtual, Escuela de Graduados en Educación

gilberto.hazas@itesm.mx

Dr. Avaro Hernan Galvis Panqueva (asesor titular)

Tecnológico de Monterrey, Universidad Virtual, Escuela de Graduados en Educación

algalvis50@gmail.com

Nombre del tercer miembro del comité (asesor titular)

Tecnológico de Monterrey, Universidad Virtual, Escuela de Graduados en Educación

correo@ejemplo.com

El acta que ampara este veredicto está bajo resguardo en la Dirección de Servicios Escolares del

Tecnológico de Monterrey, como lo requiere la legislación respectiva en México.

Enseñar para la sociedad del conocimiento es técnicamente más complejo y más variado de lo que nunca antes había sido la enseñanza. Por ello, los docentes actuales necesitan estar constantemente comprometidos con la actualización y revisión de su propio aprendizaje profesional y emprender acciones investigadoras, relacionarse con otros profesores de la educación.

.

Begoña Gros Salvat

Resumen

Los resultados del proyecto constituyen una teoría sustantiva a partir de la teoría fundamentada y el diseño emergente como opción de diseño básico de la investigación cualitativa, busca explicar la singularidad de las relaciones establecidas entre el ofrecimiento teórico sobre las competencias y la situación de los docentes que están desarrollando su labor, y la subjetividad de la formación docente como espacio de preparación para el desempeño. Presenta un proceso de recolección de información, codificación, y análisis de resultados, dando respuesta a la pregunta: *¿Qué competencias requiere desarrollar el docente de formación virtual en educación superior por ciclos propedéuticos?*

A partir de entrevistas de expertos en el manejo curricular y encuestas con docentes en ejercicio en tres instituciones universitarias que ofrecen programas en la modalidad virtual, se hizo una inmersión en el campo de las competencias docentes, generando el lenguaje, observando el ambiente, y finalmente los resultados ofrecieron un panorama de ciclos propedéuticos poco conceptualizados y en relación de algunas competencias del docente de virtualidad con necesidades específicas de formación.

Se evidencian variados perfiles docentes, no necesariamente licenciados, con mayor énfasis en áreas humanísticas y escaso número de ellos formados particularmente para este ejercicio, en el análisis de las competencias pedagógicas se encontraron bajos niveles de conceptualización, motivado dentro de algunas razones a la falta de requerimientos en la selección por parte de las instituciones. No hay formación institucional estructurada alrededor del fenómeno y falta precisar en las instituciones los elementos del modelo pedagógico que ha trascendido a razón de la educación mediada por entornos virtuales.

Agradecimientos

- Una meta de vida exige dedicación, constancia y esmero personal, pero también el respaldo de personas que nos rodean y participan de todo ese rigor que requiere un logro académico. Infinitas gracias a todos por hacer posible esta intención de aporte a la Educación Colombiana y mil besos a mi querida familia por su paciencia, a mis hijos quienes aplazaron muchos encuentros para hacer una realidad este documento, a mi esposa quien ha sido compañera inseparable e incondicional en su apoyo cognitivo y sentimental, a mi amigo Oscar y a Yaneth por su respaldo y motivación constante y a todos aquellos que han ido aportando para arrear carácter y enfrentar con alto nivel este logro.
- A la Escuela Colombiana de Carreras Industriales, que se ha ofrecido como escenario de interacción, en especial a los integrantes de la unidad de virtualidad y a los docentes que han compartido espacios de reflexión sobre la formación de personas. Así mismo, otros escenarios como La Fundación del Área Andina y la Universidad Cooperativa que permitieron la intervención con este estudio. Abrazos de gratitud por su aporte y espero haber dejado inquietudes pedagógicas que mejoren su proyecto educativo.
- Al Instituto Tecnológico de Monterrey, que permitió que sus docentes aportaran su experiencia y sabiduría para hacerse parte integral de esta vivencia académica. Al maestro Gilberto Eduardo Hazas García, quien como Asesor tutor ejerció su acompañamiento académico y de motivación para obtener resultados del proyecto a partir de su tenaz aporte sin límite en el tiempo. Al Director Dr. Avaro Hernán Galvis Panqueva, asesor titular, quien desde su experiencia aportó su importante visión académica de alto reconocimiento en la educación colombiana.

Índice de Contenidos

Resumen	iv
Agradecimientos	v
Índice de Contenidos.....	vii
Índice de Figuras	ix
Capítulo 1. Planteamiento del problema	11
1.1. Antecedentes del Problema.....	11
1.2. Problema de investigación.....	17
1.3. Preguntas de investigación.....	20
1.4. Objetivos de la Investigación.....	21
1.5. Justificación de la Investigación.....	21
1.6. Delimitaciones.....	24
1.7. Limitaciones.....	25
Capítulo 2. Marco teórico	26
2.1. Ciclos propedéuticos.....	28
2.2. Formación virtual en Colombia.....	31
2.3. Pedagogía de la educación virtual.....	39
2.4. Competencias docentes.....	40
2.4.1. Clasificación de las Competencias de los docentes.....	42
2.4.2. Competencias de los docentes en la educación superior.....	43
2.4.3. Rol del docente en la formación virtual.....	44
2.4.4. Funciones del docente en e- learning.....	47
2.4.5. Competencias del docente en e- learning.....	47
Capítulo 3. Metodología para el estudio y el procedimiento para la recolección de datos	53
3.1 Metodología de la investigación.....	54
3.2 Métodos y técnicas de recolección de datos.....	55
3.2.1 Recolección de datos.....	56

3.2.2	Población y muestra.....	56
3.2.3	Instrumentos de recolección de datos	57
3.2.4	Procedimientos de aplicación de instrumentos.....	59
3.2.5	Validez y confiabilidad.....	61
3.3	Análisis de datos.....	62
3.4	Marco contextual.....	66
Capítulo 4.	Resultados	67
4.1	Interpretación de los resultados	67
4.1.1	Interpretación de entrevistas	67
4.1.1.1	Desde la entrevista de la institución 1	68
4.1.1.2	Desde la entrevista de la institución 2	72
4.1.1.3	Desde la entrevista de la institución 3	75
4.1.2	Interpretación de las encuestas	79
4.2	Categorización y codificación de datos	85
4.3	Saturación de categorías.....	86
4.3.1	La especificidad.....	86
4.3.2	La Gestión administrativa	91
4.3.2.1	Saturación de la categoría de gestión administrativa	95
4.3.3	La investigación.....	96
4.3.4	El trabajo interdisciplinario	97
4.4	Confiabilidad y validez.....	98
Capítulo 5.	Conclusiones	101
5.1	Ejes de conclusiones	102
5.1.1	Competencias docentes para los ciclos propedéuticos.....	103
5.1.2	Competencias docentes para la modalidad virtual	106
5.2	Recomendaciones	109
5.3	Límites de la investigación	110
5.4	Nuevos estudios	110

[Referencias](#)112

[Apéndices](#).....116

[Currículum Vitae del Investigador](#).....146

Índice de Figuras

Figura 1: Ejes plan nacional TIC Encuesta estudio de identificación de competencias ...	14
Figura 2: Networked Readiness Index.	32
Figura 3: Índice de tecnología.	33
Anexo4: Carta De Consentimiento Proyectos De Investigación:	135
Anexo 5: Interpretación de cuestionarios:	136
Anexo 6: Proceso de generación de categorías centrales:	138

Capítulo 1 Planteamiento del problema

La investigación busca develar espacios de formación para docentes de la educación superior, para lo cual se delinearán el problema a resolver y su contexto teórico, hasta definir la pregunta fundamento del estudio.

1.1. Antecedentes del problema.

El contexto educativo actual ofrece un interesante reto a la escuela debido a la aparición de las Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC) como herramientas, que exigen nuevas conceptualizaciones en el desarrollo de procesos pedagógicos y formativos (Adell, 2000). La Escuela requiere un nuevo modelo, y la función de la escuela como mediadora de cultura, (Quiroz, 2000), obliga a promover un cambio en sus formas, donde los docentes puedan diseñar ambientes de aprendizaje dando cabida a la incorporación de las TIC, apareciendo la modalidad virtual, también llamada "educación en línea". Educación virtual refiriendo a programas de formación que ofrecen como escenario de enseñanza y aprendizaje el ciberespacio, la gran nube, donde no es necesario que el cuerpo, tiempo y espacio se conjuguen para lograr establecer un encuentro de diálogo o experiencia de aprendizaje, donde sin un encuentro cara a cara entre el docente (llamado tutor en este contexto) y su estudiante es posible establecer una relación interpersonal de carácter educativo, gracias a las diversas formas de encuentro y de colaboración con otros que la tecnología actual permite y a los modelos diseñados; modelos que exigen el desarrollo de competencias particulares en los tutores, quienes hacen realidad las políticas en el aula por ser el contacto directo del estudiante con la Escuela y el que promueve el proceso activo, integrado y pertinente. Tienen entonces los Docentes como misión adquirir nuevas habilidades, actitudes y conocimientos que les permitan abordar la tarea impuesta por el cambio.

El nuevo rol del docente se centra en el proceso de aprendizaje, parte de propuestas teóricas sobre el aprendizaje humano y construye una visión constructivista de significación en contextos sociales, culturales, históricos y políticos. Visión respaldada en teóricos como: el Diseño Curricular por procesos de Stenhouse en 1987, el currículum para el desarrollo de las habilidades del pensamiento de Eiser y Vallance en 1974, el currículum práctico de Schwab de 1973. Stenhouse en la elaboración de “currículum por procesos” desarrolla estructuras de procedimientos, modelos de descubrimiento desbordando los modelos técnicos y de instrucción. Implicando la participación activa de profesores y alumnos que interactúan en el aula para construir, crear, y reflexionar en torno a la comprensión de las estructuras profundas del conocimiento; Bruner en 1955 y el proceso activo del aprendizaje y otras teorías en busca de para hacer uso de los nuevos métodos, procesos y materiales de aprendizaje mediante la aplicación de las nuevas tecnologías.

A partir del análisis de las competencias necesarias que debe poner en juego un tutor en el desarrollo de procesos pedagógicos y formativos. Se tendrán como punto de referencia las investigaciones tanto a nivel global como nacional, que den un sustento real acerca de los hallazgos y esfuerzos que en esta materia estén en adelanto y que a su vez sirvan de directrices. Revisando estudios análogos se encuentran: competencias TIC para docentes (Cabero, 1999; Majó y Marquès, 2002; Tejada, 1999), que resumen las competencias en TIC que deben tener los docentes; estudios donde se recogen puntos de vista sobre el papel de los formadores ante la sociedad de la información donde consideran las TIC como un eje transversal de toda la acción formativa y enmarca el desarrollo de las competencias en TIC, dentro cuatro dimensiones como lo describe Marquès Graells (2000): competencias Técnicas (Instrumentales), Actualización Profesional, Metodología Docente y Actitudes frente a la evolución tecnológica.

También en el contexto latinoamericano, los Estándares UNESCO de Competencias en TIC para Docentes (ECD-TIC) que hace una descripción de las competencias detalladas de los docentes, de los objetivos y de los métodos de formación desde módulos para proveedores de formación profesional (docentes de educación superior y normales). Y de manera más reciente existen experiencias como la *Tesis De Maestría. Conceptualización y Medición de la Competencia del Docente Virtual*, frente al diseño y validación psicométrica de instrumentos que permiten identificar el perfil de competencia con un instrumento validado con el propósito de evaluar el nivel de competencia de un docente virtual que propone Ruiz (2010).

Colombia le apunta al progreso con el lanzamiento del Plan TIC Colombia, dan en función de los ocho ejes de acción que lo estructuran según indica la grafica 1. La grafica representa la estructura a nivel nacional que ofrece para la implementación de las TIC en diversos espacios de la sociedad y el estado, entre ellos se destaca la educación. Repercutiendo directamente en el rol docente.

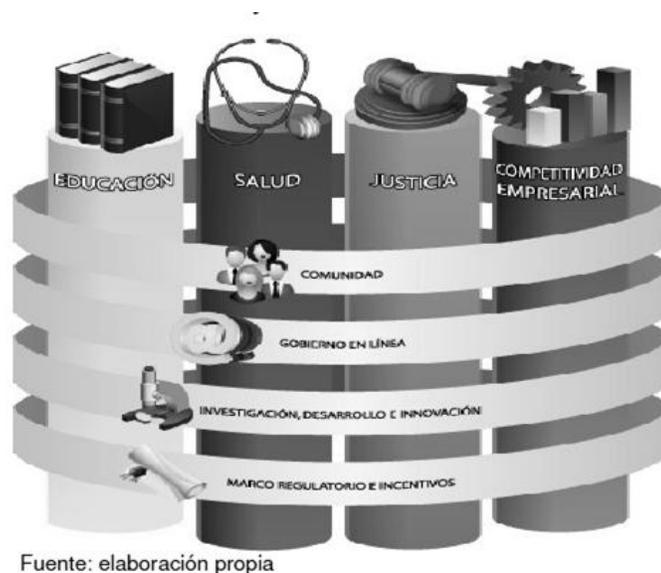


Figura 1. Ejes plan nacional TIC. Tomado de Plan Nacional TIC Colombia

El país, con el liderazgo del Ministerio de Educación Nacional (MEN), ha trabajado con el fin de incorporar estas tecnologías en los procesos pedagógicos como un eje estratégico, para mejorar la calidad y asegurar el desarrollo de las competencias básicas, profesionales y laborales. El MEN formuló en el año 2002 el Programa de Uso de Medios y Nuevas Tecnologías para instituciones de educación básica, media y superior. A diciembre de 2007 los establecimientos educativos públicos presentaban una relación de 36 estudiantes por PC, fijando una meta para el 2010 de 20 estudiantes por computador. Respecto al estado de conectividad a Internet de los establecimientos educativos, el 42% de las secretarías de educación presenta una cobertura superior al 80% de los establecimientos educativos conectados a Internet, se espera a 2010 que el 90% de las Instituciones cuenten con conexión a Internet.

El Ministerio de Educación Nacional ha estructurado el portal educativo Colombia Aprende como principal recurso articulador de contenidos educativos, el cual brinda información, recursos de uso educativo, servicios y contenidos de fácil acceso y utilización para mejorar las prácticas en las instituciones de educación básica, media y superior, para cualificar el quehacer de docentes, directivos docentes, investigadores con el uso de TIC. En el 2006, el 42% del total de docentes oficiales de educación básica había participado de procesos de capacitación inicial en TIC y cerca del 17% había profundizado en su uso pedagógico. Para el 2010, el MEN aspira a que el 100% de los docentes tengan un manejo básico fundamental de las herramientas tecnológicas y el 60% las incorporen de manera cotidiana en su quehacer pedagógico.

En el eje de la educación ofrece grandes retos el programa estratégico se sustenta en esquemas de colaboración, desarrollo del capital humano y alianzas estratégicas, con el fin de fomentar procesos de construcción de conocimiento y usos significativos de las TIC. Para su implantación se han definido varios ejes de política que enmarcan las actividades adelantadas:

uso y Apropiación de las TIC; desarrollo profesional del recurso humano en uso de TIC; gestión de contenidos digitales de calidad; gestión de infraestructura tecnológica; y educación virtual (Plan Nacional TIC Colombia 2009 - 2019). Apareciendo los docentes con grandes posibilidades de participar en la formación y las oportunidades que se brindan.

En un segundo acercamiento es necesario establecer el entorno puntual en que se centra el estudio, ofreciendo el marco de participación del investigador, encontrando en la educación superior un nicho de posibilidades para investigar. El limitar el universo investigativo a instituciones de educación superior. Caracterizadas además por tener como propuesta ciclos propedéuticos. La educación superior se imparte en dos niveles: pregrado y posgrado, siendo el nivel de pregrado compuesto por, tres niveles de formación, según la ley 30 de 1992:

- Nivel Técnico Profesional (relativo a programas Técnicos Profesionales).
- Nivel Tecnológico (relativo a programas tecnológicos).
- Nivel Profesional (relativo a programas profesionales universitarios).

A partir de dicha categorización surge la propuesta de ciclos propedéuticos, siendo estos definidos desde el Ministerio Nacional de Educación de Colombia: “como una fase de la educación que le permite al estudiante desarrollarse en su formación profesional siguiendo sus intereses y capacidades”. Los ciclos propedéuticos en la formación de pregrado organizan la Educación Superior en tres etapas: flexibles, secuenciales y complementarias, dando una concepción particular. Refiere entonces, a que el estudiante puede iniciar sus estudios de pregrado con un programa técnico profesional (2 ó 3 años) y transitar hacia la formación tecnológica (3 años), para luego alcanzar el nivel de profesional universitario (5 años), teniendo cada uno un carácter propio. Sería indispensable dentro de un universo investigativo establecer

con precisión un problema a investigar con estas particularidades. En este sentido hay un carácter terminal en cada nivel, pero a la vez es complementario para el siguiente.

Haciendo un análisis del artículo: panorama de la problemática de la tutoría Virtual. Aludiendo a EduWeb 2005: Virtualizando la Educación, se hacen planteamientos acerca de las acciones tutoriales con el estudiante en el sentido de “integrarlo en el entorno técnico-humano formativo, resolver paso a paso las dudas de comprensión de los contenidos que se le presente, facilitarle su integración en la acción formativa, o simplemente superar el aislamiento que estos entornos producen en el individuo”, ya que son motivo determinante del alto abandono de los estudiantes en estas acciones formativas. En el artículo se establecen las funciones de *facilitador* del plan de estudios, agente *gestionador* de contenidos de aprendizaje, y la función de *motivador*. Presentan adelantos de competencias y habilidades que los tutores virtuales necesitarán poseer para dar respuesta a las necesidades y a las diferentes tareas que se le irán presentando progresivamente a lo largo de su rol como profesor-tutor. Acercándose desde el referente propuesto habría que buscar respuesta a varias preguntas.

Las instituciones de educación superior ya están en ejercicio de los ciclos, es necesario estudiar los perfiles para deducir las consideraciones de formación de sus docentes. Existe una necesidad marcada de contar con una pedagogía adecuada para cada ciclo de formación, condiciones específicas para el ejercicio docente en los ciclos.

Otros estudios locales como es el caso de la propuesta de la Universidad Tecnológica de Pereira, frente a: la formación docente para incorporar las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde plantea una reflexión general y específica sobre las concepciones adoptadas y prácticas seguidas, abordan una mirada sobre los roles y competencias que asumen y requieren

los docentes al incorporar las TIC. Se presentan los resultados obtenidos de la investigación y su análisis cuantitativo y cualitativo, y formula una propuesta de formación docente para uso y apropiación de TIC en procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte la Escuela Colombiana de Carreras Industriales, escuela tecnológica de la ciudad de Bogotá, adelanta estudios y desde su ponencia: Virtualidad en la ECCI, de la necesidad a la oportunidad, donde expresan y establecen carencias en del desempeño docente en la modalidad virtual, tendencia en el uso de los espacios virtuales y ofrece resultados que terminan en una propuesta de formación que acerquen a los docentes a su desempeño asertivo y formativo a través de las TIC.

Ya aparecen estudios particulares que muestran la necesidad de profundizar en el tema, pero surgen inquietudes cómo: ¿Desde qué base pedagógica se desarrollan los docentes que participan en esta propuesta educativa? ¿Existen estudios que establezcan la formación de los docentes para cada ciclo particularmente? ¿Habrá un proceso de formación particular para el docente según el ciclo de desempeño? ¿Podrán diferenciarse las competencias comunes y las competencias propias de los ciclos, si son particulares?

1.2 Problema de investigación.

La sociedad actual ofrece nuevos escenarios que deben ser enfrentados por los docentes, los jóvenes utilizan cada vez más herramientas tecnológicas en su diario vivir y adquieren particularidades, pertenecen a la generación “Y” (Córica y otros, 2009). Exige una transformación en los procesos de enseñanza, desde el cambio de herramientas y métodos, la inclusión de las TIC y la propuesta decidida de los docentes para apuntarle a nuevas formas de enseñar, un ejemplo es la formación virtual. Como el análisis de las revoluciones educacionales ocurridas con la aparición de la escuela que ofrece José Joaquín Brunner (2001) la formación de

los sistemas públicos de enseñanza en Europa y la masificación educacional durante el siglo XX. La clave está en ofrecer nuevos ambientes donde se aproveche el pensamiento cultural y social con una perspectiva específica, combinar las tradiciones y las perspectivas. Es entonces de vital importancia pensar lo que se viene haciendo y ofrecer un cambio cultural motivado por las posibilidades que traen consigo la formación virtual. Brunner (2001) plantea en la educación al encuentro de las nuevas tecnologías que la educación vive un tiempo revolucionario, cargado por lo mismo de esperanzas e incertidumbres, donde con mayor claridad esto se manifiesta es en el acercamiento de la educación a las nuevas tecnologías de información y comunicación.

La educación superior en Colombia ha ido presentando transformaciones propuestas por el Ministerio de Educación a partir de normatividad, generando promoción de nuevos enfoques y nuevas modalidades, en busca de una articulación con la producción de conocimiento y la generación de empresa, por ende del futuro económico del país, que se repasan a continuación: la creación del plan denominado: Bases para un plan de desarrollo de la educación en tecnología, 1972 – 1978, desde una división del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) que vislumbraba variados enfoques de estudios terminales, una posible organización por ciclos o niveles para las Universidades del país, generando además caracterización diferente a los ciclos de formación y obligando a las instituciones de educación superior y de paso a su docencia a fortalecerse en esos conceptos, finalmente denominados como formación por ciclos propedéuticos. Pero también a incursionar con nuevas modalidades como son la presencial y la de distancia donde se encuentra la formación virtual, atendiendo consideraciones de cobertura y acceso. Allí radica la promoción de la actividad investigativa alrededor de los ciclos y modalidades en la educación superior, por ende de sus actores, entre

ellos los docentes, y la aparición de la Ley 30 de 1992 donde se establece la educación superior como servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado.

Las instituciones en la educación superior se clasifican por la ley en tres categorías: Instituciones Técnicas Profesionales. Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas y Universidades, dando origen además a los ciclos propedéuticos en la formación superior, que organizan la Educación Superior en tres etapas: flexibles, secuenciales y complementarias, dando una concepción particular, mencionadas en detalle en este documento.

Aparece entonces desde nuevas miradas de la universidad, la exigencia marcada para que los docentes adquieran nuevas competencias desde la pedagogía, los aspectos técnicos y sociales relevantes, el trabajo colaborativo y el trabajo en red, así como la gestión misma del proceso. Hay que hacer uso de los recursos de la comunicación electrónicamente mediada, lograr aproximarse a la forma de la sociedad de la información, que tiene su sustento en las tecnologías de red, y de forma particular en Internet, para expandir los horizontes regionales y superar las exigencias en tiempo y espacio de la modernidad (Quiroz, 2000).

De esa manera dentro de la propuesta de estudio surgen las discusiones: ¿En qué necesitan formarse los docentes de la educación superior? ¿Qué fortalezas tienen los docentes del país? ¿Cuáles son las competencias básicas que permiten el desempeño del docente universitario? ¿Qué incidencia trae para el docente la modalidad virtual? Para cuyas respuestas se rescatan algunos estudios como los presentados por UNESCO (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*, donde se denotan necesidades de formación del docente y se elaboraran directrices para ser utilizadas en la formación profesional en la versión para Latinoamérica. De donde se extraen:

- Identificar, desarrollar y/o evaluar material de formación de docentes con miras a la utilización de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC)
- Suministrar cualificaciones que permitan a los docentes integrar las TIC en sus actividades de enseñanza y aprendizaje, para mejorar los procesos de los estudiantes y optimizar la realización de otras de sus tareas profesionales.
- Ampliar la formación profesional de docentes para complementar sus competencias en materia de pedagogía, cooperación, liderazgo y desarrollos escolares innovadores, con la utilización de las TIC y armonizar las distintas ideas y el vocabulario relativo al uso de las TIC en la formación docente.

Otros estudios locales como es el caso de la propuesta de la Universidad Tecnológica de Pereira, y la Escuela Colombiana de Carreras Industriales, donde expresan y establecen carencias del desempeño docente en la modalidad virtual, tendencia en el uso de los espacios virtuales y ofrece resultados que terminan en una propuesta de formación que acerquen a los docentes a su desempeño asertivo y formativo a través de las TIC.

Por lo tanto se requiere un estudio alrededor de las competencias docentes en la formación virtual y en las propuestas de ciclos propedéuticos, que permita conocer su ambiente de desempeño y las propuestas de formación alrededor de ellas. Superar interrogantes como: ¿Por qué existen propuestas de formación superior de carácter diferente, el técnico, tecnológico y profesional? ¿En que deben formarse los docentes? ¿Se puede afianzar una investigación del fenómeno en el contexto propio? ¿Qué aportan las propuestas de estudios en línea?

1.3 Preguntas de investigación

Para delimitarse a una propuesta de investigación que permita recoger insumos, los elementos encontrados en las formulaciones anteriores, se expresan en una pregunta: *¿Qué competencias requiere desarrollar el docente de formación virtual en educación superior por ciclos propedéuticos?*

1.4 Objetivos de la Investigación

1.4.1. *Objetivo General:*

Establecer competencias que requiere desarrollar el docente de formación virtual para el escenario de la educación superior por ciclos propedéuticos.

1.4.2. *Objetivos Específicos.*

- Conceptualizar el escenario que ofrece al docente la educación superior Colombiana por ciclos propedéuticos.
- Establecer las posibilidades pedagógicas que la modalidad virtual ofrece al desempeño profesional de un educador.
- Discriminar competencias en las prácticas profesionales de los docentes de la educación superior en modalidad virtual.
- Establecer competencias que requiere desarrollar el docente de formación virtual para el escenario de la educación superior para los ciclos propedéuticos.

1.5 Justificación

Se hace necesario revisar las competencias específicas para los docentes para la propuesta virtual, donde el docente asume una serie de roles particulares, pero además estará acompañado

de un equipo humano, para la propuesta de formación como lo es un diseñador gráfico, un programador de interfaces, y un especialista en diseño curricular. Hecho que limita su acción frente a otras interpretaciones en la literatura.

Tratando de resumir la situación del docente, ya no es suficiente que el docente conozca de programación o tecnologías de comunicación, ni del dominio del saber curricular. Es necesario experiencia profesional y docente, formación avanzada en el uso de medios, participar en redes académicas que lo mantengan actualizado, y ante todo, una motivación a escribir y respetar la filosofía institucional, ya que ahora propone materiales. Tratando de estructurar interesarse por aspectos técnicos, pedagógicos, didácticos y de comunicación (Salmon, 2000; Ashton, 1999; Bonk, 2001; Sthepenson, 2003).

Es necesario para las instituciones de educación superior, el desarrollo de competencias por parte de los docentes, y tener elementos de selección de docentes a partir de un perfil y para guiar un proceso de formación de los mismos que ofrezcan altos niveles de calidad, también que ofrezca a los docentes en ejercicio una guía sobre el qué mejorar en su formación y de manera prioritaria establecer contenidos para los planes de formación para los docentes en la modalidad virtual por ciclos propedéuticos para contar con tutores competentes, necesidades que surgen en estudios en contextos particulares como el estudio Escuela Colombiana de Carreras Industriales y la Universidad Tecnológica de Pereira, ya referenciados anteriormente en el documento. (AFOVI, 2010; Tobón et al, 2010).

La educación se fundamenta en el perfil a obtener después del proceso propuesto de formación como lo plantea el PEI. UNESCO en su documento de: Estándares de competencias en TIC para docentes, cómo las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ubica al

docente como la persona que desempeña el papel más importante en la tarea de ayudar a los estudiantes a adquirir esas capacidades, siendo además gestor y motivador del conocimiento, con mayor énfasis si la relación docente – estudiante es virtual. Es fundamental que los docentes se preparen y mejoren sus habilidades, actitudes y destrezas, desarrollen competencias entendidas desde el cambio que se genera en los roles y funciones al pasar de la presencialidad en el aula, al acompañamiento por un medio electrónico, entre otros cambios de actuación. No se trata de potenciarse en el manejo de la tecnología, o ligar el discurso pedagógico al uso de las TIC, es ir más allá, a una propuesta pedagógica enriquecida en un nuevo escenario de interrelaciones, donde su compromiso docente pueden ayudar a los estudiantes a adquirir las capacidades necesarias para llegar a ser, como lo plantea UNESCO (2008): poseer competencias para utilizar tecnologías de la información; ser de la información buscadores, analizadores y evaluadores; poder solucionar problemas y tomar decisiones a partir de la misma; utilizar herramientas de productividad de forma creativa y eficaz; ser publicadores y productores; y como ciudadanos estar informados, ser responsables y capaces de contribuir a la sociedad.

Las ofertas educativas virtuales hacen uso de un vocabulario enriquecido por la multilinealidad del hipertexto y la multimedialidad que subyace a la hipermedia. Por la interactividad entendida como la posibilidad de establecer acciones entre quien utiliza un dispositivo tecnológico y la respuesta de éste a tales acciones. Estas nuevas posibilidades implican el uso de sistemas en los cuales hay diversidad de artefactos como el computador, las conexiones telefónicas, de fibra óptica y satelitales, las redes como INTERNET, la conexión hipermedial, y la telefonía celular entre otros. Estos sistemas han favorecido la comunicación entre personas de diversas culturas e idiomas con motivos múltiples de interacción como la

recreación, la investigación, la solución de problemas comunes, el establecimiento de relaciones sociales y el estudio en diferentes campos y disciplinas.

Un función definida en la ley para el sistema educativo Colombiano es dar respuesta a las necesidades económicas y de desarrollo del país, en especial para la educación superior, obtener un alto grado de heterogeneidad de ofertas para los diversos estratos y las diferentes instituciones siendo un motivo por los que se promueve el desarrollo de ciclos propedéuticos. Entender desde la educación superior las relaciones entre la ciencia, la tecnología y la técnica, en aportar elementos pedagógicos que tanto escasean en las instituciones tecnológicas, así como los docentes destinados a proyectos de investigación y con una competencia suficiente para promover nuevas ofertas de modalidad, como lo demuestran estudios de Tarazona (2004) y Vallejo (1997).

1.6 Delimitaciones

El escenario de desarrollo del estudio estará en la formación virtual, entendida en la legislación colombiana como una modalidad, que puede corresponder a la modalidad a distancia con un importante componente en línea. Sin embargo hoy día las instituciones de educación superior presentan programas en línea con algún componente presencial – opcional, como tutorías, asesorías, etc. El estudio se centrara en propuestas de formación que cumplan las condiciones de calidad como son: formulación contenidos curriculares, promoción de la investigación, y personal docente idóneo y en condiciones contractuales estables.

Esta investigación pretende abordar dentro del contexto educativo colombiano, los ciclos propedéuticos como una propuesta pedagógica que hila niveles de la educación superior, pero no

pretende entrar en la discusión de diferentes interpretaciones que históricamente se han dado frente al concepto de ciclos, solo asume su interpretación y desde allí propone aspectos referidos.

Aunque existen estudios referidos frente a las competencias que deben desarrollar los docentes que ofrecen sus servicios como profesionales de la docencia en la educación superior, no necesariamente se encuentran contextualizados en Colombia. Además, se buscan competencias que requiere desarrollar el docente de formación virtual en un escenario de ciclos propedéuticos, otorgando así características particulares.

1.7 Limitaciones

Algunas concepciones de los ciclos propedéuticos han sido interpretadas en diferentes formas para aplicarlos al proceso de planeación académica, generando modelos que no contienen los elementos de la propedéutica, convirtiéndose en una limitación dentro del estudio al no poder abordar abiertamente cualquier institución de educación superior.

Capítulo 2. Marco teórico

Los sistemas educativos son sistemas dinámicos que buscan ofrecer mejoras continuas en los procesos de enseñar y los procesos de aprender. En Europa se han implementado varias reformas educativas, según Calloids Françoise (2005), mientras en Colombia solo se han logrado dos reformas estructurales de la educación: la ley 39 de 1903 sobre instrucción pública y la ley 115 de 1994 en la que se define la educación como un proceso de formación permanente personal, cultural y social. Dando un carácter a la educación de proceso de formación en un contexto.

Como lo presenta Walter Salas (2001), investigador Colombiano, los roles docentes históricamente han variado así: de 1903 a 1925 la función de la educación era instruir, luego la función del profesor era la de decir y el estudiante oír. En el siguiente periodo con nombre de maestro el profesor tomo la función de explicar, mientras que el alumno tomo el nombre de estudiante porque su función era entender. Cerca de 1950 los ahora llamados docentes deberían demostrar a sus discentes mediante la experimentación. Alrededor de 1975, con la aparición de las corrientes constructivistas, la función de los educandos, acompañado de un docente, ya era la de aprender en un proceso de construcción del conocimiento. Finalmente surge un modelo en que el educador cumple un rol de mediador en el proceso de formación que pretende hacer del educando un líder agente de transformación competitivo en la sociedad, hacia el año 2000.

En este mismo sentido, presenta Giovanni Iafrancesco (2004) muestra la relación histórica en los periodos de 1903 a 1925, 1925 a 1950, 1950 a 1975, de la concepción del nombre del acompañante del proceso y la función: profesor que dice, maestro que explica, docente que

demuestra, educador que construye, mediador que transforma; el nombre del sujeto de la educación y su función: de alumno que oye, a estudiante que entiende, a discente que experimenta, a educando que aprende y líder transformador que compete.

Actualmente se otorga protagonismo al estudiante, dar la autonomía de aprendizaje, se requiere que el individuo conozca y actúe en el medio social, interactúe mediante la solución de problemas, traduzca los conceptos en hechos que den respuesta a su realidad, que se conozca, conozca el entorno y conozca el conocimiento y la forma de acceder a él (Gómez, 2002). Así en obligan a la educación superior en Colombia y en especial a la docencia a repensarse y definirse en una formación y evaluación por competencias, considerar las implicaciones didácticas, curriculares y evaluativas que se implican (Gómez, 2002; Salas, 2001).

Denota el panorama actual la aplicación del enfoque constructivista en el aula Se vuelven entonces fuentes de consulta las obras de teoría cognitivas de autores como: Piaget, Ausubel, Novak, Vigotsky, Miller. Aunado la concepción de competencias, enfatizando en el marco social donde se da el encuentro, que se convierte en los contextos disciplinares, transdisciplinares, mentales y socioeconómicos, son una construcción social y requieren de la interacción con otras personas. (Tobón, 2006).

La concepción de la formación universitaria en Colombia presentada en la ley 30 de 1992 expresa la orientación de un sistema propio, estableciendo en sus artículos iniciales el carácter de formación integral, la formación del espíritu reflexivo, la autonomía personal. Poniendo en juego, roles concretos de los docentes, ya que de acuerdo a la definición del sistema educativo serán las competencias del docente. El docente se plantea como el profesional de la docencia, siendo una persona con capacidad de cumplir su trabajo por la especialización que recibió, se rige

por un código de ética y ofrece un servicio público. Es necesario extraer de la propuesta el perfil profesional del docente para este sistema educativo, el conjunto de competencias que identifican la formación de una persona para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de sus tareas y funciones (Zoia Bozu, 2006).

La educación superior se presenta como un servicio público, donde se garantiza la autonomía universitaria, con cuatro campos de saber definidos en: el de la técnica, el de la ciencia, el de la tecnología, y el de la filosofía. De conformidad con los propósitos de formación. Apareciendo instituciones de educación superior: Técnicas profesionales, encargadas de ofrecer programas de formación en ocupaciones de carácter operativo o instrumental; Instituciones universitarias o escuelas tecnológicas, facultades de adelantar programas de formación en ocupaciones, programas de formación académica en profesiones; y Universidades, las instituciones que acrediten su desempeño con criterio de universalidad en la investigación científica y tecnológica, la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional (Ley 30 de 1992).

Aparece en el panorama de las instituciones de educación superior un plus que permitirá reconocer la participación democrática en la educación, como es el PEI, la construcción colectiva por parte de la comunidad educativa de su Proyecto Educativo Institucional, haciendo visible el contexto local y regional, la autonomía educativa y curricular, un instrumento que ayuda a definirse, ha hacerse cargo de sí mismas, es una herramienta política frente al estado, un proyecto político, cultural en busca del mejoramiento continuo del sistema educativo colombiano desde su región.

2.1. Ciclos Propedéuticos

La formación por ciclos propedéuticos corresponde al grado de formación por niveles que establece la ley 30 de 1992, en ella establece los ciclos como ofrecer a los estudiantes la posibilidad de realizar un programa determinado (por ejemplo, un pregrado de 4-5 años o un postgrado) mediante ciclos, teniendo una acreditación para cada ciclo y así dar opciones de inserción al mercado laboral, y a la vez cada ciclo desarrolla determinadas competencias para continuar la formación en un ciclo más avanzado (componente propedéutico).

El desarrollo y énfasis de competencias dentro del marco de un determinado perfil académico profesional de egreso, un carácter para cada ciclo. El componente propedéutico consiste en la formación de competencias en cada ciclo necesarias para tener continuidad en los estudios de los ciclos siguientes, se buscará formar competencias que son comunes a todos los ciclos, pero también competencias propias del ciclo propedéutico, Tobón (2007). Es labor del docente dar el carácter a cada ciclo para que las competencias desarrolladas marquen el énfasis del mismo ciclo, encontrando en los programas el desarrollo de aspectos o líneas de formación que cubren uno o varios ciclos, para lo cual el docente debe estar consciente de su misión según el ciclo al cual se ofrece el programa.

La formación por ciclos se presenta en pregrado teniendo los niveles técnico profesional, tecnológico y universitario, como en postgrado en especialización, maestría y doctorado, lo fundamental es la coordinación o articulación de los programas de un ciclo con el otro, ocasionando reducción en los tiempos de formación y posibilidades académicas y económicas para la continuación de estudios a estadios superiores (MEN, 1992).

Los ciclos propedéuticos en Colombia aparecen como propuesta de innovación hace poco tiempo, por lo tanto es susceptible de estudiarla y mejorarla siendo diferenciados sus ciclos actualmente desde la norma por la complejidad y la especificidad, queriendo reconocer la identidad o carácter. Para tal efecto, Tobón (2007) basado en la propuesta de ley, amplía a cinco variables que permiten determinar el carácter del ciclo propedéutico denominados:

- La especificidad, variando desde la particularidad de actividades muy puntuales en el ciclo técnico profesional hasta procesos generales en múltiples y variados contextos en el ciclo de postgrado.
- La gestión administrativa, teniendo un componente bajo en el ciclo técnico y uno alto nivel de gestión administrativa en el profesional y mayor en el complementario de postgrado.
- La investigación, ofreciendo el empleo de algunas técnicas investigativas para contextualizar el ejercicio profesional en el ciclo técnico y la utilización de metodologías rigurosas para generar conocimiento en el ciclo de Doctorado.
- La argumentación científica, desde la argumentación general de las teorías en el ciclo técnico a la argumentación científica rigurosa en los procesos en el ejercicio profesional del ciclo terminal de postgrado.
- El trabajo interdisciplinario, aborda el bajo grado de relación de saberes en el técnico (siendo trabajo de una sola línea disciplinar) hasta un elevado grado interdisciplinar en el ciclo profesional y la transdisciplinariedad para el ciclo de maestría y Doctorado.

Las características expuestas deben fundamentar las competencias docentes para los ciclos propedéuticos, ya que no se encontraron desarrollos teóricos alrededor de estas.

2.2. Formación Virtual en Colombia

En el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional (PEI), surgen las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones como una esperanza de propiciar un espacio de aprendizaje para la formación de hombres y mujeres que la sociedad necesita actualmente, mejorar la calidad y la cobertura de la educación superior. El mejoramiento de la infraestructura de conectividad nacional para ofrece conectividad a la mayoría de colombianos con facilidad en costos y el mejoramiento de la legislación al respecto, los planes de mejoramiento, como la inclusión en el Plan Decenal de educación 2006 – 2016, como el surgimiento del Plan TIC Colombia. De allí el surgimiento de iniciativas e implementación de programas con la incorporación de herramientas TIC en los PEI de las instituciones de educación superior y en muchos casos la propuesta de educación en modalidad virtual.

La formación virtual será entendida en este texto como: espacios para la actividad educativa, soportados en las bondades que ofrecen las tecnologías abiertas de la comunicación y la información. Desarrollos del proceso de enseñanza aprendizaje un espacio asincrónico, con un modelo educativo propio y propuestas didácticas particulares de su concepción (Duart y Sangra, 2000). En la propuesta de la educación en modalidad virtual se ofrecen actividades de diversa índole con objetivos que implican enfoques pedagógicos distintos. Se aprovecha llevar al aula de clase la información desde el formato de texto, como en formato multimedial, con actividades que se sustentan en la interactividad y la autonomía en el aprendizaje, con un alto nivel de interacción de actores.

Planes que lideran la aparición de propuestas de mejoramiento educativo se presentan en primera medida el Plan Nacional de Tecnologías de la Comunicación 2009 - 20019, iniciativa

gubernamental que busca al 2019 ofrecer a los colombianos la información y la conexión mediante el uso eficiente de las TIC, a partir de los proyectos de desarrollo de dichas tecnologías. Surge de un estudio Internacional que muestra la panorámica de conectividad en el país en comparativo y se centra en ocho ejes específicos transversales así: educación; salud; justicia y competitividad empresarial. Cruzado en ejes horizontales de: comunidad; gobierno en línea; investigación, desarrollo e innovación y marco regulatorio e incentivos. (Según indica grafica 1)

Para abordar la contextualización, organismos internacionales han propuesto indicadores para evaluar en forma comparativa el desempeño de los países a nivel mundial frente a la educación y establecer algunas variables que determinan el grado de preparación para aprovechar los beneficios de las TIC. Uno de ellos surge del Foro Económico Mundial conjuntamente con Escuela de Negocios en Francia, quienes desarrollan anualmente el Networked Readiness Index (NRI), se compone de un estudio a partir de tres subíndices: ambiente de la nación para el desarrollo de TIC; preparación de los actores relevantes de la nación (individuos, empresas y gobierno); y utilización de TIC por los actores, como lo muestra la figura 2.

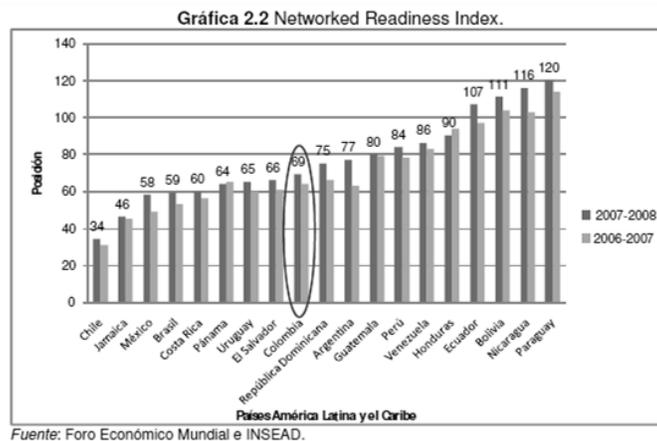


Figura 2. Networked Readiness Index. Tomado de Plan Nacional TIC Colombia

Destacando en la medición de 2007 – 2008, Colombia se ubica en la posición 69 entre 127 países, con una calificación de 3,71 (sobre un máximo de 7,0), después de otros países de Latinoamérica, como Chile (34), México (58), Brasil (59), Costa Rica (60), Uruguay (65), El Salvador (66) y Argentina (77).

En el índice de tecnología, que forma parte del Growth Competitiveness Index (GCI). El GCI mide la capacidad de la economía nacional de cada país para alcanzar un crecimiento económico sostenible a mediano plazo, controlado por el grado de desarrollo económico actual y se compone de tres subíndices: tecnología, instituciones públicas y entorno macroeconómico. Colombia ha descendido 18 posiciones desde el 2001 hasta el 2005. En tan sólo dos años (2003 al 2005) perdió 15 puestos en el ranking de tecnología.

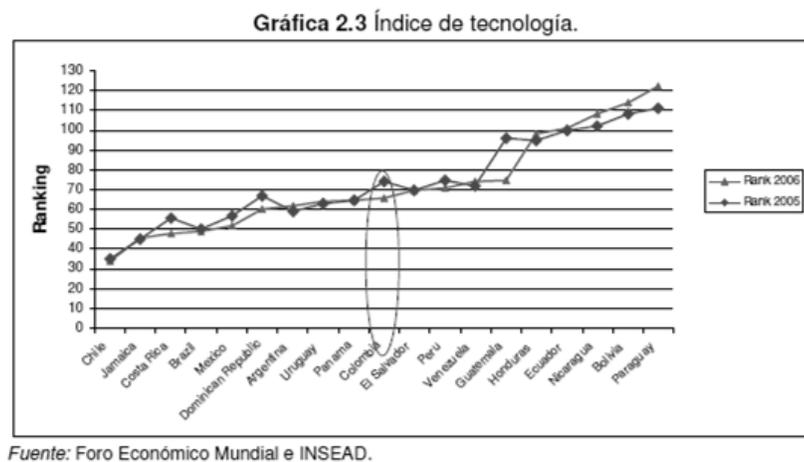


Figura 3. Índice de tecnología. Tomado de Plan Nacional TIC Colombia

El Índice de Oportunidad Digital (IOD), el cual efectúa una evaluación comparativa entre los países, con relación a las TIC, a fin de hacerles seguimiento a las metas adquiridas en la Cumbre de la Sociedad de la Información. El IOD se compone de once variables discriminadas en tres categorías: oportunidad; infraestructura y utilización. El puntaje máximo de cada

componente es 10. En la evaluación del 2006, Colombia se encontraba en la posición 80 entre 180 países, con una calificación de 0,45 sobre 1, con calificaciones para las tres categorías: oportunidad (0,89), infraestructura (0,25) y utilización (0,19). En 2005, nuestro país había ocupado la posición 88, lo cual muestra un avance importante en materia de utilización.

En general, puede concluirse que los países que han tenido políticas con desarrollo de las TIC y de la competitividad, con proyección asumen liderazgo en estas mediciones. Chile, ha tenido un gran compromiso no sólo con políticas económicas tendientes al aumento de su competitividad, sino que también ha enfocado la atención en la apropiación y en el uso de las TIC. Costa Rica también ha tenido un enfoque muy proactivo en el uso de estas tecnologías. Colombia muestra un satisfactorio desempeño en lo que se refiere al dinamismo de la penetración de telefonía móvil. Colombia aumentó los usuarios de Internet en el segundo semestre de 2007 a 12 millones, con lo cual la penetración pasó a ser 27,8%. Es una muestra que el país viene adelantando las políticas que mejoran el acceso, uso y apropiación de las TIC.

Colombia le apunta al progreso con el lanzamiento del Plan TIC Colombia, donde aparecen propuestas de desarrollos en función de los ocho ejes de acción que lo estructuran así:

Ejes transversales: Educación; Salud; Justicia y competitividad empresarial. Cruzado en ejes horizontales de: Comunidad; Gobierno en línea; Investigación, desarrollo e innovación y marco regulatorio e incentivos.

El país en el marco del eje de Educación, con el liderazgo del Ministerio de Educación Nacional (MEN), ha trabajado con el fin de incorporar estas tecnologías en los procesos pedagógicos como un eje estratégico, para mejorar la calidad y asegurar el desarrollo de las competencias básicas, profesionales y laborales. El MEN formuló en el año 2002 el Programa de

Uso de Medios y Nuevas Tecnologías para instituciones de educación básica, media y superior. A diciembre de 2007 los establecimientos educativos públicos del genera una relación de 36 estudiantes por PC, fijando una meta para el 2010 de 20 estudiantes por computador. Respecto al estado de conectividad a Internet de los establecimientos educativos, el 42% de las secretarías de educación presenta una cobertura superior al 80% de los establecimientos educativos conectados a Internet, se espera a 2010 que el 90% de las Instituciones cuenten con conexión a Internet.

El Ministerio de Educación Nacional desde el *portal educativo Colombia Aprende* ofrece contenidos educativos, brinda información, servicios y contenidos para la utilización en las prácticas educativas de las instituciones de educación básica, media y superior. En el 2006, el 42% del total de docentes oficiales de educación básica había participado de procesos de capacitación inicial en TIC y cerca del 17% había profundizado en su uso pedagógico. Para el 2010, el MEN aspira a que el 100% de los docentes tengan un manejo básico fundamental de las herramientas tecnológicas y el 60% las incorporen de manera cotidiana en su quehacer pedagógico.

En el eje de la educación ofrece grandes retos el programa estratégico se sustenta en esquemas de colaboración, desarrollo del capital humano y alianzas estratégicas, con el fin de fomentar procesos de construcción de conocimiento y usos significativos de las TIC. Para su implantación se han definido varios ejes de política que enmarcan las actividades adelantadas:

- Uso y Apropiación de las TIC;
- Desarrollo profesional del recurso humano en uso de TIC;
- Gestión de contenidos digitales de calidad;
- Gestión de infraestructura tecnológica; y

- Educación virtual.

Surge entonces un panorama de políticas educativas que son el marco de regulación y fomento para las instituciones educativas, para desde este ofrecer propuestas entre ellas de formación en modalidad virtual (Plan Nacional de Tecnologías de la Comunicación 2009 - 2019).

En Colombia la misión de las instituciones universitarias es permitir el acceso a personas con aptitudes, el acceso resulta restringido por circunstancias varias, especialmente por las dificultades de movilización en zonas geográficamente difícil en el país (MEN, 1992). Como respuesta a dicha necesidad y retomando las políticas gubernamentales ya expuestas, se han liderado el desarrollo de modelos educativos universitarios de formación en modalidad virtual, buscando ofrecer otras formas del proceso de enseñanza – aprendizaje, mejorar la calidad de la educación y/o ampliar la cobertura dándole oportunidad a mas colombianos. Para detallar el impacto, la importancia y la cobertura de este estudio se establecen entre muchos, el amplio espectro de operatividad que se tiene, algunos proyectos de educación virtual, que se desarrollan:

Centro de Investigación y Planeación Administrativa CEIPA, es una universidad presencial que en asocio con la Universidad Oberta de Cataluña (UOC) crea en el año 2000.

Corporación Universitaria Autónoma de Occidente, tiene un convenio, desde 1994, con el Instituto Tecnológico de Monterrey, México, ITESM, para ofrecer programas académicos como las Maestrías en Administración, Ciencias Computacionales y Educación.

Fundación Universitaria Manuela Beltrán, tiene como objetivo generar una estructura académica, administrativa y tecnológica que involucre a todos los estamentos para desarrollar y poner al servicio estudiantil: teleconferencias, laboratorios, cursos y programas académicos virtuales en las diferentes disciplinas o áreas del conocimiento.

Red Mutis, esta red es un convenio de universidades colombianas con el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México, ITESM, con el fin de abrir canales de comunicación y fortalecer las relaciones horizontales para cumplir con diferentes objetivos. Actualmente ofrecen tres programas de maestría: administración, educación y ciencias de la computación. Las universidades que hacen parte de la red son: Universidad Autónoma de Bucaramanga, Corporación Universitaria Autónoma de Occidente (Cali), Coruniversitaria de Ibagué, Universidad Autónoma de Manizales y Fundación Universitaria de Popayán

Universidad Católica de Manizales, cuenta con un campus virtual universitario y busca con ello nuevas alternativas de gestión institucional alrededor de las corrientes teleinformáticas y nuevos esquemas de enseñanza.

Universidad de Antioquia, ofrece el programa de Ingeniería de Sistemas, con modalidad semi-presencial, ofrecido en la Sede Regional de Andes desde la ciudad universitaria situada en Medellín, a través de Internet. Ofrece al profesorado el curso " Diseño de materiales educativos apoyados en Tecnologías de la Información y la Comunicación " a través de Internet, con el objetivo de que estos incorporen tecnologías de la información y la comunicación en sus labores docentes.

Universidad de los Andes, cuenta con un Sistema Integrador de Cursos SICUA. Este es un medio dirigido a la comunidad académica que provee un ambiente dinámico de información vía Internet, como apoyo a la labor pedagógica, para facilitar mecanismos alternos de comunicación, convirtiéndose en una herramienta de gestión para el docente.

Universidad del Norte, con su programa Aula Virtual, tiene la intención de desarrollar actividades académicas centradas en el concepto de Aula Virtual, buscando con ello nuevos

modelos pedagógicos y nuevos espacios para el desarrollo de las tecnologías aplicadas a la enseñanza, con el fin de contribuir así a promover e incrementar una educación de calidad en la Costa Atlántica Colombiana.

Universidad Nacional de Colombia, lanzó un programa de universidad virtual, el cual ofrece cursos interactivos en línea, en diferentes áreas del conocimiento: ciencias, derecho, ingeniería, enfermería, artes, entre otras. Además, está trabajando en un programa piloto que consiste en ofrecer, a través de Internet, la especialización en Matemática Avanzada, la cual cuenta con una trayectoria de más de 15 años, este programa se conoce como e-mat.

Universidad Sergio Arboleda, El grupo Internet, asesora a las escuelas en sus proyectos educativos virtuales y, periódicamente, ofrece cursos orientados a desarrollar habilidades para el uso del Internet en el proyecto educativo de estudiantes y docentes.

Universidad la Gran Colombia, cuenta con un programa de universidad virtual, que busca generar un espacio donde estudiantes, educadores, empresas y sociedad en general puedan encontrar contenidos y herramientas que soporten o faciliten procesos de enseñanza – aprendizaje.

Universidad Militar Nueva Granada, Esta Universidad cuenta con un Centro de Realidad Virtual, que es un centro de alta tecnología encargado de promover la investigación y educación usando la tecnología de realidad virtual.

Ese gran número de instituciones con proyectos de universidad virtual y varias redes de alta velocidad para la investigación y la educación, en donde redes universitarias se están conectando cada vez más en forma regional, para participar en el tejido mundial que se está conformando, existen múltiples proyectos de aplicaciones para la investigación y la educación que

se están desarrollando en forma colaborativa entre instituciones, brindando un panorama muy comprometedor en la producción de investigaciones como la que pretende el documento en mención, ofreciendo un espacio de investigación amplio y apropiado.

Toda institución universitaria que propone su Universidad Virtual debe contemplar una serie de componentes fundamentales que respondan a su marco teleológico, pero que considere también en su PEI la nueva propuesta educativa y un plan de formación para directivos, docentes y estudiantes que promueva su sentido. Considerar la repercusión de esa educación a distancia en procesos administrativos, académicos, de comunicación y técnicos. Tener en cuenta la repercusión en el desarrollo regional donde se ofrecen los programas, las transformación es de rol de estudiantes, la estructuración de un currículo apropiado y una didáctica pertinente, medios de comunicación para la asesoría de los estudiantes, la producción de materiales que cumplan las condiciones didácticas y técnicas donde se destaque la multimedia y el carácter interactivo, la promoción de contenido éticos como responsabilidad, autodisciplina y voluntad, y el perfil profesional del docente sobre el cual recae la concreción del modelo pedagógico. (Galeano, 2002)

2.3. Pedagogía de la educación virtual

La educación a distancia en Colombia, modalidad en que se ubica la educación virtual, lleva más de cuarenta años desde el programa “Acción cultural popular” impulsado por el presidente Belisario Betancourt. Tomando un diseño curricular a partir de contenidos por módulos que se entregaban a los estudiantes, con sus guías de trabajo. Siendo una tradición que se está tratando de superar a partir de la aplicación de medios para mejorar el diseño de contenidos y actividades, mediante los cuales el docente se ubica para prestar acompañamiento del proceso. Surgen ahora comunidades de estudiantes y profesores buscando identidad propia

dentro de la formación virtual, con nuevas normas y posibilidades de reconocimiento entre instituciones pares, con currículos flexibles y en cierta medida abierta, ofrece cambio de paradigmas de pensamiento frente a la comunicación.

La formación virtual o educación mediada por entornos virtuales, refiriéndose al fenómeno de la educación mediada por entornos virtuales que se concibe desde un modelo pedagógico con consideraciones particulares. Se trata de una evolución natural de la educación a distancia, al incorporar las TIC. Sin embargo implica elementos diferentes a la educación tradicional y ante todo una transformación de los roles de docentes y discentes, anunciados hace años por Jordi Adell y otros, como es natural aparece también la tendencia a “utilizar los entornos virtuales para perpetuar metodologías pedagógicas clásicas centradas en el docente” (Stephenson, 2001, p. 9). Por lo tanto deben precisarse elementos del modelo pedagógico que ha trascendido por la educación mediada por entornos virtuales. Algunos docentes han interpretado la posibilidad del e-learning como opción para brindar un mayor número de actividades de aprendizaje a sus clases y ponderar los diferentes niveles de compromiso de los estudiantes. (Sangra y Stephenson, 2003).

Las principales consideraciones del modelo pedagógico se desarrollan alrededor de los “componentes de flexibilidad, personalización, interacción y cooperación, permitiendo que el estudiante gestione su aprendizaje y la institución se cerciore de la garantía y control de la validación de las competencias adquiridas” (Stephenson y Sangra, 2003, p. 10). Otro elemento es referido a los procedimientos de generación de proyectos formativos desde equipos multidisciplinares, el acompañamiento que requiere del estudiante para saber cuánto avanza y hacia dónde, una formación basada en la planificación y un contexto a partir de los materiales

ofrecidos, y una minimización de los riesgos que la utilización de entornos tecnológicos pueda ofrecer (Sthepenson y Sangra, 2003).

La formación *e-learning* requiere una combinación de enfoques pedagógicos acorde con el tipo de actividades propuestas, teniendo como una única condición que este centrado en el estudiante, el aprendizaje como proceso dinámico activo donde se respete el estilo de aprendizaje, descritos muy en detalle por Honey y Mumfort (1992). Activistas, que aprenden a partir de la práctica; Reflexivos, observan y reciben la mayor información antes de proceder; teóricos, adaptan e integran las observaciones en teorías para encontrar relaciones ellas; Pragmáticos, buscan nuevas formas e ideas que puedan utilizar.

La pedagogía de la *e-learning* se centra entonces en la relación que se da entre los actores: profesor, diseñador, técnico, proveedor, dirección y alumno, colocando al docente en funciones de orden tecnológico, social, pedagógico y gestor.

2.4 Competencias Docentes

Respecto al término competencia se encuentran innumerables definiciones de las cuales se encuentra como elementos comunes planteados por Bozu (2006):

- Surgen desde propuestas del saber, saber hacer, y saber ser
- Presentan los conocimientos, las habilidades y las actitudes como elementos fundamentales que muestran resultados que pueden ser medidos en virtud de su dominio
- Muestran un contexto de realización, una situación dada
- Tienen el carácter de resolver situaciones de manera eficaz
- Son educables en el tiempo.

Una ampliación del término se centraría en la competencia como elemento organizador de los perfiles. Para lo cual se centrara en la propuesta que hace Tobón, investigador colombiano, el cual propone la competencia como:

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas (Tobón, 2008, p.5).

Existen varios enfoques para interpretar las competencias debido a las perspectivas, y epistemologías referenciadas en el concepto mismo, como en su aplicación en la educación, hecho que presenta de manera detallada Tobón (2007) en su texto: Gestión curricular y ciclos propedéuticos.

Para guardar coherencia con la asunción del término competencia, se asume una metodología de diseño curricular desde el enfoque complejo, de donde se buscara establecer las competencias del docente para la propuesta virtual. El modelo complejo normaliza las competencias con base en los siguientes principios que determina Tobón (2007):

- Las competencias se determinan a partir de la identificación de problemas sociales, profesionales y disciplinares, presentes o del futuro.
- Los problemas se asumen como retos que a la vez son la base para orientar la formación.

- Cada competencia se describe como un desempeño íntegro e integral, en torno a un para qué.
- En cada competencia se determinan criterios con el fin de orientar tanto su formación como evaluación y certificación.
- Los criterios buscan dar cuenta de los diferentes saberes que se integran en la competencia. Es así como se tienen criterios para el saber ser, criterios para el saber conocer y criterios para el saber hacer.

2.4.1. Clasificación de las Competencias de los docentes.

Se establece la clasificación de competencias desde su taxonomía en virtud a su dimensión en competencias básicas y competencias genéricas, así (Tobón, 2006):

Las competencias básicas: entre ellas las competencias cognitivas de procesamiento de información, interpretar, argumentar y proponer. Son aquellas consideradas esenciales para vivir en sociedad y desenvolverse en ella. Son Básicas para la convivencia y ante todo la comunicación.

Las competencias genéricas: entre ellas Gestión de recursos, Trabajo en equipo, Gestión de información, comprensión sistémica, Resolución de problemas y planificación de trabajo. Son aquellas comunes para profesiones afines entre sí, siendo apropiadas para esta época de cambios constantes siendo estas, según Tobón

Por último las competencias específicas que deben estar determinadas por el plan de estudios de una titulación. Entendidas como propias de una determinada profesión.

2.4.2. Competencias de los docentes en la educación superior.

Es necesario que se pretenda establecer los docentes que tienen la posibilidad y pertinencia para dirigir proyectos formativos en las instituciones de educación superior, acorde con el enfoque de competencias. Es fundamental establecer criterios de elección sobre la formación de área específica y sus competencias, establecer una guía para que los docentes se evalúen respecto a las competencias requeridas y orientaciones para que se forme el docente que asume la dirección de formación de un módulo o proyecto.

Ahora se definirán las competencias genéricas de los docentes en educación superior (Tobón, 2008):

Gestión de proyectos, para aplicar la metodología de proyectos cumpliendo mínimo las fases de: diagnóstico y contextualización de la realidad, definición de objetivos y metas, elaboración de la metodología a implementar el proyecto, ejecutar y evaluar el proyecto. Y de manera precisa que tenga experiencia en cómo aplicar los conceptos en un entorno concreto.

Aprendizaje continuo, en el espacio universitario enmarcado por un mundo cambiante exige docentes que se actualicen de manera permanente en los nuevos conocimientos y metodologías que se innoven. Así se mantendrá en vigencia la docencia para ofrecer formación acorde. No es posible, docentes resistentes al cambio.

Empatía y cordialidad, en relación de las relaciones humanas como componente fundamental para una relación inicial y permanente, la posibilidad de ponerse en el papel del otro, para entender sus sentimientos, emociones y experiencias. El docente como acompañante de sus estudiantes, trascender de transmisión de metodologías y saberes.

Transdisciplinareidad, como una construcción del conocimiento integrando saberes y metodologías, promover la comprensión de la realidad humana, social y ambiental desde la articulación de diferentes saberes, para lo cual requiere el desarrollo de habilidades del pensamiento.

Trabajo en equipo, indispensable esta competencia porque el desarrollo de los módulos es integrado al desarrollo de otros, su planeación, ejecución y evaluación. En muchos casos son producto del trabajo de varios docentes, se acude a actividades y evaluación integrada. El trabajo cooperativo entre estudiantes es fundamental para el aprendizaje, es prioritario que el docente promueva el trabajo en equipo.

2.6.3. Rol del docente en la formación virtual.

Los docentes deben estar preparados para las nuevas propuestas educativas que van surgiendo a partir de la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje, para lo cual organismos internacionales y del ámbito nacional se han preocupado por ofrecer directrices de formación de docentes como lo es la UNESCO, quien a través de el ofrecimiento de estándares y recursos del proyecto: *Estándares UNESCO de competencia en TIC para docentes. ECD-TIC*. Ofrece orientaciones para planear los procesos de formación docente para su ejercicio en el aprovechamiento de las TIC y da unas cualificaciones básicas de mejoramiento de la propuesta educativa mediante el uso de las TIC.

El proyecto UNESCO apunta a mejorar la práctica de los docentes, combinando las competencias TIC con innovaciones en la pedagogía, el plan de estudios y la organización escolar. Atiende tres enfoques del cambio educativo: Nociones básicas de TIC, profundización del conocimiento y generación del conocimiento. Dando como espacios de desarrollo la

pedagogía, la política y visión, el plan de estudios y la evaluación, las TIC, la organización y la administración y la formación profesional de los docentes. Siendo esta última de interés para este estudio. La formación profesional del docente se centra desde sus tres enfoques:

Adquisición de nociones básicas de TIC, alfabetización tecnológica como la adquisición de conocimientos básicos sobre los medios tecnológicos de comunicación para integrar la utilización de herramientas básicas en el plan de estudios, en la pedagogía y en las estructuras del aula de clase.

Profundización del conocimiento, la profundización en de la comprensión de conocimientos y su aplicación a problemas del mundo real, como a la pedagogía, donde el docente actúa como guía. Mediante el desarrollo de competencias por parte del docente para usar las metodologías y herramientas TIC más adecuadas.

Generación de conocimientos, aumentar la participación cívica, la creatividad cultural y la productividad económica mediante la formación de estudiantes, ciudadanos y trabajadores dedicados a crear conocimiento. Hecho que se logra integrar habilidades indispensables para el siglo XXI necesarias para crear conocimiento y autoformarse durante toda la vida. Los docentes modelan el proceso de aprendizaje y sirven como modelo de formación profesional permanente.

En el cruce de estas variables ofrece una matriz de referencia para generar planes de formación docente bastante compleja. Con el amplio panorama que ofrece la UNESCO es necesario centrar un perfil desde las competencias, entendido como las características de la persona relacionadas con una actuación con éxito.

2.4.4. Funciones del docente en e- learning.

Los docentes en *e- learning* tienen como función acercarse al estudiante para luego permitir el proceso de aprendizaje. Gilly Salmon de la Open University del Reino Unido, referenciado por Stephenson y Sangra (2001), identificó cinco etapas por las que pasan los estudiantes y las acciones con las cuales el docente puede guiar y entender el proceso así:

El acceso y motivación, donde el docente da la bienvenida y animación

La socialización *on – line*, donde el docente familiariza y crea puentes entre entornos culturales, sociales y de aprendizaje.

Dar y recibir información, donde el docente cumple tareas de facilitación y apoyo en el uso de materiales de aprendizaje.

Construcción de conocimientos, donde el docente apoya respondiendo y orientando.

Así mismo, Bonk y otros (2001) referenciados por Stephenson y Sangra (2001) se plantean cuatro funciones claves para los docentes:

- La función pedagógica, desde la moderación y la facilitación como las razones y críticas constructivas.
- La función social, centrada en generar un entorno agradable y enriquecedor y generar una empatía de formador
- La función gestora, como coordinar tareas y gestionar actividades y la estructura general.
- La función tecnológica, apoyando al usuario en el proceso técnico y notificar condiciones del sistema.

2.4.5. Competencias del docente en e-learning

Ruiz (2010) presenta un acercamiento validado alrededor de las competencias del docente en la modalidad virtual. Muestra un recorrido histórico de las concepciones de competencias referido como tutor virtual, tutor on – line, e-tutor, tutor telemático, tutor de educación a distancia, cibertutor e ingeniero pedagógico. Presenta 20 reportes de investigación sobre el perfil del docente en un contexto e-learning de calidad. Al final propone una matriz de relación de las mencionadas propuestas. En este documento se presenta el panorama de dicho estudio para ampliar el panorama que centra la investigación del documento:

García Benavides, Cepeda Silva, Méndez Cabello(2009), apoyados en Barbera y Badía (2004), consideran las competencias de: planificación, presentación de la información, participación, interacción, seguimiento y valoración, dominio de la tecnología, capacidad de respuesta, colaboración tutorial, tiempo de carga del tutor.

Urdaneta, Aguirre y Guanipa (2009), identificaron cuatro tipos de competencias: pedagógico, comunicativo, psicológico, y técnico.

Ehuleche y De Stefano (2008) consideraron desde la educación virtual de calidad las siguientes competencias: intermediario de la institución y el estudiante, pasar de un experto en contenidos a un facilitador de aprendizaje, mínimas habilidades técnicas, presentador de los contenidos de los materiales, potenciar el feedback informativo, plantear tareas de enseñanza abiertas y auténticas, proporcionar recursos suficientes a los estudiantes, proponer un proceso de evaluación del aprendizaje, establecer interacciones con los estudiantes, desplegar un número de ayudas.

Banzato y constentino (2008), publicaron una macro matriz con tres dimensiones: Conocimientos alrededor de teorías e-learning, teorías de diseño para la instrucción virtual, teorías sociales de la comunicación y teorías de los ambientes virtuales multimedia. Áreas de competencias con siete niveles, tales como gerencia de procesos de aprendizaje, uso de metodología instruccional diferenciada, comunicación en línea electiva, uso del ambiente virtual de aprendizaje, planificación de actividades, proveer asistencia tecnológica y desarrollo de la investigación. Una tercera dimensión denominada macro fases del proceso de entrenamiento que presenta niveles como diagnóstico, planificación, distribución del contenido, monitoreo y evaluación.

Vásquez (2007) presento perfiles de competencias para estudiantes y docentes y las interacciones entre ambos, las organizo para el docente en cinco categorías a saber, en instrumentales, interpersonales, sistémicas, conocimientos y actitudes.

Seoane Pardo y Garcia Peñalvo (2007) destacan las competencias y destrezas como son: científico – técnicas, tecnológicas, didácticas, comunicativas, de liderazgo y gestión de la información, evaluadoras y de gestión de calidad.

Ovelar y Diaz (2007) en competencias del docente on – line presenta: contenidos teóricos, planificación, interacción, y evaluación.

Ortega Sánchez (2007) propusieron las competencias del tutor de un docente on – line así: pedagógica, tecnológica, social, comunicacional, organizadora, dinamizadora, y ética.

Caballero, Desiato y Garcia (2007), organizaron en tres áreas: las competencias investigativas, las pedagógicas, y las personales.

Krneta, Bjekic y Milosevic (2007) identificaron las categorías de: competencias educacionales, de contenido, y comunicativas.

Ecia y Pech (2007) desarrollaron un modelo contextual así: el reconocimiento y la naturaleza del medio, la realidad dinámica y los sujetos, los conocimientos, capacidades y actitudes, los ejes que clarifican los roles y funciones, un enfoque integrado y reflexivo, derivando 41 capacidades.

Llorente y Cejudo (2006) en un estudio documental recoge varios autores (Cabrero y Gisbert, 2005; Martínez Casanova, 2005; Valvueda y Garrido, 2005; Salinas, 2003; Barrer, 2002; Bennet y Marsh, 2002; y, Adell y Sales, 2000) identificando cinco funciones y 34 competencias, siendo las funciones: académica – pedagógica, técnica, organizativa, orientadora y social.

Dondi, Mancinelli y Montenti (2005) realizaron análisis comparativo de las competencias del docente universitario en la modalidad presencial y online, a partir de cuatro procesos básicos: análisis de las necesidades de aprendizaje, diseño de entrenamiento, distribución del programa instruccional, y monitoreo y evaluación.

Marcelo y García (2005), bajo la condición del proyecto Prometeo, realizó un estudio de competencias para el diseño, desarrollo y gestión de acciones e-learning como un trabajo de equipo. Definió capacidades para el experto en contenido, el metodólogo, el diseñador de medios, el diseñador Web, el administrador de plataforma, el gestor, el coordinador de curso y el profesor tutor. Centrándose en el profesor tutor: competencias tecnológicas, de diseño, tutoriales y de gestión.

La IBSTPI (International Board Standard for Training Performance and Instruccions) en el 2003, propusieron competencias para el instructor de e learning en seis categorías: Bagage

profesional, planificación y preparación, métodos y estrategias formativas I y II, evaluación, y gestión.

Reid (2003) propuso cinco tipos de competencias y 25 sub competencias así: experto en contenidos, gestión de curso, evaluación, proceso de facilitación, y conocimiento técnico.

Nela. Montserrat y Florez (202) se refieren al docente como ingeniero pedagógico y proponen una matriz de cuatro categorías: técnica, metodológica, participativa y personal.

Okhandiar y Pandit (202) consideraron 27 competencias en seis categorías: Técnicas, gerenciales, como especialista de contenido, para la enseñanza, comunicación, y para la evaluación.

Goodyear, Salmon, Spector, Steeples y Rickert (2001) publican resultados de un evento en Inglaterra del año 2000, donde se consensaron ocho roles: facilitador de procesos, facilitador de contenido, tecnólogo, investigador, diseñador, asesor, orientador, gerente / administrador.

El panorama de trabajos que se han dado alrededor de las competencias docentes e-learning y la fundamentación en un marco de ubicación que aplique a la realidad de la educación en Colombia, adquiere relevancia argumentada en la riqueza de las propuestas de las instituciones. El estudio de Sergio Ruiz (2010), *Conceptualización y Medición de la Competencia del Docente Virtual*, genera conclusiones aplicables a esta investigación, ya que conceptualiza el constructo *competencia del docente virtual*, con base en una revisión de la literatura sobre el tema, y a partir de dicha información, diseña y valida psicométricamente un instrumento con el fin de identificar el perfil de competencia con procedimientos del método funcional. Se tendrá como importante marco de referencia, ya que denota la variedad de visiones, la confusión

conceptual, la fusión de roles y competencias. Que estarán como elementos principales, y hacen parte del trabajo de observación de la presente investigación.

Así mismo, el estudio del grupo AFOVI, del cual hago parte, en la Escuela Colombiana de Carreras Industriales desarrollo *Virtualidad en la ECCI de la necesidad a la oportunidad*, donde hace un estudio de las tendencias técnicas, administrativas y pedagógicas que asumen los docentes dedicados a la virtualidad y realiza un diagnóstico, dejando un panorama interesante de reflexión, además de inspirar un estudio comparativo que se presenta en este documento.

Capítulo 3. Metodología para el estudio y el procedimiento para la recolección de datos

Esta investigación se desarrollo a partir de la pregunta: *¿Qué competencias requiere desarrollar el docente de formación virtual en educación superior por ciclos propedéuticos?*, esperando tener como resultado un perfil del docente para cada ciclo propedéutico. De tal manera, que una institución de educación superior tenga elementos de selección del personal para guiar una propuesta educativa, que ofrezca a los docentes en ejercicio un referente de su formación, y de manera concreta establezca lineamientos para los planes de formación para docentes que participen con altos niveles de calidad en la modalidad virtual. Es prioritario centrar entonces el objeto de estudio en la relación de los sujetos que intervienen para desarrollar el proceso de enseñanza – aprendizaje desde la perspectiva de la función docente, dando origen a un mundo social particular en la educación superior colombiana en modalidad e-learning, pero principalmente por la relación de funciones del tutor y las competencias a desarrollar por el docente en el marco de los ciclos propedéuticos.

Es necesario tomar así una suma de significados y símbolos que determinan dichas relaciones. Ubicar desde la perspectiva de la literatura existente, la postura de expertos y la vivencia de los docentes en los espacios de formación. Reconstruir el mundo que se media en el lenguaje como medio de interacción de esa relación social. El objeto de estudio toma un carácter cualitativo ya que se requiere de la búsqueda de significados sociales en esa relación descrita, es incursionar en un estudio de orden cualitativo con múltiples escenarios para luego generalizar.

Un proceso cualitativo que es iterativo en etapas que permiten introducir en el problema para extraer y analizar datos.

Como lo presenta Hernández Sampieri y Otros (2010, p. 364): “la investigación cualitativa se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto”. En este caso se pretende entender la singularidad de las relaciones establecidas entre el ofrecimiento teórico sobre las competencias y la situación de los docentes que están desarrollando su labor, la subjetividad de la formación docente como espacio de preparación para el desempeño. El panorama no es sencillo, se trata de incursionar en un mundo de significados sociales, donde la estructuración debe simplificarse a ciertas variables definidas como ciclos de formación y sobre ellas establecer una reflexión detallada en relación con las competencias del docente, descubrir mediante revisión el permanente cambio de las competencias. Por lo tanto las técnicas deben irse adaptando a esa realidad, e ir tomando decisiones en el desarrollo mismo del proceso investigativo.

3.1. Metodología de la investigación

Dando amplia justificación a un enfoque cualitativo de la investigación se precisa establecer un marco de diseño a optar, aunque cada estudio cualitativo es un diseño mismo por sus características particulares. Se asume como diseño el planteado por Hernández Sampieri y otros (2010) como el abordaje general, también refiere a Alvares – Gayou (2003) que lo denomina como marco interpretativo.

Por las características descritas, de ir tomando decisiones a partir del campo explorado en el desarrollo mismo del proceso investigativo para establecer las variables, para el estudio es

elegido *el diseño de teoría fundamentada*, que desarrolla una teoría basada en datos de la experiencia y se aplica a áreas específicas, propuesta por Barney (1967). El planteamiento básico es que se obtienen proposiciones teóricas desde los datos obtenidos en la investigación. Como no existen desarrollos sustentados sobre las competencias docentes para los ciclos propedéuticos, la teoría fundamentada es especialmente útil para estos casos donde no hay teorías, se trabaja de manera práctica y concreta a la situación, y es sensible a las expresiones de los individuos del contexto considerado, representando la complejidad descubierta, como lo menciona Creswell (2009). “En búsqueda nuevas formas de entender los procesos sociales que tienen lugar en ambientes naturales, va mas allá de los marcos conceptuales y estudios previos “(Expreso por Drauker et al (2007) según Hernández et al, 2010, p.493).

Aparece el *diseño emergente*, como reconsideración de Glasser, dentro del diseño de teoría fundamentada, donde se establece una codificación abierta y de ella emergen categorías que son relacionadas para construir teorías. La teoría surge de los datos y no es forzada desde categorías central, casuales, contextuales, etc, a diferencia del diseño sistemático. El método de la teoría fundamentada se presenta como comparación constante, que obliga una continua revisión y comparación de los datos capturados para ir construyendo teoría de la realidad.

3.2. Método y Técnica de Recolección De Datos

El diseño plantea unas acciones como una inmersión inicial donde se establecen categorías iniciales, una inmersión a profundidad donde por comparación se establecen categorías refinadas, entendidas como temas de información básica identificados a partir de la recolección de datos para entender el proceso y la interacción de implicados. Es necesario revisar el tipo de datos y escenarios en que se van a encontrar por lo tanto implica elegir un método de recolección

de datos. Existen en las ciencias humanas tres métodos: el experimental, de encuesta y de análisis de huellas, definidos por Giroux y Tremblay (2008), tratando de evitar una discusión semántica de método y técnica. Siendo el método de encuesta el seleccionado por la forma de contacto que se prevé con los docentes y expertos, el encuentro es de manera directa, este método señaló la existencia de relaciones de asociación entre el fenómeno en cuestión y un determinante, es decir que existe una dependencia a varias consideraciones.

3.2.1. *Recolección de datos:*

Como técnicas para recolectar la información, es decir los procedimientos de recolección de datos, se conjugaron dos: el sondeo que consiste en un cuestionario para una parte de la población, pensando en el trabajo con los docentes del modelo e learning, y la entrevista, pensando en los expertos en currículo que aporten consideraciones organizativas institucionales, que asumirán la postura de expertos en el tema.

Se crearon dos instrumentos básicos de recolección y establecimiento de categorías como proceso iterativo. Un esquema de entrevista que permite establecer variables de pensamiento y de condiciones objetivas de existencia, orientada a establecer las categorías que establecen las instituciones de educación superior en la formulación de competencias dentro de sus programas y de seguimiento a los docentes desde su ingreso como durante su ejercicio. Y un cuestionario que permitió establecer con rapidez y flexibilidad todos los tipos de variables, orientando las respuestas de un grupo de docentes, para ubicar categorías frente al manejo de competencias dentro de la modalidad de interés y los procesos de formación que recibe la docencia de cada institución.

3.2.2. Población y muestra

La muestra de trabajo se centró en tres instituciones que tienen como propuesta formación superior por ciclos en modalidad de educación virtual, que surgieron en el proceso de exploración de algunas instituciones con sede en Bogotá como inmersión inicial, existiendo un gran número ya mencionado en el marco teórico.

Se ubican como población los docentes que se desempeñan en la modalidad e – learning, dentro de los cuales se establecieron unidades de análisis. Fueron los docentes encargados como tutores, diseñadores de programas o gestores del proceso curricular de las instituciones que cumplen las condiciones mencionadas, entre ellos se contaron los expertos en currículo porque lideren dicho proceso.

Se establecieron unidades de análisis dentro del grupo de docentes de las instituciones previstas para ser ofrecidos los cuestionarios de manera directa.

Se establecieron como unidades de análisis los expertos de currículo de cada institución para encontrarse en una entrevista amplia quienes aportaron consideraciones organizativas institucionales y como expertos en el tema aportaron en el diseño de cuestionarios y establecimiento de categorías, generando confiabilidad y eliminando cualquier sesgo propio del investigador.

3.2.3. Instrumentos de recolección de datos:

Se desarrolló un contexto a partir de entrevistas de expertos (APENDICE A 1), la bitácora de la investigación registra las continuas reflexiones, sobre los datos y las impresiones respecto del ambiente particular, donde emergen similitudes y diferencias entre los escenarios y sus

conceptualizaciones sobre el ámbito que ofrece al docente la educación superior y los aportes pedagógicos de la modalidad virtual, pero ante todo que conceptualización institucional frente a los ciclos propedéuticos y la formación docente en su ejecución convirtiéndose en significados y marcos conceptuales para diseñar encuestas a los docentes. Originando en este ejercicio la generación de códigos teóricos particulares, que enmarcan la acción docente.

La encuesta (APENDICE A 2) aplicada a los docentes de las instituciones, desde las temáticas encontradas en las entrevistas, arrojan datos que son interpretados individualmente para iniciar análisis y se elaboraron matrices, iniciando el trabajo de interpretación de los aportes de los entrevistados. (APENDICE A 5), se conceptualiza así, el escenario que ofrece al docente la Educación superior colombiana por ciclos propedéuticos con la modalidad virtual para su formación y las posibilidades que ofrece al desempeño profesional de un educador.

La entrevista: la entrevista tiene como objetivo obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como creencias, actitudes, opiniones, los valores, en relación con la situación en estudio. La entrevista cualitativa genera la oportunidad para comprender los puntos de vista de los participantes en la investigación acerca de sus mundos tal como son descritos en sus propias palabras.

Mantuvo como fundamento establecer desde la visión de los expertos en currículo: la concepción de la institución frente al trabajo por competencias, la incidencia en el perfil docente, la especificidad de los ciclos de formación que ofrece y las competencias propedéuticas. Serán orientadas hacia el análisis de la especificidad, la gestión administrativa, la investigación, la argumentación científica, y el trabajo interdisciplinario.

Esquema de entrevista: en este caso se utilizó la entrevista semi-estructurada (ver apéndice A1) puesto que ya se sabe algo acerca del tema de investigación; pero no es lo suficiente como para responder la pregunta que se ha formulado, por lo tanto, es preciso recolectar datos de los individuos participantes a través de un conjunto de preguntas abiertas formuladas en un orden específico, enfocándose en una serie de preguntas que el investigador hace a cada participante (Mayan, 2002).

La entrevista se aplicó a las personas de la muestra de manera separada, a fin de evitar respuestas influenciadas por agentes externos que puedan sesgar la información. De igual forma se almaceno en dispositivos de audio y el investigador adopto de forma paralela la toma de notas con el fin de resaltar los aspectos en los cuales desea enfatizar o regresar a complementar posteriormente (Mayan, 2001).

En concordancia con lo anterior se hizo necesario crear por parte del investigador un ambiente de confianza, respeto, honestidad y sinceridad, es decir, establecer una relación de empatía con los entrevistados para que expresen sus pensamientos, sus formas de comportamiento, de las condiciones de su vida cotidiana (Giroux y Temblay, 2009). Es una entrevista semi estructurada, por la particularidad de los ambientes, en la cual el investigador se orienta desde el modelo propuesto para guiarla, no es un interrogatorio, no es una encuesta, es una charla donde se busca que evidencien sus sentimientos y formas de pensar al respecto de los ítems mencionados.

3.2.4. Procedimiento de aplicación de instrumentos

Se definió una estructura de entrevista con las siguientes fases: Primera etapa: la discusión de entrada; Segunda etapa: el inicio de la entrevista; Tercera etapa: el cuerpo de la entrevista y la

Cuarta etapa: el cierre de la entrevista (Giroux, et al, 2010). Cada entrevista dio fundamento para la elaboración del cuestionario para esa unidad, y después del análisis de datos se refinarán las categorías para ajustar la argumentación de la otra entrevista. Así mismo una nueva entrevista dio fundamento el refinamiento de categorías para la modificación del cuestionario en la nueva unidad de análisis.

Finalmente, para la elaboración e implementación de la entrevista se dio cuenta de la clasificación de preguntas de (siendo una propuesta inicial):

- La concepción de la institución frente al trabajo por competencias
- ¿Qué proceso de fundamentación curricular, desde la propuesta de competencias, se da en la institución para cada ciclo de formación?
- ¿Quiénes participan en dicho proceso? ¿Todos los docentes como reciben esa propuesta curricular?
- La especificidad de los ciclos de formación:
- ¿Los programas ofrecen un componente administrativo diferenciado en los ciclos que se ofrecen?
- ¿Qué componentes caracterizan cada ciclo ofrecido?
- ¿Cómo se diferencian las propuestas didácticas de cada ciclo en la institución?
- ¿Qué procesos de investigación se incluyen en los programas y quiénes participan?
- ¿Existen trabajos interdisciplinarios en el desarrollo curricular?
- La incidencia en el perfil docente:
- ¿Qué criterios existen en la asignación de aportes académicos de docente en la institución?

- ¿Existen diferencias entre la asignación según el ciclo?
- ¿En qué diferencian el perfil docente según el ciclo?
- Las competencias propedéuticas:
- ¿Diferencian en la propuesta curricular competencias propedéuticas?
- ¿Existen diferencias en la investigación según el ciclo?

El cuestionario: el cuestionario es el instrumento básico empleado para la recogida de información. En una interrogación sencilla que se le realiza a los docentes de los cuales se desea obtener la información necesaria para la investigación. Se caracteriza por hacer preguntas simples y objetivas a una pequeña muestra, de la cual también se obtienen respuestas sencillas y objetivas. Se desarrolla a partir de preguntas que indagaran a un grupo docente que participa del proceso. Tuvo como principal objetivo detallar en la experiencia de los docentes la puesta en marcha de la estructura curricular y el desarrollo de competencias propuestas.

Sus componentes se establecieron a partir de categorías, según un esquema definido durante el análisis de la entrevista con el experto en currículo de la institución en particular. Desde allí se generara el cuestionario.

Una vez establecido el contexto teórico del trabajo, los objetivos, las hipótesis, las variables que nos interesa medir y las muestras sobre las que se recabo la información, se redactaron las preguntas que se utilizaron para obtener dicha información y que conformaron nuestro cuestionario, consiste en un listado de preguntas pre-determinadas que, con el objeto de facilitar la posterior codificación.

3.2.5 Validez y confiabilidad:

Buscando la validez de los instrumentos utilizados se partió del encuentro con los expertos de cada una de las instituciones, donde se depuro la materia prima de los cuestionarios y se contextualizó el escenario particular para aplicación de la prueba. Ese encuentro permitió establecer una validez consecuente en los expertos frente a las pruebas en contenido, criterio y en el constructo, dando una validez total. Allí se verificó que los instrumentos cumplen con los requisitos técnicos definidos en la conceptualización metodológica y se siguió un procedimiento de validación constante frente a prueba inicial.

La confiabilidad se centra en la triangulación de datos, el uso de tres diferentes fuentes de recolección de datos. A pesar del trabajo que implica establecer tres grupos con condiciones similares, pero de características heterogéneas, se aportó mayor riqueza, amplitud y profundidad al ubicar tres escenarios (Hernández y otros, 2010). Así mismo en el respeto por las propuestas de los participantes bajo la luz de los conceptos teóricos que sirven de marco interpretativo y definitorio de conclusiones alrededor de las versiones, para generar solidez en las conclusiones presentadas.

Es necesario resaltar el rigor investigativo centrado en recomendaciones seguidas para demostrar la dependencia (Coleman y Arau, 2005, presentado por Hernandez et al, 2010), en la claridad de criterios para la elección de participantes y las herramientas construidas con la revisión de expertos, la triangulación de datos en tres instituciones, el cuidado y la coherencia en la recolección de datos y la perspectiva teórica expresa en el marco interpretativo.

3.3. Análisis de Datos

El diseño emergente establece un análisis de datos con el empleo de ciertos pasos y es basado en el procedimiento de Glasser (1992) como reconsideración a Strauss y Corbin (1990), y establece en desarrollar un esquema desde una categoría central.

Inicia con la inmersión inicial desde la codificación abierta a partir del encuentro con expertos, donde por comparación constante establece categorías iniciales de significado. Se establecen categorías y subcategorías, desde los datos recolectados, eliminando la redundancia y elevando el nivel de abstracción.

La categoría central es el tema más importante que impulsa el proceso y adquiere la mayor implicación para formular la teoría, que deberá emerger en la comparación de datos. Las demás categorías deben vincularse con ella, su saturación es más rápida y su relación con las demás categorías debe ser lógica y consistente.

En la medida que la categoría central se depura, se robustece la teoría explicativa y adquiere mayor profundidad. Para elaborar la teoría, es fundamental que se descubran, construyan y relacionen las categorías que se van encontrando, constituyen el elemento conceptual de la teoría y muestran sus relaciones y los datos.

La teoría fundamentada propuesta por Glasser y Strauss en 1967, establece la diferenciación entre la teoría formal y la teoría sustantiva, haciendo énfasis en la teoría sustantiva o de rango medio. Siendo ésta relacionada con la interacción que el investigador permanentemente logra en el proceso de recolección de datos, de donde pueden ir surgiendo nuevas hipótesis para ser verificadas. En tal sentido, la teoría es el resultado del procesamiento

sistemático de los datos de campo, sustentado en procesos de codificación y categorización, donde el investigador propone el diseño de acuerdo al ambiente (Hernández y otros, 2010).

Como lo expresa Creswell (1998), el proceso de obtener información en la teoría fundamentada, donde la lógica de obtención de datos corresponde al método de comparación constante, es un proceso en zigzag, un ir al campo de observación para obtener datos, analizarlos, ir nuevamente al campo, obtener datos y analizarlos, etc. Tantas veces se va al campo como sea necesario hasta que la categoría de información es considerada como saturada.

Codificación y categorización son, respectivamente, los aspectos de manejo y conceptual que refieren los autores, siendo *la categorización* la que hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son atendidas. Y las categorías soportan un significado y pueden referirse a situaciones, contextos, actividades, relaciones entre personas, comportamientos, sentimientos, estrategias, procesos, etc. *La codificación*, en cambio, es la operación particular con la que se asigna a cada unidad, un indicativo (código) propio de la categoría en la que se incluye. Los códigos, que representan a las categorías, consisten, por tanto, en marcas que añadimos a las unidades de datos. Estas marcas pueden tener un carácter numérico o visual (colores), correspondiendo cada número o color con una categoría particular, aunque es más frecuente utilizar palabras o abreviaturas de palabras con las que se han etiquetado las categorías.

La categorización y codificación son actividades que permiten una operación fundamental: la decisión sobre las asociaciones de cada unidad a una determinada categoría. El producto del diseño emergente es una teoría que explica tal proceso o fenómeno, ayuda a identificar los conceptos implicados y la secuencia de acciones e interacciones de los participantes involucrados.

La triangulación de datos, referida a la utilización de diversas fuentes de recolección de datos, otorgando mayor riqueza y aportando profundidad al caso estudiado, se encontrara recurrencias y comprensión de los aportes. En el estudio se tendrán tres fuentes de información, referidos a tres escenarios de instituciones de educación superior.

Se estableció un volumen de datos por saturación, entendida cuando ningún dato nuevo o relevante emerge, cuando las categorías son densas y tienen establecidas sus relaciones. Desde la codificación abierta, y por comparación constante en la triangulación de datos se establecieron categorías de significado, que para este estudio se empezó haciendo uso de la sensibilidad teórica, que como lo plantea Perker y Roffey (1997), es la capacidad del investigador de pensar los datos en términos teóricos. Dichas categorías, se desarrollaron desde códigos teóricos propuestos por Sergio Tobón (2007) para la caracterización de los ciclos propedéuticos, denominados:

- La especificidad: que varía desde la particularidad de actividades muy puntuales en el ciclo técnico profesional hasta procesos generales en múltiples y variados contextos en el ciclo de postgrado.
- La gestión administrativa: teniendo un componente bajo en el ciclo técnico y uno alto nivel de gestión administrativa en el profesional y mayor en el complementario de postgrado.
- La investigación: ofreciendo el empleo de algunas técnicas investigativas para contextualizar el ejercicio profesional en el ciclo técnico y la utilización de metodologías rigurosas para generar conocimiento en el ciclo de Doctorado.

- El trabajo interdisciplinario: aborda el bajo grado de relación de saberes en el técnico (siendo trabajo de una sola línea disciplinar) hasta un elevado grado interdisciplinar en el ciclo profesional y la transdisciplinariedad para el ciclo de maestría y Doctorado.

Dejando de lado la variable de argumentación científica que corresponde más al desarrollo temático que no hace parte de la presente iniciativa. Se dió validez a partir de los datos recolectados, eliminando la redundancia de datos a partir de la triangulación y elevando el nivel de abstracción.

Dichas categorías permiten interpretar los datos que se obtienen en el encuentro con los expertos de currículo, y además ofrecen orientación para desarrollar la encuesta ofrecida a los docentes elegidos, quienes permiten establecer reformulación de categorías, saturación de las mismas y detección de inexistencias para ampliar la indagación. Mediante la comparación constante en ejercicio de triangulación de datos en tres escenarios universitarios se saturaron las variables, para obtener conclusiones.

3.5 Marco contextual

Las instituciones seleccionadas para el desarrollo de la investigación tienen como características ofrecer educación superior en modalidad virtual por ciclos propedéuticos, es decir que se estableció contacto con las personas encargadas de los programas que cumplen dicho requisito del estudio. Se estableció un acercamiento que revele el contexto particular mediante la entrevista con los expertos en currículo y una ampliación particular con los docentes de los programas. Todas las instituciones con sede en Bogotá, aunque cubrimiento en diversas zonas del país.

Siendo el método de encuesta el seleccionado por la forma de contacto directo con los docentes y expertos, este método señala la existencia de relaciones de asociación entre el fenómeno en cuestión y un determinante, es decir que existe una dependencia a varias consideraciones (Hernández y otros, 2010). Los entrevistados son los expertos de currículo, que orientan los procesos a los docentes en su planeación académica y son titulares en las instituciones educativas: Fundación del Área Andina en su programa técnico profesional en sistemas, Escuela Colombiana de Carreras Industriales en sus programas técnicos y tecnológicos, y la Universidad Cooperativa de Colombia en su posgrado en educación. Se utilizaron algunos protocolos, tales como: Carta de consentimiento de la investigación (APENDICE A 4) para las entrevistas y contrato de confidencialidad para las encuestas.

Capítulo 4. Resultados

Esta investigación se desarrolla a partir de la pregunta: *¿Qué competencias requiere desarrollar el docente de formación virtual en educación superior por ciclos propedéuticos?*, la cual tiene como objetivo entender la singularidad de las relaciones establecidas entre el ofrecimiento teórico sobre las competencias y la situación de los docentes que están desarrollando su labor, y desde sus conclusiones desarrollar espacios adecuados para la formación docente adecuados para el desempeño de los docentes en el escenario de la Educación superior en modalidad virtual permitiéndole al estudiante desarrollarse en su formación profesional siguiendo sus intereses y capacidades, preparándolos para continuar en el proceso de formación a lo largo de la vida

El estudio ofrece una visión de los procesos de enseñanza aprendizaje de los docentes de la formación virtual y a partir de los datos recolectados en las entrevistas y encuestas propuestas desde el *diseño emergente*, se da inicio a un proceso de codificación abierta desde las categorías que emergieron y por comparación constante mediante las relaciones entre categorías, hace emerger teorías sustantivas. Dicho proceso estará referenciado en este capítulo, donde se presenta el proceso de recolección de información, su categorización, codificación, y el análisis de resultados.

4.1 Interpretación de resultados

4.1.1 Interpretación de entrevistas.

Se desarrollara la interpretación de entrevistas de manera individual, según la institución y luego se establecerán conclusiones pertinentes.

4.1.1.1. Desde la entrevista en la institución 1:

Concepto inicial: PEI es relativamente nueva esa dinámica en los proyectos educativos.

IncurSIONa en la educación superior hacia finales de los ochenta, comienzo de los noventa, pero han permeado las propuestas curriculares hacia modelos alternativos, de manera muy lenta.

“El Ministerio de Educación determina que muchas de esas instituciones apuntan a modelos pedagógicos alternativos y que hacen un llamado a la ruptura de los modelos tradicionales de educación, de enseñanza, de aprendizaje y convocan a unos nuevos modelos...

Consideran que se han dado unos pasos significativos para poder realizar unas estructuras de una serie de instrumentos evaluativos sea están evaluando otras cosas a las que enseñamos? Y ahí entonces entra ese proceso de evaluación, que es una evaluación que no puede ser aislada dentro de una dinámica curricular y dentro de una dinámica de los proyectos institucionales...

Los currículos siguen siendo centrados en los contenidos y no en los estudiantes, centrados en los profesores y no en los estudiantes, en los que debería estar centrado” (APENDICE A 5)

Concepto inicial: El trabajo pedagógico es pobre por falta de docentes conocedores de procesos.

No hay valoración de ciclos propedéuticos, se quedan en intereses diferentes a los pedagógicos.

“se declaran las universidades como universidades profesionalizantes Entiendo que algunas universidades privadas han incorporado ya el sistema de ciclos, abriendo carreras técnicas o tecnológicas que conducen o forman esos ciclos, pero las universidades siguen centradas en preparar ingenieros, en preparar enfermeros, administradores o economistas ...

han hecho la memoria de la evolución de los ciclos propedéuticos, se habrán detenido a observar que hacia los años setenta se inicia un proceso en Argentina que se llamó el Cordobazo en Córdoba Argentina, donde hubo una reforma educativa tenaz. Ese movimiento entonces como que corre la cortina de lo que hay en el fondo, y lo que hay en el fondo es toda la política del banco interamericano y el fondo monetario internacional. Hoy en día se ha reencauchado eso y con la ley 30 obviamente ustedes lo han observado como ya los sectores productivos tienen una clara influencia de los currículos. la universidad ya está es al servicio de los sectores productivos y no al servicio de la formación del ser humano y la humanización del ser humano que es el eje central de la universidad...

la universidad ha cambiado muy poco por varias razones, porque los profesores que están en la universidad, muchos de ellos no tienen formación pedagógica, diría que un noventa por ciento y los que tenemos formación pedagógica estamos saliendo cada vez más rápido de las universidades” (APENDICE A 5)

Concepto inicial: No hay perfil para la contratación, se elige simplemente a alguien que pueda colaborar. Si no hay elección por perfil, no importa si va para lo técnico, para lo tecnológico, para lo profesional. Simplemente buscan un maestro que sepa del tema.

No hay participación pedagógica para la formación docente.

Concepto inicial: No se tiene programas de formación centrados en el ideal de competencias del docente. Son cursos desarticulados.

“las universidades les toca prácticamente montar un sistema de formación en docencia y ese sistema de formación en docencia va agarrado a las especializaciones en pedagogía y docencia,

en docencia universitaria, en docencia para el amor, en docencia para cualquier cosa, para cumplir el requisito...

En donde se le dice al profesor: ah usted es ingeniero entonces venga y aquí le decimos que hay unos modelos pedagógicos en los que hay unas tendencias pedagógicas, que hay una didáctica, y se trata a través de eso de digámoslo así, de ilustrar y de acercarlos a la pedagogía, cosa que muy poco les gusta ¿no? Porque obviamente tienen una formación en una disciplina o en una ciencia determinada y moverse de esa disciplina, de esa ciencia a otra disciplina y a otra ciencia (porque la pedagogía es una ciencia) , moverse de una ciencia a otra exige también un cambio de paradigma, cosa que ellos se resisten fuertemente” (APENDICE A 5)

Concepto inicial: No se desarrollan ciclos, se aparentan para ofrecer cualquier educación a bajos costos.

Concepto inicial: No hay interés institucional por la investigación.

Concepto inicial: No se visualiza las ganancias de la investigación, entonces para que formar docentes en esas competencias.

“No hay estudios que demuestren que eso ha sido favorable, o sea el ministerio le ha votado también mucha plata a esa parte de la formación, las universidades también han votado mucho dinero en eso, pero no hay investigaciones serias que digan que realmente hay una transformación y un cambio de paradigmas de los profesores en su estilo de enseñanza...

Los profesores se capacitaron, los profesores fueron pero realmente no hemos entrado al ojo del huracán que es el salón de clase...

E. Si, o sea vuelvo a plantearlo, es currículo muy centrado en los contenidos y no en la formación. Entonces lo que le interesa a los ingenieros es aprender cosas ¿no?

Creo que esos ciclos de formación, vuelvo a decir, que son la legalización de la educación de segunda. Hay también otros juegos de poder grandísimos” (APENDICE A 5)

Concepto inicial: Todo modelo pedagógico debe contener un proceso de investigación de la praxis.

Concepto inicial: Hay maneras de llegar a desarrollos de los docentes en investigación.

Concepto inicial: Hay posibilidades de formación de docentes para virtualidad.

Concepto inicial: Se necesitan estudios del impacto de un proceso de formación.

Concepto inicial: Cada vez más se necesita formar a los docentes según perfil necesario al modelo.

“Antes de que apareciera el CNA ¿verdad? Por qué no lo hacían antes, por qué no se preocupaban antes de la investigación y comenzaron a preocuparse relativamente hace poco tiempo. Han sido forzadas a investigar y forzadas a investigar es que reúnan a dos o tres que tengan título de maestría o especialización...

Que la investigación se genera en sistemas avanzados del proceso, más superiores del proceso de educación superior, en algunas maestrías o en doctorados...

Contratar un doctor significa un costo grande...

Sistema de categorización de grupos de investigación implementado por Colciencias ha sido una buena forma de hacer medición de la investigación, pero también la forma de medición está muy sesgada...

Hablo más de pedagogía de la investigación, o sea de enseñar a investigar ¿no? pero es obvio que para eso se requiere de un programa de maestrías y doctorados serio, no de diplomaditos, no de cursitos, eso no funciona. Se requiere de algo mucho más estructurado, un programa de maestrías y doctorados en donde se le exija a los profesores avalados por las universidades...

Pero es posible que un docente que haya tenido toda su experticia en un modelo como tradicional, digamos, haga transito a modelos centrados en el estudiante, basados en la utilización de tecnologías y de qué dependería eso?... (APENDICE A 5)

Si claro, si el maneja ya algunos preconceptos tecnológicos, digámoslo así, y de hecho algunos elementos de tipo pedagógico, pues mucho mejor ¿no? mucho más fácil el trabajo, es factible claro...

En qué medida esos escenarios que causen realmente el aprendizaje son determinados estrictamente por la función docente, o sea qué factores de la función docente en un modelo de digámoslo así, de virtualidad efectivamente son los que propician de mejor forma en los estudiantes?...

No hay mucha literatura al respecto, quiere decir que hasta ahora ha habido un sector que se está dedicando sociólogos, psicólogos, antropólogos y pedagogos seguramente que se están dedicando a una investigación seria con respecto al asunto del impacto de las tecnologías en los procesos de formación...

Debería crearse por parte de la investigación, un modelo didáctico acorde con el desarrollo curricular. Cómo es su práctica pedagógica para conociendo esa práctica poderla modificar...

Nos encontramos con unos vacíos enormes a nivel de formación de docentes nuevos para nuevas generaciones, porque estamos ante nuevas generaciones, pero estamos educando nuevas generaciones con docentes nuevos pero con mentalidad muy retrasada...” (APENDICE A 5)

4.1.1.2. Desde la entrevista en la institución 2:

Concepto inicial: No se tienen principios orientadores en la diferenciación de los ciclos. Es intuitivo.

Concepto inicial: No hay trabajo de aula y del ejercicio para investigación sobre procesos particulares de la institución.

Concepto inicial: Se piensa en investigación sobre el saber disciplinar, ni hay referencia sobre estudio de didácticas. Cualquier opción de investigación es válida, por eso no hay perfiles.

“No se tiene docentes dedicados de lleno a investigación, mas en su esfuerzo personal por desarrollar y participar en el proceso...”

No existen realmente diferencias de la investigación entre el ciclo profesional o el técnico. Se tiene transversalidad en las líneas de investigación, hablando de los estudiantes. En cuanto a los productos que entregan existen limitantes por las competencias que tienen en el momento del técnico...

Los gestores asesores (investigadores) son dedicados en tiempo de 13 horas en investigación. Son de diversas disciplinas para dar cobertura de las unidades académicas que se ofrecen...

Según la reglamentación no existe un perfil de investigador en la institución...

El Docente debe manejar que producto va a exigir al estudiante según el ciclo. No hay diferenciación de docentes, debe manejar de manera transversal y continua...

Se han impulsado dinámicas de investigación de aula en proyectos de cada curso. Para transformar lo que pasa en el aula, a partir de lo que encuentra la investigación, aunque no es misión el generar productos didácticos". (APENDICE A 5)

Concepto inicial: No se tiene un proceso de formación docente frente a competencias investigativas

Concepto inicial: No existe promoción de los ciclos propedéuticos entre los docentes para que accedan a especializaciones y diplomados. La capacitación no es estructurada, deberían ser programas de posgrado.

Concepto inicial: La virtualidad aun se ve como un fenómeno poco definido y por lo tanto complicado. Hay pocos estudios.

“Los docentes de cátedra reciben algunos esfuerzos para capacitar en competencias básica que deben tener en el proceso de investigación pero no es suficiente...

Los docentes deben tener un plan de capacitación fuerte y solido, con acceso a maestrías e idealmente de doctorado donde las competencias de investigación se perfilan de una manera más definida...

Tener un docente formado en investigación es ponerlo a hacer un posgrado...

Son identificables los perfiles de investigación, un docente recién egresado puede llegar a aportar, pero tiene limitaciones, pero definitivamente para aportar en la educación superior debe pasar por un proceso de posgrado...

Habría que hacer un estudio de cómo desarrollar una formación e competencias de investigación en modalidad virtual, es más complicado...

A los docentes que se les da la oportunidad de formarse, resulta retribuyendo a la institución con dinámicas de procesos de investigación...

Las metodologías en investigación son genéricas, solo que se centran según la epistemología de un saber.” (APENDICE A 5)

Concepto inicial: Hay buenas aptitudes para la investigación que se forman en el pregrado.

Concepto inicial: No hay diferenciación de docentes investigadores en los ciclos

“Somos caracterizados en el país por formación en competencias de investigación en muchas instituciones. El país a nivel de Latinoamérica está como referencia de calidad...

Es pertinente el desarrollo de metodologías para identificar de manera clara que el proceso de investigación se debe desarrollar como una inversión en el aporte social.” (APENDICE A 5)

4.1.1.3. Desde la entrevista en la institución 3:

Concepto inicial: Tienen un énfasis pedagógico definido, que fundamenta la acción del docente, que se sostiene desde un equipo de investigadores (cabe anotar que se trata de un programa de posgrado), que deben tener maestría.

Concepto inicial: Se tienen definidas líneas de investigación.

Concepto inicial: Se hace un manejo administrativo con la orientación del grupo investigador y a partir de las líneas.

“Totalmente, en el proceso de selección ha cobrado mucha importancia el docente que tenga formación en MICEA, Modelo interdisciplinario centrado en equipos de aprendizaje.

Fundamentada en la Cibernética Social que es la metodología utilizada en la especialización, este se convierte un requisito no solo de ingreso sino de permanencia en el programa...

Las líneas de investigación son importantes para la selección de los docentes: Calidad, Proyectos Educativos virtuales, Emprendimiento Solidario...

Se tienen 6 docentes investigadores de medio tiempo...

Las tres líneas fundamentan la investigación además que la parte gerencial y los proyectos educativos...

Las investigaciones y los avances son revisados permanentemente por el equipo investigador”

(APENDICE A 5)

Concepto inicial: Los docentes tienen participación en el desarrollo curricular y en la construcción de los proyectos de grado.

Concepto inicial: Los docentes tienen una obligación de investigación estipulada en sus horas de trabajo desde la contratación.

Concepto inicial: Los perfiles de selección de docentes son de acuerdo a la necesidad del programa, el área de formación del docente y su conocimiento disciplinar.

Concepto inicial: El modelo interdisciplinario centrado en equipos de aprendizaje se convierte un requisito no solo de ingreso sino de permanencia en el programa.

“Los docentes de la especialización participan en la construcción del trabajo de grado dado que todos los módulos aportan al trabajo de investigación...

Hay un sistema PTS en donde están estipuladas horas de docencia y de investigación mínimas. . .

Los requisitos o condiciones han de tener las investigaciones que desarrollan o proponen los docentes, son: Que se realice en un tiempo determinado. Que estén relacionadas con los procesos investigativos que adelanta la universidad. Qué tome en cuenta las líneas y los productos en la universidad...

Los procesos de selección de docentes exigen de los aspirantes: la formación en Maestría, su disciplina, su constancia, y conocimiento disciplinar”. (APENDICE A 5)

Concepto inicial: Existen condiciones institucionales para el ejercicio docente y se reconoce la diferenciación para el tutor en la virtualidad.

Concepto inicial: Su desempeño debe centrarse en: Disponibilidad de tiempo, Conocimiento disciplinar, Atención permanente al estudiante, Seguimiento riguroso de los procedimientos, Retroalimentación permanente, Manejo de los medios y las mediaciones.

Concepto inicial: Se establece como requisito de formación del docente su vivencia desde estudiante virtual.

Concepto inicial: Hay un trabajo curricular constante y un reconocimiento de la participación docente en la realimentación del proceso.

“Condiciones para el tutor: la dedicación en lo virtual es muy importante dado que la agilidad en la respuesta y la atención al estudiante son elementos fundamentales en la motivación del mismo.

Su desempeño debe centrarse en:

Disponibilidad de tiempo

Conocimiento disciplinar

Atención permanente al estudiante

Seguimiento riguroso de los procedimientos

Retroalimentación permanente.

Manejo de los medios y las mediaciones

En comparación entre tutores de la virtual y docentes de presencial, las características requeridas para un tutor y un docente son similares desde la actitud y la aptitud.

La mejor forma de formar a un docente es hacer que él viva la experiencia de formación virtual para que desde la práctica empiece a generar acciones para su propio quehacer docente.

Existe un trabajo interdisciplinario bastante serio por parte de los docentes de la especialización quienes se reúnen cada 15 días con el fin de revisar los procesos académicos, de contenidos de los módulos y la respuesta de los estudiantes al mismo”. (APENDICE A 5)

Concepto inicial: El trabajo de competencias se está consolidando.

“Se está implementando recién la propuesta de competencias, se da en la institución para cada ciclo”. (APENDICE A 5)

Con la interpretación de las entrevistas, se hizo una inmersión profunda a partir del cuestionario de encuesta que se desarrollo con los docentes, generando una recolección de datos desde un proceso reflexivo que busca responder a los interrogantes enunciados para plantear el problema: ¿En qué necesitan formarse los docentes de la educación superior? ¿Qué fortalezas tienen los docentes del país? ¿Cuáles son las competencias básicas que permiten el desempeño del docente universitario? ¿Qué incidencia trae para el docente la modalidad virtual? ¿De qué manera se hace uso de las propuestas de estudios en línea? ¿Se puede afianzar una investigación del fenómeno en el contexto propio? ¿Por qué existen propuestas de formación superior de carácter diferente, el técnico, tecnológico y profesional?

Los procesos en los diversos ambientes fuente se hacen de manera simultánea, mediante la herramienta en línea encuestafacil.com (APENDICE A 4), para poder mantener un estado de reflexión constante y una percepción para el ajuste de muestra y establecimiento de saturación de datos. La saturación teórica se lograra recogiendo información hasta que ya no surgen nuevas evidencias que pueden informar del desarrollo del proceso. No hay una norma de finalización, es importante saturar la información que se obtiene. Cuando se van produciendo situaciones similares a las ya registradas, el investigador establecerá que la categoría está saturada (Glaser y Strauss, 1967, según Hernández y otros, 2001). En la bitácora de la investigación que registrará las continuas reflexiones, sobre los datos recolectados y las impresiones respecto del ambiente particular. Entraran para la comparación con los datos de otros ambientes fuente para que emerjan categorías, patrones, hipótesis primarias, principios de teorías.

Población: Se ubican como población para las encuestas los docentes que se desempeñan en la modalidad e – learning en instituciones que tiene oferta de ciclos propedéuticos, dentro de los cuales se establecerán unidades de análisis. Serán los docentes encargados como tutores, diseñadores de programas o gestores del proceso curricular de las instituciones que cumplen las condiciones mencionadas, de las instituciones y programas mencionados. Se ofrece una caracterización de los encuestados. (APENDICE A 6)

4.1.2. Interpretación de las encuestas.

La categorización de las encuestas acerca los análisis alrededor de los aportes pedagógicos desde la modalidad virtual a un proceso educativo y posibilidades que ofrece al desempeño profesional de los educadores.

Concepto inicial: Se tienen docentes de muchas áreas por escasas de perfiles con formación específica y desempeño en virtualidad, por lo tanto no necesariamente se desempeñan en su área de profesionalización.

Concepto inicial: Variadas áreas de formación, con énfasis en humanidades y todos argumentan tener amplia cobertura a su formación para dirigir diferentes áreas

“dada la amplitud en mi carrera he logrado desempeñarme en cátedras pertinentes a mi formación” “soy socióloga y oriento materias humanistas”” Los elementos adquiridos en el pregrado han sido la base para la gestión realizo. Soy formada en Educación con Especialidad en Orientación y Consejería, aunque realizo algunas funciones no me desempeño como orientadora escolar”” en la actualidad dirijo asignaturas que no pertenecen a mi formación inicial, pero que con el tiempo he llegado a dominar.”

Concepto inicial: En porcentaje del 63 por ciento no son pedagogos (Ver APENDICE A 7: Caracterización de los encuestados). No necesariamente en su formación básica se tiene desarrollo de competencias técnicas en informática.

Concepto inicial: Tienen experiencia en investigación por su nivel académico de posgrado

Concepto inicial: Conocen el proceso de formación virtual como alumnos, en una gran mayoría en el desarrollo de diplomados solamente.

Un porcentaje del 76% de docentes con formación de posgrado. (Ver APENDICE A 7: Caracterización de los encuestados)

El 92% de los docentes han tenido formación en la modalidad virtual, pero en gran porcentaje en nivel de diplomados solamente. (Ver APENDICE A 7: Caracterización de los encuestados)

Concepto inicial: Son docentes que migran de la presencial a la virtualidad.

El 86% de los docentes tienen experiencia de más de 5 años. Donde el 54% solo lleva entre uno y tres años en el modelo e-learning. (Ver APENDICE A 7: Caracterización de los encuestados)

Concepto inicial: Centran el proceso educativo en la acción docente, siendo particular el no ser pedagogos. No hay importancia por la participación del estudiante. Lo único que no se promueve es el cambio de contenidos, ni evaluación, pareja de aspectos que se han mantenido tradicionalmente.

El 50% alude las transformaciones pedagógicas a partir de la formación de las innovaciones en las Facultades de educación, el 90% alude las transformaciones pedagógicas a la incorporación de TIC, el 76% al cambio de rol del docente, el 76% estima como factor las nuevas competencias de los estudiantes. (Ver APENDICE A 3: Resultados de la encuesta)

Los encuestados centran la transformación en la práctica docente, los acuerdos de comunicación y las didácticas y metodologías. En menor porcentaje aparece el sistema de evaluación y muy poco el currículo de las áreas a su cargo. (Ver APENDICE A 3: Resultados de la encuesta)

Concepto inicial: Se hace uso de material didáctico que no requiere procesos técnicos, y el correo como medio de interacción. EN bajo porcentaje de docentes manifiesta el uso de plataformas, denotando uso de objetos y no aparecen propuestas más estructuradas y globales.

La inclusión de herramientas didácticas se centra en el correo, objetos de aprendizaje y herramientas web 2.0. Siendo menor la utilización de páginas web, y plataformas de gestión. (Ver APENDICE A 3: Resultados de la encuesta)

Respecto de la investigación la ubican en un grupo elite y alguna participación de docentes de planta en compañía de algunos de cátedra. No lo ubican compartido con funciones de docencia.

Concepto inicial: El direccionamiento de los procesos de investigación están limitados por la acción docente, pero no hay principios orientadores, es intuitivo.

Concepto inicial: De forma curiosa no es fundamental conocer el área específica para hacer investigación y menos en tener procesos innovadores de enseñanza.

Centran los procesos exitosos en investigación en las habilidades en el manejo de la información, el uso de TIC y capacidad de trabajo en equipo. No consideran resaltable procesos de resolución de problemas, conocimiento del área específica, o procesos innovadores de enseñanza.

Los procesos de investigación diferenciados según el ciclo de formación, se ofrece: “Claro, es diferente el nivel de profundización en investigación que se exige de un aspirante a tecnólogo que el de un futuro Ingeniero y que el de un Especialista. En cuanto a los docentes, orientamos a los estudiantes según el ciclo.”

Concepto inicial: Se diferencian en el nivel de graduación y complejidad de las competencias y no hay objetivos diferentes de ciclo.

“Se diferencia en la propuesta curricular por ciclos las competencias propedéuticas, cada ciclo propedéutico busca un perfil de egresado diferenciado y acorde al objeto del programa, por lo que si existen diferencias aunque no muy marcadas en las competencias a desarrollar con los estudiantes”.” más bien se gradúa progresivamente el nivel de profundización y dificultad.” “Si, para ampliar visión de contexto y pertinencia en los programas, para resolver problemáticas detectadas en los distintos sectores. Con tiempos de dedicación exclusivos y reconocidos en la labor docente”

Concepto inicial: No se tiene claridad de las competencias propedéuticas, se confunden con desarrollos temáticos y sus desarrollos se dan por implícitos.

Concepto inicial: No hay credibilidad en el trabajo por competencias o no se conoce, ya que no hay respuestas referentes al tema. No se visualizan cambios en el aula, sigue siendo tradicional centrado en temáticas.

Se reparte por igual la participación del docente en la propuesta curricular, y se centra en recibir la institución las competencias específicas de su planeación, dando origen a la inclusión de competencias.

Alrededor del perfil docente los encuestados ofrecen versiones repartidas, donde su asignación académica es repartida en los diversos ciclos, recibiendo una formación suficiente para el 50% sobre el ciclo a trabajar. Sin embargo establecen en mayoría la importancia del perfil para la contratación.

Frente a la inducción pedagógica desde la propuesta de competencias por parte de la institución, hay pocas respuestas, sobresalen “no lo conozco “. “Lo que he observado es que no se ha podido pasar de la teoría a la práctica, es decir, se puede predicar una educación basada en el desarrollo de competencias pero a la hora de la práctica todos continúan en lo tradicional.” ” Se da una inducción técnica al uso de la plataforma de aulas virtuales y otra pedagógica en competencias lógico matemáticas y verbales”

Los procesos de formación por ciclos propedéuticos no se hacen evidentes, se aluden de diferentes formas a otras competencias. “no hay diferenciación en las competencias propedéuticas por ciclo de formación” “ya que de la misma manea que en un ambiente real, las necesidades de la industria de uno u otro tipo de competencias, cambia” “Si ya que es un sistema evolutivo donde el estudiante avanza en forma continua”

4.2 Categorización y codificación de datos.

En la figura del APENDICE A 6, se describe la constante comparación entre las informaciones (I_x) que se van generando desde los datos obtenidos del ambiente particular de estudio, que en nuestro caso se asimilaran con los ámbitos institucionales. Se analizan las similitudes, diferencias y grado de consistencia entre ellos. Dando resultado al emerger conceptos que, a partir de un proceso de abstracción, darán lugar a los diferentes tipos de códigos del modelo, y por comparación entre ellos, se generan categorías centrales. Se comparan los nuevos datos de las encuesta, con los iniciales de las entrevistas buscando que emerjan categorías, significados y relaciones. Se define la codificación y categorización, respectivamente, los aspectos de manejo y conceptual que refieren los autores, siendo *la categorización* la que hace posible clasificar conceptualmente. Y las categorías soportan un significado y pueden referirse a situaciones, contextos, actividades, relaciones entre personas, comportamientos, sentimientos, estrategias, procesos, etc. *La codificación*, en cambio, es la operación particular con la que se asigna, un indicativo (código, una marca) propio de la categoría en la que se incluye.

El análisis parte de los datos encontrados en los dos grupos abordados (expertos y docentes) y se hace el siguiente procedimiento:

1. Revisión de un marco teórico y conceptualización.
2. Elaboración de una matriz de análisis según categorías establecidas con posibilidad de modificaciones a partir de la alimentación de las mismas.
3. Análisis e interpretación de datos cuestionarios
4. Estudio técnico a partir de establecimiento de categorías y codificación, y saturación de categorías.

5. Análisis desde los ejes a partir de comparación constante. Se comparan los nuevos datos con los iniciales buscando que emerjan categorías, significados y relaciones.
6. Redacción de conclusiones y aspectos relevantes en el estudio.

Para la categorización se tuvo como referente las cuatro variables propuestas por Sergio Tobón (2007), que permiten determinar el carácter del ciclo propedéutico. Para tal efecto, denominados: la especificidad, la gestión administrativa, el trabajo interdisciplinario y la investigación, ya presentadas. Y como ejes de análisis referentes, las dimensiones asumidas para el trabajo de campo con docentes y expertos, teniendo su significado presentadas por Carlos Ruiz, (2010).

Dimensión pedagógica. Como la capacidad para diseñar y gestionar académica un curso en un entorno



virtual de aprendizaje, de acuerdo a unos principios pedagógicos y didácticos. Como la capacidad para diseñar y gestionar un entorno virtual con navegabilidad, interacción,

participación y cooperación para el logro de objetivos de aprendizaje.



Dimensión interpersonal. Como la capacidad de crear un ambiente afectivo, psicio y emocional apropiado para la interacción social y la comunicación entre los participantes.



Dimensión Gerencial. La capacidad para manejar los aspectos administrativos y organizacionales de la actividad formativa virtual.



Dimensión investigativa. Como la capacidad de indagar sobre nuevos conocimientos temáticos y tecnológicos para mantener actualizado, pero también de conocer aspectos sociales y psicológicos de los grupos sociales con los que trabaja. Además de ofrecer una propuesta investigativa a sus estudiantes.

Se utilizara la especificidad para encontrar la pertinencia de los ciclos, que será extraído de las cinco variables propuestas por Sergio Tobón (2007), que permiten determinar el carácter del ciclo



propedéutico, el cual se interpretará como los *códigos in vivo* que proceden directamente del lenguaje empleado por los informantes. Se caracterizan porque las personas que los utilizan les asignan un significado muy preciso, van cargados de alta significación interpretativa para el enfoque central de la investigación.

Ahora se desarrolla en una matriz la categorización, la codificación y el análisis de los datos obtenidos en las encuestas (APENDICE A 8) y la categorización, la codificación y el análisis de los datos de las entrevistas (APENDICE A 9). La codificación estará centrada en los ejes de conclusiones.

4.3. Saturación de Categorías

La saturación de categorías se desarrolla a partir de la categorización y análisis anterior, que en contraste con los códigos teóricos desarrollados en el planteamiento del problema, justificación y el marco teórico, arroja los límites de saturación, que el investigador establece, posteriormente se procederá al planteamiento de conclusiones.

4.3.1. La especificidad.

Expresa la particularidad de actividades según los objetivos del ciclo, allí se concentran las interpretaciones conceptuales de los ámbitos estudiados, así:

La educación superior en Colombia requiere de estudios propios que expresen relaciones interdependientes en la formación de los docentes especialmente, que establezca competencias para la modalidad a distancia y establezca el carácter de los ciclos propedéuticos. (*marco teórico*)

En comparación de las instituciones estudiadas arroja conclusiones poco satisfactorias frente a la consolidación de una propuesta por ciclos propedéuticos. No existe especificidad en

las propuestas, no se tienen claras diferencias ni pedagógicas, ni didácticas, incluso de investigación y su énfasis según el ciclo.

La Ley 30 de 1992 donde se establece la educación superior como servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado. Es impartida en instituciones de Educación Superior clasificadas por la ley en tres categorías: Instituciones Técnicas Profesionales. Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas y Universidades. Dando origen además a los ciclos propedéuticos en la formación superior, que organizan la Educación Superior en tres etapas: flexibles, secuenciales y complementarias. (*Marco teórico*)

A pesar de ser promulgada la ley desde 1992, algunas instituciones no cuentan con una propuesta consolidada de ciclos propedéuticos, aunque si son nominados en su propuesta y existen procesos administrativos de continuidad de estudiantes por ciclos.

La enseñanza cambia de concepción requiriendo una visión de una enseñanza no centrada en el docente, en el transmisor de información, a una enseñanza centrada en el alumno, como actor principal en la búsqueda de su propio aprendizaje (*marco teórico*)

Se siguen en muchos casos con la formación tradicional, academicista, incluso no se menciona un énfasis pedagógico que fundamente la acción docente.

No hay perfil para la selección, se elige simplemente a alguien que pueda colaborar. Si no hay elección por perfil, no importa si va para lo técnico, para lo tecnológico, para lo profesional. Simplemente buscan un maestro que sepa del tema.

De allí el surgimiento de iniciativas e implementación de programas con la incorporación de herramientas TIC en los PEI de las instituciones de educación superior y en muchos casos la propuesta de educación en modalidad virtual. (*marco teórico*)

Todos los programas tienen una propuesta virtual, pero en pocos se desarrolla un trabajo de conceptualización pedagógica alrededor de la propuesta. Los perfiles docentes no consideran una formación pertinente al respecto, aunque los tienen la experiencia de estudiantes virtuales, casi en todos es de nivel de diplomados que no necesariamente desarrollan competencias de investigación y recogen el rigor que exige la formación de posgrado.

En la propuesta de la educación en modalidad virtual se ofrecen actividades de diversa índole con objetivos que implican enfoques pedagógicos distintos. (*marco teórico*)

No todos los docentes hacen uso de herramientas que generen objetivos diferentes a la presencialidad, solo utilizan medios de comunicación rápida como el correo o remplazan la fotocopia por un blog. No hay uso del recurso multimedia, ni de actividades de otra índole, no hay formación docente en estos campos.

Por lo tanto deben precisarse elementos del modelo pedagógico que ha trascendido por la educación mediada por entornos virtuales. Algunos docentes han interpretado la posibilidad del e-learning como opción para brindar un mayor número de actividades de aprendizaje a sus clases y ponderar los diferentes niveles de compromiso de los estudiantes. (Sangra y Stephenson, 2003)
(*Marco teórico*)

Las principales consideraciones de desarrollan alrededor de los componentes de flexibilidad, personalización, interacción y cooperación (*marco teórico*)

Los docentes traen la historia de la presencialidad donde fueron formados, incluso algunos donde iniciaron en la educación, ya que en su mayoría no tienen formación pedagógica. Las propuestas de aula no responden a un enfoque establecido institucionalmente o no se permean, no hay trabajo curricular, no se poseen competencias técnicas desarrolladas por lo tanto las propuestas didácticas en el entorno virtual son escasas y siguen pareciéndose a las del encuentro presencial.

La formación *e-learning* requiere una combinación de enfoques pedagógicos acorde con el tipo de actividades propuestas, teniendo como una única condición que este centrado en el estudiante (*marco teórico*)

No se tiene implementación de propuestas sustentadas desde propuestas pedagógicas, sino desde propuestas tecnológicas que proveen recursos, formas administrativas de trabajo, pero no la participación del docente, tal vez obedece a la baja formación de los docentes, o al escaso número de docentes formados particularmente para este ejercicio. Las propuestas de formación docente que las instituciones hacen son poco estructuradas y de débil impacto, no hay ofertas de especialización y maestría desde la misma institución para su formación institucional.

La saturación de la especificidad, arroja un panorama donde se adquiere una conceptualización del escenario que ofrece al docente la educación superior Colombiana por ciclos propedéuticos, pero se encuentran diferencias al planteamiento teórico del proyecto frente a discriminar competencias en las prácticas profesionales de los docentes en la propuesta de ciclos propedéuticos, ya que no se encuentran conceptualizados frente a los ciclos, ni lo integran en los esquemas funcionales que desarrollan. No existe especificidad en las propuestas: no se

tienen claras diferencias pedagógicas, ni didácticas, incluso no se distingue el énfasis de investigación según el ciclo.

Alrededor de la pertinencia de la acción docente Carlos Ruiz (2010) que centro su estudio de maestría en la medición de competencias del docente virtual, presenta la mediación del docente en el aprendizaje como producto de la interacción del estudiante y el objeto de estudio, visión compartida en esta investigación, para tal logro le corresponde desempeñar las funciones pedagógica, social, investigativa y gerencial, y requiere estar dotado de competencias que le permitan ejercer sus funciones. Se identifica en este estudio respecto a la propuesta virtual y su pertinencia, que aunque se reconocen aportes, no hay suficiente conceptualización pedagógica y gerencial, los perfiles docentes no muestran una formación pertinente a la tutoría, aparecen necesidades de formación pedagógica de conceptualización curricular, didáctica y tecnológica.

La baja formación de los docentes, el escaso número de docentes formados particularmente para este ejercicio. La manera de contra restar estos fenómenos propios del contexto, las instituciones educativas han optado por propuestas institucionales de formación docente, que son poco estructuradas y de débil impacto, se requieren programas de mayor estructuración como de especialización y maestría que respondan a un estudio de medición de competencias específicas en los aspectos pedagógicos y gerenciales.

Hoy día ya hay adelantos como los estudios: *Virtualidad en la ECCI, de la necesidad a la oportunidad* AFOVI, G. d. (2010) y *Tesis de maestría. Conceptualización y Medición de la Competencia del Docente Virtual*. Ruiz, C. (2010), por mencionar algunos. El estudio de la ECCI ofrece el establecimiento de competencias para desarrollar con sus docentes en dicha institución de manera puntual y Ruiz ofrece un instrumento que permite hacer medición del nivel de competencia del docente virtual.

4.3.2. *La gestión administrativa*

Da respuesta al componente de participación en la planeación, ejecución y evaluación de los procesos de la formación ofrecida de los docentes, que por cierto requiere gradualidad de componente bajo en el ciclo técnico y mayor en el complementario de postgrado, se evidenció:

Desde nuevas miradas de la universidad, la exigencia marcada para que los docentes adquieran nuevas competencias desde la pedagogía, los aspectos técnicos y sociales relevantes, el trabajo colaborativo y el trabajo en red, así como la gestión misma del proceso. (*marco teórico*)

Los docentes no necesariamente se hacen partícipes en las propuestas curriculares, ni desarrollan las competencias pedagógicas, técnicas y sociales, necesarias para el modelo. En pocos casos se tiene previsto administrativamente su participación.

Es necesario extraer de la propuesta el perfil profesional del docente para este sistema educativo, el conjunto de competencias que identifican la formación de una persona para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de sus tareas y funciones (Zoia Bozu, 2006). (*Marco teórico*)

En la gestión institucional no se vincula al docente en planeación y administración curricular para construir propuestas de formación secuenciales. Se remite al acompañamiento de estudiantes en sus horas de clase. No se aprovechan las competencias pedagógicas, didácticas para la formación integral. Además muchos docentes solo tienen formación en su área, Y no tiene desarrollo de formación humanística. Siendo más perjudicial cuando se manejan propuestas de formación virtual. Es de resaltar que en nivel de posgrado analizado se encuentra una mayor vinculación de los docentes en el desarrollo administrativo del currículo.

Surge entonces un panorama de políticas educativas que son el marco de regulación y fomento para las instituciones educativas, para desde este ofrecer propuestas entre ellas de formación en modalidad virtual (Plan Nacional de Tecnologías de la Comunicación 2009 - 20019). (*Marco teórico*)

Toda institución universitaria que propone su Universidad Virtual debe contemplar una serie de componentes fundamentales que respondan a su marco teleológico, pero que considere también en su PEI la nueva propuesta educativa y un plan de formación para directivos, docentes y estudiantes que promueva su sentido. (*Marco teórico*)

La pedagogía de la *e-learning* se centra entonces en la relación que se da entre los actores: profesor, diseñador, técnico, proveedor, dirección y alumno, colocando al docente en funciones de orden tecnológico, social, pedagógico y gestor. (*Marco teórico*)

No se prevé un acercamiento del docente a otros roles dentro de la planeación curricular como el diseño de medios, la estructuración técnica y otros, para el desarrollo de competencias que favorezcan y sean complementarias para el encuentro con el estudiante y para la solicitud de requerimientos técnicos favorables para la propuesta didáctica.

Es fundamental establecer criterios de elección sobre la formación de área específica y sus competencias, establecer una guía para que los docentes se evalúen respecto a las competencias requeridas y orientaciones para que se forme el docente que asume la dirección de formación de un módulo o proyecto. (*Marco teórico*)

No existen claras políticas de selección docente, de inducción a los procesos, de establecimiento de las necesidades de formación para implementar procesos de mejoramiento. Las propuestas de formación que ofrecen las instituciones se quedan en diplomados

desarticulados, siendo conclusión de todos los expertos la necesidad de procesos de formación en especializaciones y maestrías auspiciadas por las instituciones. Se necesita incluir en los procesos de formación las áreas fundamentales correspondientes a las competencias específicas del tutor virtual, vinculación participar en redes académicas que lo mantengan actualizado, y ante todo, una motivación a producir académicamente.

Para saturar esta categoría se extenderá en un estudio del desempeño de los docentes de acuerdo a las funciones propuestas.

4.3.2.1. Saturación de la categoría de gestión administrativa

Mediante la herramienta en línea encuesta fácil se interroga en una nueva encuesta a los docentes, el desempeño en funciones particulares de su trabajo de tutores, permitiendo ofrecer conclusiones de manera fundamentada. La encuesta recoge temáticas del uso de herramientas y de preferencia de actividades desarrolladas en su ejercicio. (APENDICE A 10)

Los resultados muestran las preferencias de utilización de herramientas de fácil construcción y acompañamiento como tareas y foros, a pesar de referenciar otros medios como videos, podcast y animaciones. Surge también el contraste con la ponencia encontrada de: No se prevé un acercamiento del docente a otros roles dentro de la planeación curricular como el diseño de medios, la estructuración técnica y otros, se queda nuevamente en necesidades de mejorar las competencias técnicas para que el docente sea participe de la propuesta didáctica y no se quede solo como acompañante de un curso ya establecido.

No se tiene amplitud frente a las evaluaciones automáticas en 38%, o autónomas en 21%, siempre se establece la participación del docente como protagonista. Solo el 55% promueve la comunicación entre pares, siendo fundamental el ejercicio según el modelo pedagógico

expuesto. No se da énfasis en los elementos que generan motivación en el curso en línea. (ver APENDICE A 10: Utilización de herramientas), pero lo más destacado es el porcentaje que ofrece la propuesta del acompañamiento presencial en un 51%, estableciendo desconocimiento de las potencialidades de las herramientas virtuales de comunicación.

Es particular como visualizan los docentes el acompañamiento de manera presencial o por vía telefónica en un 73% (ver APENDICE A 10: Utilización de herramientas), dejando un velo de duda frente al encuentro en línea, ya sea sincrónico o asincrónico, tal vez no hay credibilidad en el medio de encuentro o en la eficacia de los medios. Se necesita desarrollo de las competencias gerencial o gestora como lo mencionan otros autores y la de interacción personal porque en su mayoría expresan como prevalece la retroalimentación sobre las actividades desarrolladas por los estudiantes, superior a los trabajos colaborativos, el material de estudio. Dejando así, una idea de la educación virtual se desarrolla igual que tradicional que se centra en la actividad de tareas que el docente determina.

En síntesis de la gestión, se exaltan los aportes pedagógicos de la modalidad virtual a un proceso educativo y posibilidades que ofrece al desempeño profesional de un educador. Los resultados muestran las preferencias de utilización de herramientas de fácil construcción y utilización como tareas y foros, a pesar de referenciar otros medios como videos, podcast y animaciones. Surge también el contraste con la ponencia encontrada de: No se observa un acercamiento del docente a otros roles dentro de la planeación curricular como el diseño de medios, la estructuración técnica y otros, se queda nuevamente en necesidades de mejorar las competencias técnicas para que el docente sea participe de la propuesta didáctica y no se quede solo como acompañante de un curso ya establecido.

Es importante desarrollar a profundidad las necesidades de conceptualización del proceso de aprendizaje en la modalidad virtual porque los resultados del tipo de actividades frente a la evaluación no existe correspondencia, denotando una experiencia corta respecto del diseño instruccional y los objetivos de aprendizaje. Se refuerza la idea presentada en el análisis: “establecer una guía para que los docentes se evalúen respecto a las competencias requeridas y orientaciones para que se forme el docente que asume la dirección de formación de un módulo”

Se da por saturada la categoría, abre un panorama amplio de abarcar en posteriores estudios para detallar la implementación de procesos de formación docente, que denoten relaciones complejas entre las dimensiones pedagógica, gestora o gerencial, de relaciones interpersonales y den respuesta a posteriores proyectos de investigación. Deben establecer procesos de formación de docentes en herramientas de comunicación, en conceptualización pedagógica del modelo e- learning y b-learning y de didácticas de trabajo a partir de otras actividades de la web.

4.3.3. La investigación.

Es la contextualización del ejercicio profesional en el empleo de algunas técnicas investigativas según el ciclo para generar conocimiento acorde al nivel de desarrollo que se plantea. Debe estar muy acorde a las herramientas de comunicación y desarrollo ofrecidas desde la propuesta educativa. Se encontró:

Los fenómenos mundiales incidentes, como la globalización de las sociedades, la mundialización de la economía desde el concepto capitalista, apertura de mercado al libre comercio, el avance en la telecomunicaciones, la informática y los medios de transporte y la extensión de las fronteras culturales han dado directa repercusión en los cambios sociales,

denominados como la aparición de la Sociedad del conocimiento o de la información. Sociedad que ofrece un panorama cargado de datos y una producción acelerada de conocimiento, generando la necesidad de procesar de forma rápida la información y buscar múltiples maneras de aprender. (*Marco teórico*)

Existen equipos de investigación en las instituciones, pero se entienden como grupos elite que no participan en la vivencia de aula, los docentes de cátedra no son incluidos en los procesos de reflexión curricular y mucho menos en investigaciones, teniendo pocas opciones de desarrollar competencias investigativas propias y menos de fomentarlas en sus estudiantes. Las propuestas de formación por su carácter no promueven intervenciones directas de los docentes en las dinámicas institucionales, se requieren de propuestas de posgrado que surjan como propuesta institucional.

En saturación de la categoría de investigación, se expresa que se tiene un bajo interés institucional por la investigación, aunque las condiciones docentes son apropiadas para formar en competencias investigativas a los docentes, pero se necesita mayor oportunidad de participación a los docentes que generalmente son relegados en la posibilidad de investigación. Es importante orientar sobre la investigación del aula para desarrollos pedagógicos que permitan mejores praxis educativas.

La forma directa de obtener resultados de investigación, tanto en saber específico, como pedagógica y lograr desarrollo de competencias investigativas a los docentes, es proponerles su participación en programas de especialización y maestría.

4.3.4. El trabajo interdisciplinario

Aborda el grado de relación gradual de saberes hasta llegar a un elevado grado interdisciplinar y transdisciplinar para los ciclos de maestría y Doctorado. En esta categoría se evidenció:

Las instituciones no convocan y patrocinan los encuentros interdisciplinarios y no es frecuente promover el trabajo de investigación en grupos integrados. Los docentes son participes solo en las formulaciones de planeación desde sus asignaturas que dirigen. No hay encuentro con otros roles intervinientes en el proceso.

No hay grupos de investigación que incluyan a los docentes en ejercicio pedagógico y tengan como tema la praxis, el número de pedagogos que participan en dichos grupos es muy reducido o ninguno.

Los sistemas educativos en respuesta a las exigencias han ofrecido un cambio de visión, el centrar sus procesos de enseñar, a procesos de aprender, para generar en sus estudiantes la autonomía para aprender y ante todo para pensar. (*Marco teórico*)

El cambio de visión de la educación exige que las instituciones le apuesten a procesos de formación docente que conlleven propuestas investigativas de la praxis. Se deben convocar los docentes en desarrollo de investigaciones que conlleven al trabajo interdisciplinario, en el marco de especializaciones y maestrías, teniendo como presupuesto la precisión desde las maestrías de los desarrollos de competencias docentes que se delinearán en este estudio.

En saturación del trabajo interdisciplinario, se encuentra que en las instituciones de educación superior no se ofrecen espacios de trabajo de diversas áreas, la intervención de los

docentes es puntual desde la planeación de su asignatura, de manera aislada. Este tipo de desarrollos podrían lograrse desde productos de investigación dentro de programas que ofrezcan las mismas instituciones, dando respuesta a sus necesidades y de paso apoyando el desarrollo de competencias docentes.

4.5 Confiabilidad y validez

Se elaboraron pruebas que establecieran la validez interna del estudio, que ofreciera confianza en los resultados a partir de las fuentes elegidas, pero también se procuró dar validez externa mediante un uso imparcial de las pruebas, evitando efecto reactivo o de interacción entre los errores de selección y el tratamiento experimental. Se pidieron grupos al azar de docentes pertenecientes a los programas en condiciones naturales, dando participantes heterogéneos en tres contextos particulares teniendo como referencia el programa que ofrecen. El experimentador no hizo intervención activa con los participantes para no generar alteraciones. Dejando así la garantía de no tener factores que amenacen la validez externa (Hernández et al, 2010).

La triangulación de datos de las tres instituciones elegidas y el comparativo entre la visión del experto que dirige la planeación y el docente que desarrolla los programas en el aula, determina un alto nivel de confiabilidad al estudio presentado. El hecho de contrastar lo planeado con lo ejecutado hace emerger la distancia efectiva de la propuesta teórica y el hecho ofrecido por el docente, que serán los elementos que revelan como conclusiones en la formación por competencias de los docentes.

La confiabilidad se centra en la triangulación de datos, el uso de tres diferentes fuentes de recolección de datos. A pesar del trabajo que implica establecer tres grupos con condiciones similares, pero de características heterogéneas, se aportó mayor riqueza, amplitud y profundidad

al ubicar tres escenarios (Hernández y otros, 2010). Así mismo en el respeto por las propuestas de los participantes bajo la luz de los conceptos teóricos que sirven de marco interpretativo y definitorio de conclusiones alrededor de las versiones, para generar solidez en las conclusiones presentadas.

Aunque el tipo de estudio ofrece la posibilidad de hablar del término rigor investigativo que se mantuvo en medidas para incrementar la dependencia, como son: la organización de datos en formatos que ofrecieron posibilidad de ser recuperados y comparados constantemente, la concidencia entre datos de los diversos escenarios estudiados, las cadenas de evidencia entre versiones de entrevistados, la aplicación coherente del método de la teoría fundamentada.

Capítulo 5. Conclusiones

Este capítulo presenta la condensación de resultados del estudio a partir de la comparación constante de datos ofrecidos por los expertos en currículo y docentes en ejercicio de tres instituciones de educación superior colombiana, alrededor de las competencias docentes de la educación virtual y las competencias docentes de la educación por ciclos propedéuticos. Establece una elaboración teórica que fundamenta las necesidades de formación de los docentes en los dos ámbitos mencionados. Los resultados constituyen una teoría substantiva, es decir en un primer nivel de la teoría, definida como "un grupo de proposiciones que aporta una explicación a un área aplicada de la investigación." (Grover & Glazier, 1986, citado por Hernández y otros, 2010). Teoría que adquiere relevancia por la facilidad de interpretación para personas que intervienen en la formulación de programas de formación docente, siendo espacios que hoy requieren de estudios particulares, y ofrece un amplio panorama para decisiones pertinentes de los docentes en sus planes de mejoramiento profesional.

La pregunta generadora de la investigación, *¿Qué competencias requiere desarrollar el docente de formación virtual en educación superior por ciclos propedéuticos?*, requirió que desde el método de comparación constante. Esto es desde la fase de leer las entrevistas y detectar las categorías preliminares, hasta la elaboración de categorías definitivas, se refiriera la conceptualización del escenario que ofrece al docente la educación superior Colombiana en la modalidad virtual por ciclos propedéuticos, desde la estructuración curricular y desde su concreción en el aula, fue descrito desde la legislación y a partir de la visión de los participantes en entrevistas y encuestas. También se establecieron aportes pedagógicos de la modalidad virtual a un proceso educativo y posibilidades que ofrece al desempeño profesional de un educador,

desde su propuesta teórica y desde el dialogo de los docentes. A merced de constantes y simultaneas operaciones de observación y análisis de los diversos contextos y el aporte desde la sensibilidad teórica que apporto la experiencia del investigador se presentan resultados de competencias básicas que requiere desarrollar el docente de formación virtual para el escenario de la educación superior por ciclos propedéuticos.

5.1. Ejes de conclusiones

Para establecer los ejes de conclusiones se recurre al enfoque sociocultural representado en el rol del docente virtual, que mediante diversos autores presentados por Carlos Ruiz en su estudio, quien ha sido tomado como aporte fundamental, deberían estar centrados en: Ofrecer experiencias mediadas en el aprendizaje a partir de un diseño tecnológico, promover el desarrollo de tareas y actividades conjuntas de aprendizaje para la construcción de conocimiento, ofrecer la ayuda pedagógica adecuada y oportuna según las necesidades del estudiante, y ofrecer mediación cognitiva que le permita adquirir estrategias cognitivas y meta cognitivas.

Las competencias docentes en la modalidad virtual se centran en capacidades como formador a distancia para que como resultado de la integración de atributos personales “-habilidades, destrezas, conocimientos, experiencias, actitudes, motivación al logro y valores-“(Ruiz, 2010, p.55), lograr su función particular de diseño y gestión de entornos virtuales de aprendizaje y “desempeñarse exitosamente en el proceso de acompañar, orientar, asesorar y ofrecer ayuda oportuna al estudiante, de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje y el nivel de dificultad de la tarea”(Ruiz, 2010, p.56). Dando sentido de integración a una organización compleja de competencias en las dimensiones: pedagógica, tecnológica, interpersonal, investigativa y gerencial.

La dimensión pedagógica se establece desde las subdimensiones: Plan didáctico, referido al establecimiento de objetivos, contenidos, materiales, actividades y evaluación. Y gestión académica desde aprendizaje la motivación, la gestión de conocimiento, orientación del aprendizaje, la mediación cognitiva y realimentación.

La dimensión tecnológica se referencia desde el manejo de herramientas de comunicación y presentación de contenidos, y manejo de plataformas LMS.

La dimensión interpersonal o social, se establece desde el manejo de la comunicación y el fomento de la interacción social.

La dimensión gerencial se ofrece desde la planificación, organización, planeación, ejecución y evaluación de los procesos de la formación ofrecida de los docentes.

Como resultados globales se ubicaron diferencias al planteamiento teórico del proyecto, referidos a discriminar un perfil de competencias en las prácticas profesionales de los docentes en la propuesta de ciclos propedéuticos, ya que no se encuentran conceptualizaciones frente a los ciclos, ni se integran en los esquemas funcionales que desarrollan los docentes, están desdibujados. En virtud, a ello se presentan conclusiones diferenciadas entre las competencias docentes para los ciclos propedéuticos y para la formación en modalidad virtual.

5.1.1. Competencias docentes para los ciclos propedéuticos

Al respecto del escenario de la educación superior para los ciclos propedéuticos, se encontró un panorama no muy preciso ya que la particularidad de actividades según los objetivos del ciclo no se evidencian, no se tienen claras diferencias pedagógicas, y/o didácticas, la investigación ni adquiere un énfasis particular. En conclusión, no hay especificidad según el

ciclo, dejando sin cumplimiento la propuesta del MEN en la Ley 30 de 1992 donde se establece la educación superior de desarrolla en tres etapas: flexibles, secuenciales y complementarias.

En las instituciones tienen programas nominados en su propuesta por ciclos propedéuticos y existen procesos administrativos de continuidad de estudiantes por ciclos, pero se ofrece formación tradicional, academicista, incluso no se menciona un énfasis pedagógico que fundamente la acción docente.

Aparece una definición difusa de competencias docentes para las propuestas educativas centradas en ciclos propedéuticos, pero se pueden presentar algunos resultados:

En la dimensión pedagógica, los docentes deben apropiarse de la propuesta propedéutica ya que ellos son los que generan le especificidad de los ciclos. Propuesta que requiere un ejercicio netamente referido al análisis del plan didáctico o diseño de la instrucción.

Competencias en que los docentes por su perfil de selección no son especialistas, dando origen a que no exista diferenciación de las competencias propedéuticas a desarrollar con los estudiantes y las instituciones no hacen procesos de inducción al modelo.

En la dimensión tecnológica los docentes presentan debilidades para el uso de herramientas didácticas de requerimientos técnicos de niveles medios o altos, solo utilizan las de elemental construcción, incluso en las plataformas LMS, dejando de lado los beneficios del audio, el video, la interactividad que ofrecen los recursos tecnológicos de hoy. Se evidencias bajos desarrollos de competencias tecnológicas, a pesar de ser docentes que se desempeñan en propuestas de modalidad virtual, su formación tiene más énfasis en áreas de tipo humanístico. Este fenómeno hace difícil la gestión administrativa de los ciclos, dejando la propuesta en el papel, solo en el diseño teórico.

En la dimensión de gerencial, no se vincula al docente en planeación y administración curricular para construir propuestas de formación secuenciales, para establecer las competencias propedéuticas del programa. Los docentes se dedican al acompañamiento de estudiantes sin la conceptualización sobre los requisitos propedéuticos establecidos en la propuesta curricular. Mucho menos se tiene resultados de trabajo interdisciplinar, no existe una comprensión global de la administración curricular y las instituciones no convocan, ni patrocinan los encuentros interdisciplinarios, con excepción del ciclo de posgrado.

En la dimensión investigativa no existen diferencias, ni particularidades de las propuestas investigativas según los ciclos acordes al nivel de desarrollo que lleva inmerso. No existen diferenciaciones de las competencias investigativas desarrolladas para el ciclo técnico, o para el profesional. Requiere de un estudio particular alrededor del tema.

La dimensión interpersonal para los ciclos propedéuticos no se abordó, porque requería la inclusión de estudiantes.

Esta visión de las dimensiones deja un bosquejo de competencias básicas en las prácticas profesionales de los docentes de formación por ciclos, con algunos aportes, pero con deficiencias que vienen fundamentadas desde el panorama encontrado en las instituciones, con un grado de validez amplio al tratarse de la interpretación de las versiones de los docentes en ejercicio y los participantes y responsables directos de la planeación curricular en las instituciones. Requiere un abordaje investigativo diferente que haga definiciones a las prácticas en las instituciones, ya estudiadas a profundidad desde otro escenario. El estudio ofrece un panorama amplio de necesidades para desarrollar propuesta de formación que dé respuesta a las necesidades encontradas, para que los docentes se preparen para participar en una propuesta de esa naturaleza.

5.1.2. Competencias docentes para la modalidad virtual

El escenario de la educación virtual se evidenció más claro, en la relación de la actuación docente con las propuestas teóricas, encontrando:

En las competencias pedagógicas se evidencia presencia docente con un perfil muy variado, con mayor énfasis en áreas humanísticas, teniendo unos bajos niveles de conceptualización pedagógica alrededor de la propuesta, que obedece dentro de algunas razones, al escaso número de docentes formados particularmente para este ejercicio y a la falta de requerimientos en la selección de docentes por parte de las instituciones. Los perfiles docentes no consideran una formación pertinente a la propuesta virtual, sino que reproducen la formación presencial, y no hay formación institucional estructurada alrededor del fenómeno. Incluso los docentes nuevos no están recibiendo formación en este campo. Deben precisarse elementos del modelo pedagógico que ha trascendido por la educación mediada por entornos virtuales (Sangra y Stephenson, 2003).

Los docentes traen la historia de la presencialidad donde fueron formados, generando repetición de las propuestas didácticas sin diferenciación para el modelo virtual, quedando al margen los componentes de flexibilidad, personalización, interacción y cooperación con propuestas didácticas particulares de su concepción (Duart y Sangra, 2000).

Adicional las instituciones han optado por procesos cortos de formación docente para superar deficiencias en competencias, que resultan poco estructuradas y de débil impacto, no hay ofertas de especialización y maestría desde la misma institución para su formación institucional, que es nivel que puede dar respuesta a las necesidades por sus componentes investigativos.

En esas condiciones, el desarrollo de competencias pedagógicas se referencian en un diseño instruccional de baja calidad, y la gestión académica poco desarrollada ya que los docentes

solamente tiene fortalezas en la gestión de conocimiento, puesto para la orientación, y la mediación cognitiva requieren amplios desarrollos de competencias didácticas, con las cuales no cuentan la mayoría de los docentes actualmente. Debe aparecer un énfasis fuerte de orden pedagógico en las propuestas de formación docente, que aborde dichas deficiencias.

En la dimensión tecnológica, se encontraron bajos niveles técnicos, afirmación que se centra en el tipo de herramientas que utilizan los docentes, solo ofrecen utilización de herramientas de fácil construcción y acompañamiento, incluso en las plataformas LMS, descuidando los aportes de la multimedia y la interactividad, prevalece la participación del docente como protagonista de la evaluación no se priorizan otros métodos, y hay una baja promoción de trabajos colaborativos, se establecen desconocimiento de las potencialidades de las herramientas TIC. La formación es deficiente en las competencias técnicas, siendo una herramienta fundamental para las propuestas virtuales. Es necesario extraer de la propuesta el perfil profesional del docente Colombiano para este sistema educativo, el conjunto de competencias que identifican la formación del profesional de la educación virtual, desde un estudio de las competencias técnicas específicas.

En la dimensión investigativa, se evidencio que la investigación se entiende como un ejercicio de grupos elite que no participan en la vivencia de aula, la única excepción se vive en el equipo de posgrado. Siendo perjudicial al proceso pedagógico que no obtendría elementos de desarrollo. El docente se remite solo al trabajo de encuentro con el estudiante, y las investigaciones están lejos de la intervención del aula. Los docentes no poseen competencias investigativas y no hay dinámicas institucionales en que se vean inmersos, imposibilitando que trascienda al desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes. Es prioritario ofrecer propuestas de estudio de nivel de posgrado, para que desde la institución se lideren propuestas investigativas en el marco de ellos, de paso se desarrollen competencias en los docentes.

La dimensión interpersonal para la formación virtual no se abordó, porque requería la inclusión de estudiantes.

En la dimensión gerencial, se encuentra baja participación de los docentes en la planeación curricular, dejando las propuestas de aula en ofrecimientos individuales. Como las competencias técnicas son bajas es menor la posibilidad de planificación, organización, ejecución y evaluación de los procesos por desconocimiento de los recursos de sistematización que ofrecen las plataformas y las herramientas TIC. Es oportuna para el docente la vivencia de otros roles como el diseño de medios, la estructuración técnica y otros, para el desarrollo de competencias que favorezcan y sean complementarias en el encuentro con el estudiante y para la solicitud de requerimientos técnicos adecuados para la propuesta didáctica.

En respuesta a las preguntas originarias del estudio como: ¿En qué necesitan formarse los docentes de la educación superior? ¿Qué fortalezas tienen los docentes del país? ¿Cuáles son las competencias básicas que permiten el desempeño del docente universitario? Se encuentran fortalezas disciplinares, pero con debilidades técnicas de uso de recursos, además el concepto de las competencias propedéuticas es muy limitado. Por lo tanto los docentes deben formarse en pedagogía donde emerjan propuestas didácticas que diferencien los ciclos respecto a los objetivos de los niveles técnicos, tecnológicos y profesionales. Deben formarse en competencias técnicas que ofrezcan desempeño correspondiente al nivel de la educación superior. Deben desarrollar competencias investigativas para que generen hábitos y competencias investigativas en sus estudiantes.

Alrededor de la pregunta principal del estudio *¿Qué competencias requiere desarrollar el docente de formación virtual en educación superior por ciclos propedéuticos?* Se lograron

precisar las necesidades de formación docente desde una teoría sustantiva que era el objetivo de estudio, se puede plantear que el docente requieren procesos de formación estructurados con un fuerte componente investigativo de orden pedagógico, donde se plantee el desarrollo de competencias didácticas que permitan aprovechar la fortaleza del conocimiento disciplinar y se conviertan en propuestas de aula acordes con la intención formativa de la propedéutica. Proceso que solo puede estar contenido en una propuesta de formación posgradual. El docente debe vivenciar la utilización de herramientas del orden virtual para que descubra sus fortalezas, le permita formarse en destrezas técnicas, y adquiera la inclusión de dichas herramientas en sus desarrollos administrativos, instruccionales y didácticos.

5.2. Recomendaciones

Los estudios alrededor del ejercicio docente en la educación superior en modalidad virtual son escasos, se deben valorar las iniciativas y buscar la generación de redes que aporten a la construcción colectiva al respecto. Los docentes en este espacio son altamente participativos e interesados en conocer resultados al respecto, así lo demostraron en este estudio, siendo una fortaleza para generar dinámicas, faltan liderazgos, con mayores oportunidades si son institucionales.

Se deben vincular los docentes participantes a ejercicios de planeación curricular, bien podría ser en propuestas investigativas de innovación o en ejercicios de formulación institucional en el marco de una formación posgradual. Aunque ni se ahondo en las vinculaciones docentes en programas no institucionales.

Como debilidad del estudio se encontró que solo es una teoría sustantiva, pero se puede con los indicios establecidos en este documento, iniciar una documentación sobre la medición de

competencias específicas en cada dimensión, que luego se convierta en una propuesta estructurada de formación docente. Genera entonces la posibilidad de establecer nuevas preguntas como: ¿En qué nivel de desarrollo de competencias se encuentran los docentes de la educación superior? ¿Cómo se miden las competencias de desempeño del tutor en educación superior?

5.3. Limitaciones

El estudio fue desarrollado en tres instituciones, de las cuales solo una era posgrado, limitando la visión para la generalización, sería importante ampliar el número de instituciones para comparaciones detalladas, así tener mayor nivel comparativo y de análisis. Y de manera abierta hacer un contacto mayor con los docentes, tal vez emerjan otras categorías importantes.

Las gestiones institucionales para desarrollar estudios no son muy eficaces, generando aumentos de tiempo en los procesos y disminuyendo la posibilidad de recabar los hallazgos, sin embargo la disposición de los actores es reconocible y se hace presente en redes de libre afiliación.

El estudio estuvo centrado en la propuesta de ciclos propedéuticos en modalidad virtual, pero el dialogo docente se evidenció una propuesta propedéutica poco clara en los docentes y unas deficiencias de la propuesta virtual, dejando un porcentaje de lo esperado por el proyecto pendiente y sí limitando la dedicación para la aproximación a competencias del docente virtual. Es necesario insistir en las oportunidades para las instituciones desde liderazgos docentes.

5.4. Nuevos estudios

Es necesario darle continuidad con una medición de las competencias docentes para la educación superior en Colombia, aunque ya se tienen propuestas como la Ruta de desarrollo profesional docente para el uso de nuevas tecnologías propuestas por el MEN, se debe puntualizar en el escenario de la formación virtual para educación superior. Una opción se tendría al contextualizar la propuesta de Carlos Ruiz sobre *Conceptualización y Medición de la Competencia del Docente Virtual* para ser aplicada en el contexto colombiano, poder establecer como él lo hace en su escrito, un perfil del docente virtual Colombiano y hacer ofertas estructuradas de formación docente.

REFERENCIAS

Adell, J., & Sales, A. (2000). Enseñanza online: elementos para la definición del rol del profesor. In et al. Julio Cabero (Ed.), (pp. 351-372). Sevilla: Kronos.

AFOVI, G. d. (2010). *Virtualidad en la ECCI, de la necesidad a la oportunidad*. Grupo de investigación AFOVI: *TECCIENCIA* , 15.

Brunner, J. (2001). *La educación al encuentro de las nuevas tecnologías*. Paris: Tedesco editores

Córica, J. y Dinerstein, P. (1999). *Diseño curricular y nuevas generaciones: Incorporando a la generación NET*. Mendoza: Editorial Virtual Argentina.

Cuñat, R. G. (2010). *Aplicación de la teoría fundamentada al estudio del proceso de creación de empresas*. Publicación de Investigación Florida Universitaria, 8.

Galeano Londoño, José Ramiro. (2002). *Para Ser Educador en el Siglo XXI*. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia: Colombia S.A. Agosto

Hernandez, R., Fernandez, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F, México: Mc Graw Hill.

Instituto Politécnico Nacional. *Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Recuperado en <http://www.dcyt.ipn.mx/dcyt/quesonlastics.aspx>, en marzo de 2010

Jiron, M. (2010). *Reflexiones sobre la formación tecnológica*. *Revista de Educación y Desarrollo Social* , 104 - 118.vol. 4. Julio - diciembre

Ministerio de Educación de la Republica de Colombia. (2009). *Plan Nacional de Tecnologías de la Comunicación 2009 - 2019*. MEN. Colombia

MEN. *Guía No. 30 Ser competente en tecnología: ¡una necesidad para el desarrollo!*
Recuperado en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-35420.html> en marzo de 2010

Ministerio de Educacion Nacional. (1992). *Ley 30 de 1992*. Bogotá, Colombia: MEN.

Onrubia, J. (s.f.). *Aprender y enseñar en entornos virtuales*. Revista de Educación a distancia. Número monográfico 2005

Quiroz, María Teresa. , (2000). *Aprendiendo en la era digital*. Lima, Perú: Fondo de Desarrollo Editorial de la Universidad de Lima

Márquès Graells, P. (2008), *Los Docentes: Funciones, Roles y Competencias, Necesarias*.
Recuperado en <http://peremarques.pangea.org/docentes.htm> en marzo de 2010.

Mayan, M. (2001), *Una introducción a los métodos cualitativos: un módulo de entrenamiento para Estudiantes y de Profesionales*, traducido al español con una nota introductoria de Cesar A. Cisneros puebla de la Universidad Autónoma metropolitana, Iztapalapa, México. Recuperado de <http://www.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf> / en marzo de 2010

Ruiz, C. (2010). *Tesis de maestría. Conceptualización y Medición de la Competencia del Docente Virtual*. Salamanca, España: Universidad de Salamanca. Máster en eLearning: Tecnologías y Métodos de Formación en Red.

Salinas, J., & Urbina, S. (2007). *Bases para el diseño, la producción y la evaluación de procesos de Enseñanza - Aprendizaje mediante nuevas tecnologías*. Madrid, España: Mac Graw Gill/ Interamericana.

Stephenson, J., & Sangra, A. (2005). *Modelos pedagógicos y e- learning*. Catalunya, España: Unibersitat Oberta de Catalunya.

Tobón, M. I., & otros, y. (2008). *Actitudes, usos e intereses de formación de los docentes de la Universidad Tecnológica de Pereira con respecto a las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación. 2008 - 2009*. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.

Tobón, M. I., & otros, y. (2008). *La formación docente al incorporar las tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje. 2010*. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.

Tobón, S. (2007). *El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedeuticos*. Madrid, España.

Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educacion superior:El enfoque complejo*. Guadalajara, Mexico: Instituto Cife.

Tobon, S., & Tejada, C. M. (2006). *El diseño del plan docente en Información y documentacion acirde con el espacio Europeo de esucacion superior: Un enfoque por*

competencias. Madrid, España: Facultad de Ciencias de la Documentación, Universidad Complutense de Madrid.

UNESCO. (2008). *Estándares De Competencias* Recuperado de <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/default.aspx> en enero de 2010

UNESCO. (2004). *Las Tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente: guía de planificación* . Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce

Apéndices

APENDICE A 1 *CUESTIONARIO PARA EXPERTOS*

Concepción de la institución frente al trabajo por competencias	
¿Qué proceso de fundamentación curricular, desde la propuesta de competencias, se da en la institución para cada ciclo de formación?	¿Quiénes participan en dicho proceso? ¿Todos los docentes como reciben esa propuesta curricular?
La especificidad de los ciclos de formación:	
¿Los programas ofrecen un componente administrativo diferenciado en los ciclos que se ofrecen?	¿Qué componentes caracterizan cada ciclo ofrecido?
¿Cómo se diferencian las propuestas didácticas de cada ciclo en la institución?	¿Qué procesos de investigación se incluyen en los programas y quiénes participan?
¿Existen trabajos interdisciplinarios en el desarrollo curricular?	
La incidencia en el perfil docente:	
¿Qué criterios existen en la asignación de aportes académicos de docente en la institución?	¿Existen diferencias entre la asignación según el ciclo?
¿En qué diferencian el perfil docente según el ciclo?	
Las competencias propedéuticas:	
¿Diferencian en la propuesta curricular competencias propedéuticas?	¿Existen diferencias en la investigación según el ciclo?

APENDICE A 2
ENCUESTA ESTUDIO DE IDENTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS
EN LA DOCENCIA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

1.- Contrato de Confidencialidad

Gracias por participar con nosotros de esta experiencia de construcción de conocimiento en el área de la pedagogía, aplicada específicamente en la docencia de educación superior, que hace tránsito hacia procesos de incorporación de ambientes virtuales y el modelo E-learning.

Para asegurar la fidelidad de los datos que proporcione y la calidad de los productos que se desarrollen a partir de estos, su identidad no será solicitada.

Sus respuestas serán tratadas de forma confidencial y no se utilizarán para ningún propósito distinto a la investigación señalada

Nuevamente agradecemos el tiempo y la transparencia con la que pueda colaborar con nuestro estudio. Esta encuesta dura aproximadamente [10] minutos.

2.- DATOS PRELIMINARES A continuación se presentan preguntas relacionadas con con el marco profesional de la práctica docente.

*1. Seleccione la institución de educación superior a la cual se encuentra vinculado:

*2. Identifique su área de formación inicial.

*3. Identifique su nivel formación de postgrado

*4. Se desempeña como docente en la misma área de formación profesional inicial?

Justifique su respuesta

*5. Ha realizado estudios en en modalidad virtual?

*6. Experiencia en docencia universitaria

*7. Experiencia en docencia e-learning (Educación Virtual)

3.- Contenido pedagógico y didáctico Para las siguientes preguntas, seleccione en cada caso la opción que más se relacione con su posición sobre la situación planteada.

*8. Las transformaciones pedagógicas en la educación superior, desarrolladas en la última década se deben especialmente a: (Muy adecuado, Adecuado, Regular, Poco adecuado, Nada adecuado)

Innovaciones en las facultades de educación

Necesidad de adaptación a las prácticas educativas modernas

La incorporación de TIC en la educación

Cambio del rol de docente en el aula

Nuevas competencias de los estudiantes

*9. Ante las exigencias de la educación superior, en qué medida el docente debe transformar: (Muy adecuado, Adecuado, Regular, Poco adecuado, Nada adecuado)

La práctica docente

El currículo de las áreas a su cargo

El método y la estrategia pedagógica

El sistema de evaluación

Los acuerdos de comunicación

*10. En qué medida en el desarrollo de su práctica docente, ha incluido la utilización de alguno de los siguientes elementos, como recurso didáctico: (Muy adecuado, Adecuado, Regular, Poco adecuado, Nada adecuado)

Plataformas de gestión de cursos LMS

Objetos virtuales de aprendizaje OVA

Herramienta Web 2.0

Página Web

Correo electrónico

*11. Quiénes son los encargados de la investigación en su institución: (Nunca, Algunas veces, Regularmente, Siempre)

Expertos en investigación que pertenecen a un grupo élite, algunos de ellos no tiene carga académica.

Docentes investigadores que comparten funciones de docencia e investigación

Docentes de planta o de cátedra en compañía de estudiantes y otros docentes

4.- Concepción institucional Las siguientes preguntas identifican el grado de desarrollo de la institución en torno al trabajo por competencias.

*12. ¿Qué proceso de inducción pedagógica desde la propuesta de competencias, se da en la institución para el ciclo de formación donde participa?

*13. Para los siguientes enunciados, seleccione el nivel de frecuencia que identifica a la institución:

¿Participa como docente, en la propuesta curricular de su programa?

¿Diseña su currículo desde competencias y existe propuesta propedéutica?

¿La institución provee de competencias específicas para su planeación?

*14. Sobre la incidencia del perfil del docente

Su asignación académica en la institución se disgrega en los diferentes ciclos de formación (Técnico, profesional, post grado): (Muy adecuado, Adecuado, Regular, Poco adecuado, Nada adecuado)

La formación institucional que recibe alrededor de la didáctica de cada ciclo de formación es suficiente:

La formación institucional que recibe alrededor de las herramientas TIC es pertinente:

Es determinante el perfil del docente para los procesos de contratación:

*15. ¿Existen procesos de investigación diferenciados según el ciclo de formación, para estudiantes y para docentes?

5.- Competencias investigativas En las preguntas que se presentan a continuación, responda desde el punto de vista del docente investigador.

*16. Las investigaciones de los docentes de educación superior, se basan en el campo específico de formación, sobre los procesos de enseñanza de ese campo de formación o sobre otros aspectos diferentes:

*17. Según su experiencia, en que medida los requisitos que se proponen a continuación, determinan procesos exitosos de investigación: (Muy adecuado, Adecuado, Regular, Poco adecuado, Nada adecuado)

Conocimiento profundo del área específica de formación.

Manejo de nuevas tecnologías de información y comunicación.

Manejo de procesos innovadores de enseñanza

Manejo de competencias en solución de problemas.

Capacidad de trabajo en equipo

Habilidad en la búsqueda y selección de información

*18. Se diferencia en la propuesta curricular por ciclos las competencias propedéuticas?

*19. Es la investigación fundamento de la docencia universitaria, o es sólo un requisito para los procesos de evaluación y acreditación de programas e instituciones:

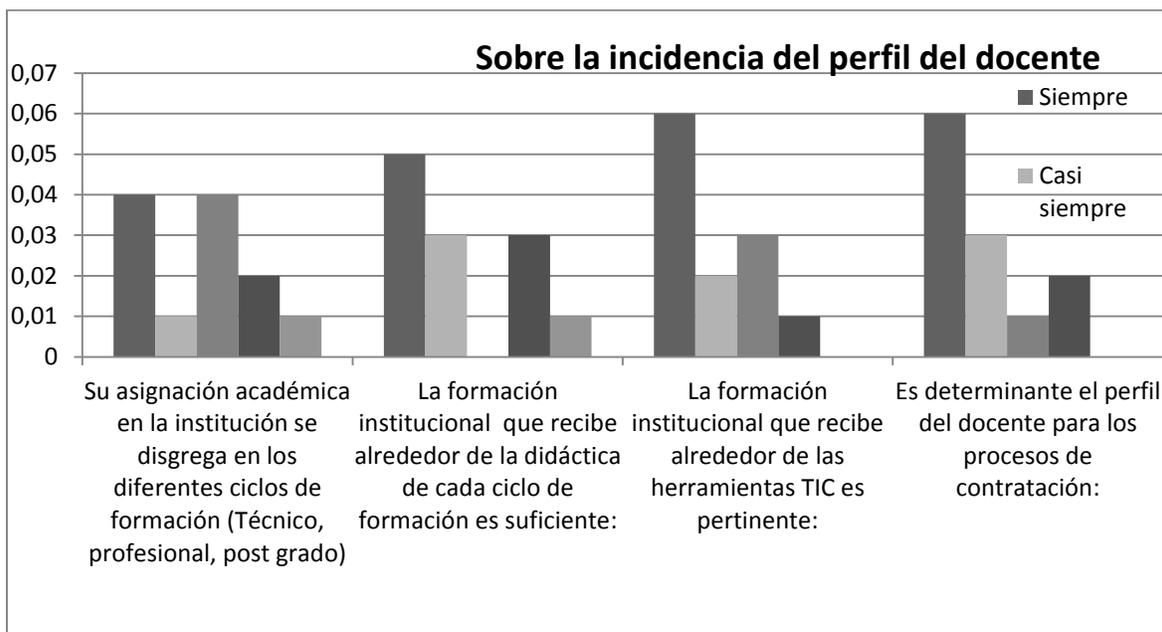
*20. ¿Se ven necesarios procesos de formación en investigación, pertinentes para el desarrollo profesional docente?

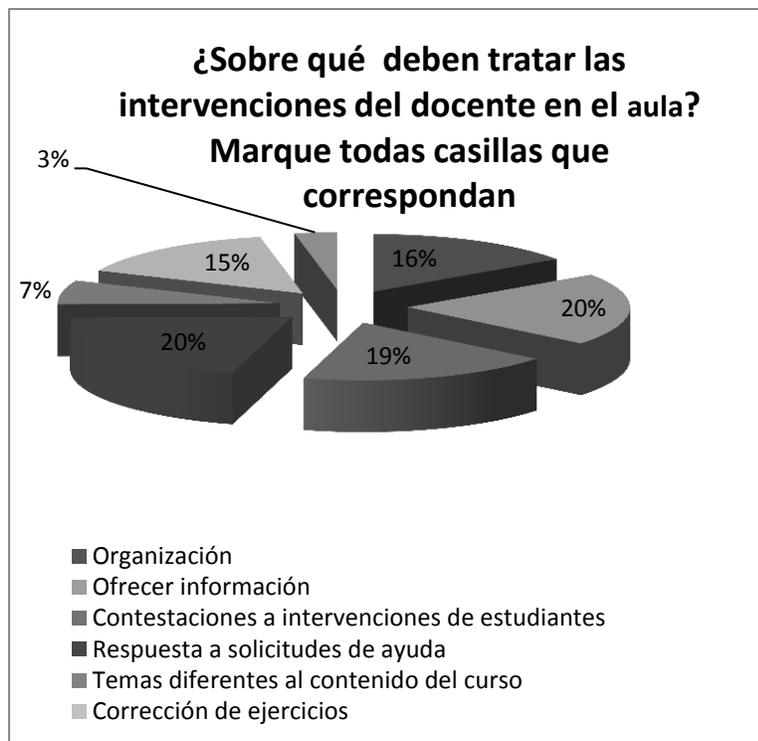
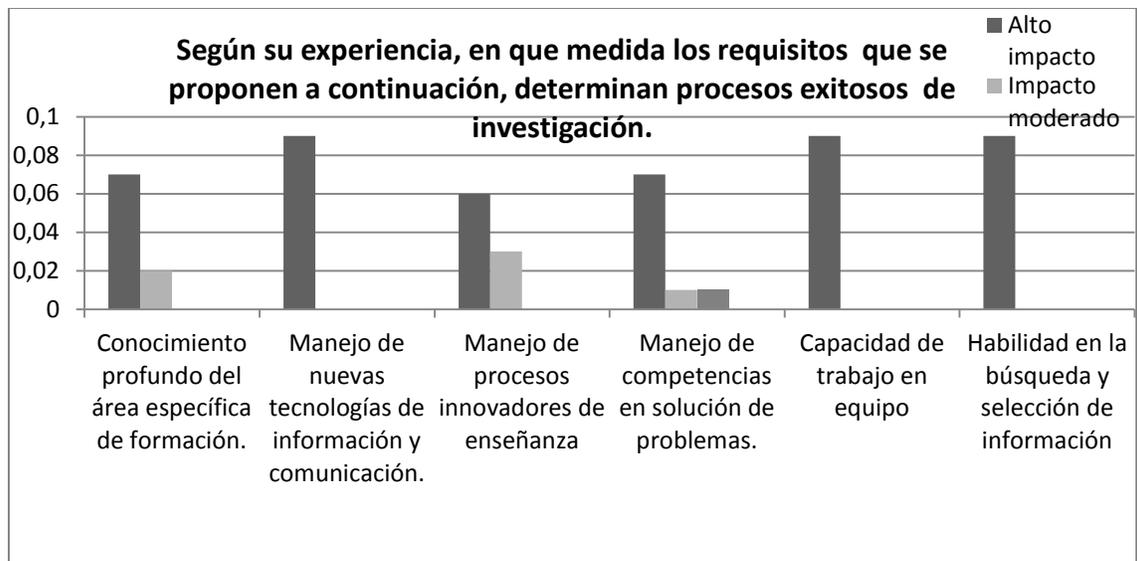
[Esta encuesta se ha lanzado utilizando GRATIS el software de encuestas online - www.encuestafacil.com](http://www.encuestafacil.com)

Fue aportado a los docentes a través de su experto en currículo para ser evaluado en línea.

APENDICE A3

RESULTADOS DE LA ENCUESTA





APENDICE A 4

Carta De Consentimiento Proyectos De Investigación

Yo _____, en mi calidad experto de la Institución Educativa

Ubicada en Bogotá D.E., acepto de manera voluntaria que se me incluya como participante objeto de estudio en el proyecto de investigación denominado: **Competencias del docente en educación superior por ciclos propedéuticos con modalidad virtual**

, luego de haber conocido y comprendido en su totalidad, la información sobre dicho proyecto, riesgos si los hubiera y beneficios directos e indirectos de mi participación en el estudio, y en el entendido de que:

- Se me ha solicitado estar en un estudio para investigación
- Ha tenido oportunidad para hacer preguntas respecto al estudio
- Que soy libre para retirarse del estudio en cualquier momento
- Que me ha quedado claro el tema de la confidencialidad de la información
- Entiendo quién tendrá acceso a sus grabaciones

Lugar y Fecha: _____

Nombre y firma del participante:

Nombre y firma de quien proporcionó la información para fines de consentimiento

APENDICE A 5

Interpretaciones cuestionario 1

Tabla 1.

Interpretaciones cuestionario 1

Datos extraídos	Análisis e interpretaciones
<p>Ministerio de Educación determina que muchas de esas instituciones apuntan a modelos pedagógicos alternativos y que hacen un llamado a la ruptura de los modelos tradicionales de educación, de enseñanza, de aprendizaje y convocan a unos nuevos modelos</p> <p>Consideran que se han dado unos pasos significativos para poder realizar unas estructuras de una serie de instrumentos evaluativos sea están evaluando otras cosas a las que enseñamos? Y ahí entonces entra ese proceso de evaluación, que es una evaluación que no puede ser aislada dentro de una dinámica curricular y dentro de una dinámica de los proyectos institucionales</p> <p>los currículos siguen siendo centrados en los contenidos y no en los estudiantes, centrados en los profesores y no en los estudiantes, en los que debería estar centrado</p> <p>se declaran las universidades como universidades profesionalizantes Entiendo que algunas universidades privadas han incorporado ya el sistema de ciclos, abriendo carreras técnicas o tecnológicas que conducen o forman esos ciclos, pero las universidades siguen centradas en preparar ingenieros, en preparar enfermeros, administradores o economistas</p> <p>han hecho la memoria de la evolución de los ciclos propedéuticos, se habrán detenido a observar que hacia los años setenta se inicia un proceso en Argentina que se llamó el Cordobazo en Córdoba Argentina, donde hubo una reforma educativa tenaz. ese movimiento entonces como que corre la cortina de lo que</p>	<p>PEI es relativamente nueva esa dinámica en los proyectos educativos. Incurción en la educación superior hacia finales de los ochenta, comienzo de los noventa.</p> <p>El trabajo pedagógico es pobre por falta de docentes conocedores de procesos.</p> <p>No hay valoración de ciclos propedéuticos.</p>

hay en el fondo, y lo que hay en el fondo es toda la política del banco interamericano y el fondo monetario internacional. Hoy en día se ha reencauchado eso y con la ley 30 obviamente ustedes lo han observado como ya los sectores productivos tienen una clara influencia de los currículos. la universidad ya está es al servicio de los sectores productivos y no al servicio de la formación del ser humano y la humanización del ser humano que es el eje central de la universidad

la universidad ha cambiado muy poco por varias razones, porque los profesores que están en la universidad, muchos de ellos no tienen formación pedagógica, diría que un noventa por ciento y los que tenemos formación pedagógica estamos saliendo cada vez más rápido de las universidades

las universidades les toca prácticamente montar un sistema de formación en docencia y ese sistema de formación en docencia va agarrado a las especializaciones en pedagogía y docencia, en docencia universitaria, en docencia para el amor, en docencia para...

En donde se le dice al profesor : ah usted es ingeniero entonces venga y aquí le decimos que hay unos modelos pedagógicos en los que hay unas tendencias pedagógicas , que hay una didáctica , y se trata a través de eso de digámoslo así, de ilustrar y de acercarlos a la pedagogía, cosa que muy poco les gusta ¿no? Porque obviamente tienen una formación en una disciplina o en una ciencia determinada y moverse de esa disciplina, de esa ciencia a otra disciplina y a otra ciencia (porque la pedagogía es una ciencia) , moverse de una ciencia a otra exige también un cambio de paradigma, cosa que ellos se resisten fuertemente

No hay estudios que demuestren que eso ha sido favorable, o sea el ministerio le ha votado también mucha plata a esa parte de la formación, las universidades también han votado mucho dinero en eso, pero no hay investigaciones serias que digan que realmente hay una transformación y un cambio de paradigmas de los profesores en su estilo de enseñanza

los profesores se capacitaron, los profesores fueron pero realmente no hemos entrado al ojo

No hay perfil para la contratación, se elige simplemente a alguien que pueda colaborar. Si no hay elección por perfil, no importa si va para lo técnico, para lo tecnológico, para lo profesional. Simplemente buscan un maestro que sepa del tema.

No hay participación pedagógica

No se tiene programas de formación centrados en el ideal de competencias del docente. Son cursos desarticulados

del huracán que es el salón de clase

E. Si, o sea vuelvo a plantearlo, es currículo muy centrado en los contenidos y no en la formación. Entonces lo que le interesa a los ingenieros es aprender cosas ¿no?

creo que esos ciclos de formación, vuelvo a decir, que son la legalización de la educación de segunda. hay también otros juegos de poder grandísimos

antes de que apareciera el CNA ¿verdad? Por qué no lo hacían antes, por qué no se preocupaban antes de la investigación y comenzaron a preocuparse relativamente hace poco tiempo. Han sido forzadas a investigar y forzadas a investigar es que reúnan a dos o tres que tengan título de maestría o especialización.

que la investigación se genera en sistemas avanzados del proceso, más superiores del proceso de educación superior, en algunas maestrías o en doctorados

contratar un doctor significa un costo grande

sistema de categorización de grupos de investigación implementado por Colciencias ha sido una buena forma de hacer medición de la investigación, pero también la forma de medición está muy sesgada

hablo más de pedagogía de la investigación, o sea de enseñar a investigar ¿no? pero es obvio que para eso se requiere de un programa de maestrías y doctorados serio, no de diplomaditos, no de cursitos, eso no funciona. Se requiere de algo mucho más estructurado, un programa de maestrías y doctorados en donde se le exija a los profesores avalados por las universidades

O. Pero es posible que un docente que haya tenido toda su experticia en un modelo como tradicional, digamos, haga transito a modelos centrados en el estudiante, basados en la utilización de tecnologías y de qué dependería eso?

E. Si claro, si el maneja ya algunos preconceptos tecnológicos, digámoslo así, y de

No se desarrollan ciclos, se aparentan para ofrecer cualquier educación a bajos costos.

No hay interés institucional por la investigación.

No se visualiza las ganancias de la investigación, entonces para que formar docentes en esas competencias.

Hay maneras de llegar a desarrollos de los docentes en investigación.

hecho algunos elementos de tipo pedagógico, pues mucho mejor ¿no? mucho más fácil el trabajo, es factible claro.

en qué medida esos escenarios que causen realmente el aprendizaje son determinados estrictamente por la función docente, o sea qué factores de la función docente en un modelo de digámoslo así, de virtualidad efectivamente son los que propician de mejor forma en los estudiantes?

No hay mucha literatura al respecto, quiere decir que hasta ahora ha habido un sector que se está dedicando sociólogos, psicólogos, antropólogos y pedagogos seguramente que se están dedicando a una investigación seria con respecto al asunto del impacto de las tecnologías en los procesos de formación

debería crearse por parte de la investigación, un modelo didáctico acorde con el desarrollo curricular Cómo es su práctica pedagógica para conociendo esa práctica poderla modificar

nos encontramos con unos vacíos enormes a nivel de formación de docentes nuevos para nuevas generaciones, porque estamos ante nuevas generaciones, pero estamos educando nuevas generaciones con docentes nuevos pero con mentalidad muy retrasada

Hay posibilidades de formación de docentes para virtualidad

Se necesitan estudios del impacto de un proceso de formación.

Todo modelo pedagógico debe contener un proceso de investigación de la praxis

Cada vez más se necesita formar a los docentes según perfil necesario al modelo

Interpretaciones cuestionario 2

Tabla 2.

Interpretaciones cuestionario 2

Datos extraídos	Análisis e interpretaciones
<p>No se tienen principios orientadores en la diferenciación de los ciclos. Es intuitivo</p> <p>No hay trabajo de aula i del ejercicio para investigación sobre procesos particulares de la institución.</p> <p>Se piensa en investigación sobre el saber disciplinar, ni hay referencia sobre estudio de didácticas. Cualquier opción de investigación es válida, por eso no hay perfiles.</p> <p>No se tiene un proceso de formación docente frente a competencias investigativas</p> <p>No existe promoción de los ciclos propedéuticos entre los docentes para que accedan a especializaciones y diplomados. La capacitación no es estructurada, deberían ser programas de posgrado.</p>	<p>No realmente no existen diferencias de la investigación entre el ciclo profesional o el técnico. Se tiene transversalidad en las líneas de investigación, hablando de los estudiantes. En cuanto a los productos que entregan existen limitantes por las competencias que tienen en el momento del técnico.</p> <p>No se tiene docentes dedicados de lleno a investigación, mas en su esfuerzo personal por desarrollar y participar en el proceso.</p> <p>Los gestores asesores son dedicados en tiempo de 13 horas en investigación. Son de diversas disciplinas para dar cobertura de las unidades académicas que se ofrecen.</p> <p>Según la reglamentación no existe un perfil de investigador en la institución.</p> <p>El Docente debe manejar que producto va a exigir al estudiante según el ciclo. No hay diferenciación de docentes, debe manejar de manera transversal y continua.</p> <p>Se han impulsado dinámicas de investigación de aula en proyectos de cada curso. Para transformar lo que pasa en el aula, a partir de lo que encuentra la investigación, aunque no es misión el generar productos didácticos.</p> <p>Los docentes de cátedra reciben algunos esfuerzos para capacitar en competencias básica que deben tener en el proceso de investigación pero no es suficiente.</p> <p>Los docentes deben tener un plan de capacitación fuerte y solido, con acceso a maestrías e idealmente de doctorado donde las competencias de investigación se perfilan de una manera más definida.</p>

<p>La virtualidad aun se ve como un fenómeno poco definido y por lo tanto complicado. Hay pocos estudios.</p> <p>Hay buenas aptitudes para la investigación que se forman en el pregrado.</p> <p>No hay diferenciación de docentes investigadores en los ciclos</p>	<p>Tener un docente formado en investigación es ponerlo a hacer un posgrado</p> <p>Son identificables los perfiles de investigación, un docente recién egresado puede llegar a aportar, pero tiene limitaciones, pero definitivamente para aportar en la educación superior debe pasar por un proceso de posgrado.</p> <p>Habría que hacer un estudio de cómo desarrollar una formación e competencias de investigación en modalidad virtual, es más complicado.</p> <p>A los docentes que se les da la oportunidad de formarse, resulta retribuyendo a la institución con dinámicas de procesos de investigación.</p> <p>Las metodologías en investigación son genéricas, solo que se centran según la epistemología de un saber.</p> <p>Somos caracterizados en el país por formación en competencias de investigación en muchas instituciones. El país a nivel de Latinoamérica está como referencia de calidad.</p> <p>Es pertinente el desarrollo de metodologías para identificar de manera clara que el proceso de investigación se debe desarrollar como una inversión en el aporte social.</p>
---	---

Interpretaciones cuestionario 3

Tabla 3.

Interpretaciones cuestionario 3

Datos extraídos	Análisis e interpretaciones
<p>Totalmente, en el proceso de selección ha cobrado mucha importancia el docente que tenga formación en MICEA, Modelo interdisciplinario centrado en equipos de aprendizaje. Fundamentada en la Cibernética Social que es la metodología utilizada en la especialización, este se convierte un requisito no solo de ingreso sino de permanencia en el programa.</p> <p>Las líneas de investigación son importantes para la selección de los docentes: Calidad, Proyectos Educativos virtuales, Emprendimiento Solidario.</p> <p>Se tienen 6 docentes investigadores de medio tiempo</p> <p>Las tres líneas fundamentan la investigación además que la parte gerencial y los proyectos educativos.</p> <p>Las investigaciones y los avances son revisados permanentemente por el equipo investigador</p> <p>Los docentes de la especialización participan en la construcción del trabajo de grado dado que todos los módulos aportan al trabajo de investigación.</p> <p>Hay un sistema PTS en donde están estipuladas horas de docencia y de investigación mínimas.</p> <p>Los requisitos o condiciones han de tener las investigaciones que desarrollan o proponen los docentes, son: Que se realice en un tiempo determinado. Que estén relacionadas con los procesos investigativos que adelanta la universidad. Qué tome en cuenta las líneas y los productos en la universidad</p> <p>Los procesos de selección de docentes exigen de los aspirantes: la formación en Maestría, su disciplina, su constancia, y conocimiento</p>	<p>Tienen un énfasis pedagógico definido, que fundamenta la acción del docente, que se sostiene desde un equipo de investigadores (cabe anotar que se trata de un programa de posgrado), que deben tener maestría.</p> <p>Se tienen definidas líneas de investigación.</p> <p>Se hace un manejo administrativo con la orientación del grupo investigador y a partir de las líneas.</p> <p>Los docentes tienen participación en el desarrollo curricular y en la construcción de los proyectos de grado.</p> <p>Los docentes tienen una obligación de investigación estipulada en sus horas de trabajo desde la contratación.</p> <p>Los perfiles de selección de docentes son de acuerdo a la necesidad del programa, el área de formación del docente y su conocimiento disciplinar.</p> <p>El Modelo interdisciplinario centrado en equipos de aprendizaje se convierte un requisito no solo de ingreso sino de permanencia en el programa.</p>

disciplinar.

Condiciones para el tutor: la dedicación en lo virtual es muy importante dado que la agilidad en la respuesta y la atención al estudiante son elementos fundamentales en la motivación del mismo.

Su desempeño debe centrarse en:

Disponibilidad de tiempo
Conocimiento disciplinar
Atención permanente al estudiante
Seguimiento riguroso de los procedimientos
Retroalimentación permanente.
Manejo de los medios y las mediaciones

En comparación entre tutores de la virtual y docentes de presencial, las características requeridas para un tutor y un docente son similares desde la actitud y la aptitud. La mejor forma de formar a un docente es hacer que él viva la experiencia de formación virtual para que desde la práctica empiece a generar acciones para su propio quehacer docente.

Existe un trabajo interdisciplinario bastante serio por parte de los docentes de la especialización quienes se reúnen cada 15 días con el fin de revisar los procesos académicos, de contenidos de los módulos y la respuesta de los estudiantes al mismo.

Se está implementando recién la propuesta de competencias, se da en la institución para cada ciclo.

Existen condiciones institucionales para el ejercicio docente y se reconoce la diferenciación para el tutor en la virtualidad.

“Su desempeño debe centrarse en:

Disponibilidad de tiempo
Conocimiento disciplinar
Atención permanente al estudiante
Seguimiento riguroso de los procedimientos
Retroalimentación permanente.
Manejo de los medios y las mediaciones“

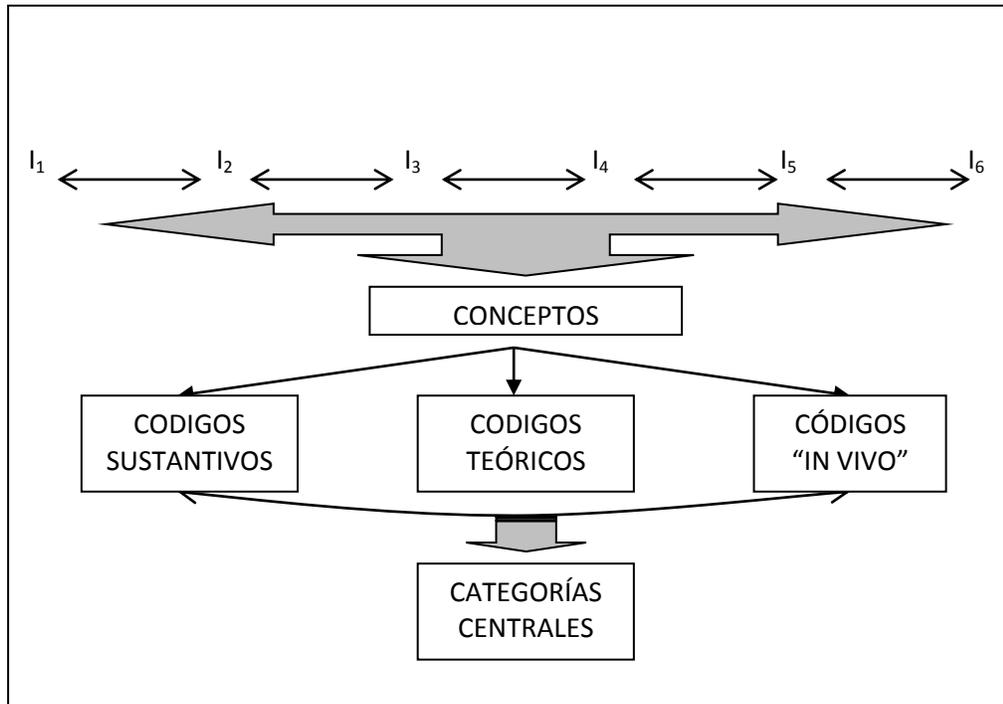
Se establece como requisito fundamental de formación del docente en la vivencia de experiencia de estudiante virtual.

Hay un trabajo curricular constante y un reconocimiento de la participación docente en la realimentación del proceso.

El trabajo de competencias se está consolidando.

APENDICE A 6

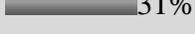
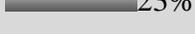
Figura 2: Proceso de generación de categorías centrales



Fuente: Glaser (1978, p.62) y Rubén J. Cuñat Giménez

APENDICE A 7

Figura 1: Caracterización de encuestados

Instituciones	ECCI U. Cooperativa F. Área Andina
Áreas de formación	Ciencias Sociales  15% Ciencias Naturales  8% Ciencias Formales  15% Ciencias Humanas  31% Ciencias de la Salud  0% 0 Ingeniería
Nivel de formación de posgrado	Ninguno  23% Especialización  46% Maestría  31% Doctorado  0% 0 Post Doctorado
Estudios en modalidad virtual	Ninguno  8% Diplomado  54% 7 Especialización  23% Maestría

	<p>15%</p> <p>Doctorado 10%</p> <p>Post Doctorado 1%</p>
Experiencia en docencia universitaria	<p>Menos de 2 años 8%</p> <p>Entre 2 y 5 años 8%</p> <p>Entre 5 y 10 años 31%</p> <p>Más de 10 años</p>
Experiencia en docencia e-learning (Educación Virtual)	<p>Menos de un año 15%</p> <p>Entre uno y tres años 54%</p> <p>Más de tres años 31%</p>

APENDICE A 8

Categorización y codificación de datos desde cuestionarios

Tabla 4

Categorización y codificación de datos cuestionario 1

La especificidad:	<p>No hay perfil para la contratación, se elige simplemente a alguien que pueda colaborar. Si no hay elección por perfil, no importa si va para lo técnico, para lo tecnológico, para lo profesional. Simplemente buscan un maestro que sepa del tema.</p> <p>El trabajo pedagógico es pobre por falta de docentes conocedores de procesos, de pedagogos.</p> <p>“los currículos siguen siendo centrados en los contenidos y no en los estudiantes, centrados en los profesores y no en los estudiantes, en los que debería estar centrado”</p> <p>No hay valoración de ciclos propedéuticos desde la pedagogía.</p> <p>”se declaran las universidades como universidades profesionalizantes”</p> <p>“han hecho la memoria de la evolución de los ciclos propedéuticos, se habrán detenido a observar que hacia los años setenta se inicia un proceso en Argentina que se llamó el Cordobazo en Córdoba Argentina, donde hubo una reforma educativa tenaz. ese movimiento entonces como que corre la cortina de lo que hay en el fondo, y lo que hay en el fondo es toda la política del banco interamericano y el fondo monetario internacional. Hoy en día se ha reencauchado eso y con la ley 30 obviamente ustedes lo han observado como ya los sectores productivos tienen una clara influencia de los currículos. la universidad ya está es al servicio de los sectores productivos y no al servicio de la formación del ser humano y la humanización del ser humano que es el eje central de la universidad“</p> <p>No hay participación pedagógica</p> <p>“la universidad ha cambiado muy poco por varias razones, porque los profesores que están en la universidad, muchos de ellos no tienen formación pedagógica, diría que un noventa por ciento y los que tenemos formación pedagógica estamos saliendo cada vez más rápido de las universidades”</p> <p>No se desarrollan ciclos propedéuticos, se aparentan para ofrecer cualquier educación a bajos costos.</p>	      
-------------------	--	---

<p>La gestión administrativa:</p>	<p>El trabajo pedagógico es pobre por falta de docentes conocedores de procesos.</p> <p>No se desarrollan ciclos propedéuticos, se aparentan para ofrecer cualquier educación a bajos costos.</p> <p>Cada vez más se necesita formar a los docentes según perfil necesario al modelo</p>	
<p>La investigación:</p>	<p>No hay interés institucional por la investigación.</p> <p>No se visualiza las ganancias de la investigación, entonces para que formar docentes en esas competencias.</p> <p>Hay maneras de llegar a desarrollos de los docentes en investigación.</p> <p>Hay posibilidades de formación de docentes para virtualidad</p> <p>Se necesitan estudios del impacto de un proceso de formación.</p> <p>Todo modelo pedagógico debe contener un proceso de investigación de la praxis</p> <p>No se tiene programas de formación centrados en el ideal de competencias del docente. Son cursos desarticulados</p> <p>“las universidades les toca prácticamente montar un sistema de formación en docencia y ese sistema de formación en docencia va agarrado a las especializaciones en pedagogía y docencia, en docencia universitaria, en docencia para el amor, en docencia para...”</p>	
<p>El trabajo interdisciplinario:</p>	<p>Hay posibilidades de formación de docentes para virtualidad</p> <p>Se necesitan estudios del impacto de un proceso de formación.</p> <p>Cada vez más se necesita formar a los docentes según perfil necesario al modelo pedagógico</p> <p>“debería crearse por parte de la investigación, un modelo didáctico acorde con el desarrollo curricular Cómo es su práctica pedagógica para conociendo esa práctica poderla modificar</p> <p>nos encontramos con unos vacíos enormes a nivel de formación de docentes nuevos para nuevas generaciones, porque estamos ante nuevas generaciones, pero estamos educando nuevas generaciones con docentes nuevos pero con mentalidad muy retrasada”</p>	

	<p>No hay diferenciación de docentes investigadores en los ciclos</p> <p>La virtualidad aun se ve como un fenómeno poco definido y por lo tanto complicado. Hay pocos estudios.</p> <p>Se piensa en investigación sobre el saber disciplinar, no hay referencia sobre estudio de didácticas. Cualquier opción de investigación es válida, por eso no hay perfiles.</p>	
<p>El trabajo interdisciplinario:</p>	<p>Se piensa en investigación sobre el saber disciplinar, no hay referencia sobre estudio de didácticas. Cualquier opción de investigación es válida, por eso no hay perfiles.</p>	

Tabla 6

Categorización y codificación de datos cuestionario 3

<p>La especificidad:</p>	<p>El trabajo de competencias se está consolidando.</p> <p>Hay un trabajo curricular constante y un reconocimiento de la participación docente en la realimentación del proceso.</p> <p>Existen condiciones institucionales para el ejercicio docente y se reconoce la diferenciación para el tutor en la virtualidad.</p> <p>“Su desempeño debe centrarse en:</p> <p>Disponibilidad de tiempo</p> <p>Conocimiento disciplinar</p> <p>Atención permanente al estudiante</p> <p>Seguimiento riguroso de los procedimientos</p> <p>Retroalimentación permanente.</p> <p>Manejo de los medios y las mediaciones“</p> <p>Se hace un manejo administrativo con la orientación del grupo investigador y a partir de las líneas de investigación</p> <p>Los docentes tienen participación en el desarrollo curricular y en la construcción de los proyectos de grado.</p>	  
--------------------------	--	---

	Hay un trabajo curricular constante y un reconocimiento de la participación docente en la realimentación del proceso.	
La gestión administrativa:	<p>Tienen un énfasis pedagógico definido, que fundamenta la acción del docente, que se sostiene desde un equipo de investigadores (cabe anotar que se trata de un programa de posgrado), que deben tener maestría.</p> <p>Se tienen definidas líneas de investigación.</p> <p>Los docentes tienen una obligación de investigación estipulada en sus horas de trabajo desde la contratación.</p> <p>Los perfiles de selección de docentes son de acuerdo a la necesidad del programa, el área de formación del docente y su conocimiento disciplinar.</p> <p>El Modelo interdisciplinario centrado en equipos de aprendizaje se convierte un requisito no solo de ingreso sino de permanencia en el programa.</p> <p>Se establece como requisito fundamental de formación del docente en la vivencia de experiencia de estudiante virtual.</p>	  
La investigación:	<p>Se tienen definidas líneas de investigación.</p> <p>Los docentes tienen una obligación de investigación estipulada en sus horas de trabajo desde la contratación.</p> <p>Tienen un énfasis pedagógico definido, que fundamenta la acción del docente, que se sostiene desde un equipo de investigadores (cabe anotar que se trata de un programa de posgrado), que deben tener maestría.</p> <p>Existe permanente revisión de las investigaciones con diversas participaciones.</p> <p>“las investigaciones y los avances son revisados permanentemente por el equipo investigador. Todos los docentes de la especialización participan en la construcción del trabajo de grado”</p>	   
El trabajo interdisciplinario:	<p>Se establece como requisito fundamental de formación del docente en la vivencia de experiencia de estudiante virtual.</p> <p>Hay grupos de trabajo interdisciplinar para el mejoramiento de la propuesta pedagógica y de atención a estudiantes.</p>	 

APENDICE A 9

Categorización y codificación datos desde encuestas

Tabla 7

Categorización y codificación de datos encuestas

CATEGORIA	ANALISIS	CODIGO
La especificidad:	<p>No hay credibilidad en el trabajo por competencias o no se conoce, ya que no hay respuestas referentes al tema. No se visualizan cambios en el aula, sigue siendo tradicional centrado en temáticas.</p> <p>Se diferencia en el nivel de graduación y complejidad y no en objetivos diferentes de ciclo.</p> <p>si existen diferencias aunque no muy marcadas en las competencias a desarrollar con los estudiantes</p> <p>Se tienen docentes de muchas áreas por escases de perfiles con formación específica y desempeño en virtualidad. La mayoría no son pedagogos.</p> <p>“No, no hay diferenciación en las competencias propedéuticas por ciclo de formación”</p> <p>Se entiende la propuesta de ciclos como un paso para llegar a la conformación de una universidad. Es un nivel inferior a la U.</p> <p>“Si, y considero que es el estilo de la institución, además considero que debemos trabajar bajo este paradigma, para ser Universidad no es necesario cambiar este paradigma”</p>	 
La gestión administrativa:	<p>No se tiene en cuenta el perfil de los docentes para la ubicación en los ciclos.</p> <p>“Si existen diferencias aunque no muy marcadas en las competencias</p>	

	<p>a desarrollar con los estudiantes”</p> <p>“se gradúa progresivamente el nivel de profundización y dificultad”</p> <p>Son docentes que migran de la presencial a la virtualidad</p> <p>Conocen el proceso como alumnos</p> <p>Centran el proceso educativo en la acción docente, siendo particular el no ser pedagogos. No hay importancia por la participación del estudiante. Lo único que no se promueve es el cambio de contenidos, ni evaluación, pareja de aspectos que se han mantenido tradicionalmente.</p>	
<p>La investigación:</p>	<p>Los docentes tienen experiencia en investigación</p> <p>De forma curiosa no es fundamental conocer el área específica para hacer investigación y menos en tener procesos innovadores de enseñanza.</p> <p>No todos los docentes participan en la construcción curricular y se recibe la instrucción para establecer el currículo sin reflexión.</p> <p>El direccionamiento de los procesos de investigación están limitados por la acción docente, pero no hay principios orientadores, es intuitivo.</p> <p>Se diferencia en el nivel de graduación y complejidad y no hay objetivos diferentes de ciclo.</p> <p>Centran el proceso educativo en la acción docente, siendo particular el no ser pedagogos. No hay importancia por la participación del estudiante. Lo único que no se promueve es el cambio de contenidos, ni evaluación, pareja de aspectos que se han mantenido tradicionalmente.</p> <p>“La investigación siempre estará ligado a la docencia como única manera de mantener un currículo actualizado, contextualizado y prospectivo a las necesidades del país y/o región, los procesos de evaluación y acreditación deben ser consecuencia de dicha política educativa, y no la meta en sí misma”</p> <p>Sin embargo la realidad parece ser otra. “En algunos casos se debe mostrar más de lo que se hace, sin embargo, la investigación es una realidad que se da de manera espontánea no es necesario forzar estos procesos”</p>	    

<p>El trabajo interdisciplinario:</p>	<p>De forma curiosa no es fundamental conocer el área específica para hacer investigación y menos en tener procesos innovadores de enseñanza.</p> <p>Son docentes que migran de la presencial a la virtualidad</p> <p>Se proponen otros modos organizativos “es cuestión de buena organización, por ejemplo, que todos los estudiantes que pretenden inscribir una opción de grado estén vinculados a un grupo de investigación de la ECCI mínimo un año”</p>	  
---------------------------------------	---	---

APENDICE A10

ENCUESTA DE IDENTIFICACIÓN DE HERRAMIENTAS EN LA DOCENCIA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

*1. ¿Fomenta la comunicación entre estudiantes?

*2. La evaluación de actividades desarrolladas en la plataforma debe realizarse

*3. ¿Qué actividades permiten el desarrollo de la función formativa en la educación virtual?

Foros

Chats

Lecciones

Tareas

Cuestionarios

Glosarios

Talleres

Wikis

Blogs

*4. La motivación hacia el aprendizaje que se desarrolla en la modalidad virtual se centra en:

Los objetos virtuales de aprendizaje que se ofrecen en el curso.

En la retroalimentación sobre las actividades desarrolladas por los estudiantes.

El material de apoyo utilizado en el desarrollo del curso.

La comunicación permanente con sus estudiantes a través de medios electrónicos.

Seguimiento y participación activa del docente en el desarrollo del curso.

Otro (Por favor especifique)

*5. ¿Qué otros medios pueden ser utilizados para el aprendizaje, diferentes a la lectura?

Video tutorial

Podcast (audio)

Animaciones

Simulaciones

Videos temáticos

Galerías de imágenes

Otro (Por favor especifique)

Pregunta 6: La tutoría de una asignatura virtual, debe ofrecerse: (gestora)(social)(pedagógico)

Presencial

Asíncrona

Sincrónica

Vía telefónica

Pregunta 7: ¿Sobre qué deben tratar las intervenciones del docente en el aula? Marque todas casillas que correspondan (gestora y social)

Organización

Ofrecer información

Contestaciones a intervenciones de estudiantes

Respuesta a solicitudes de ayuda

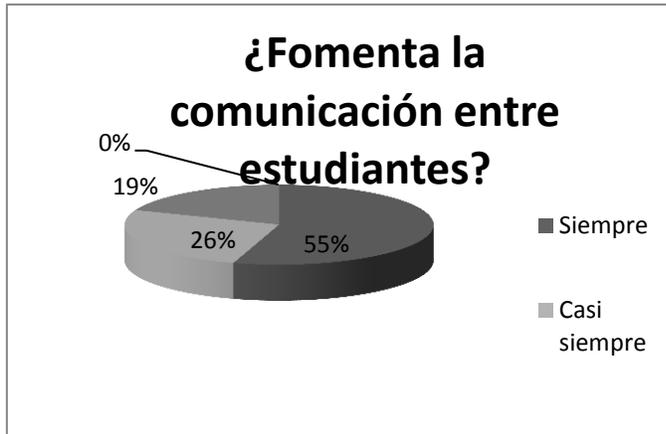
Temas diferentes al contenido del curso

Corrección de ejercicios

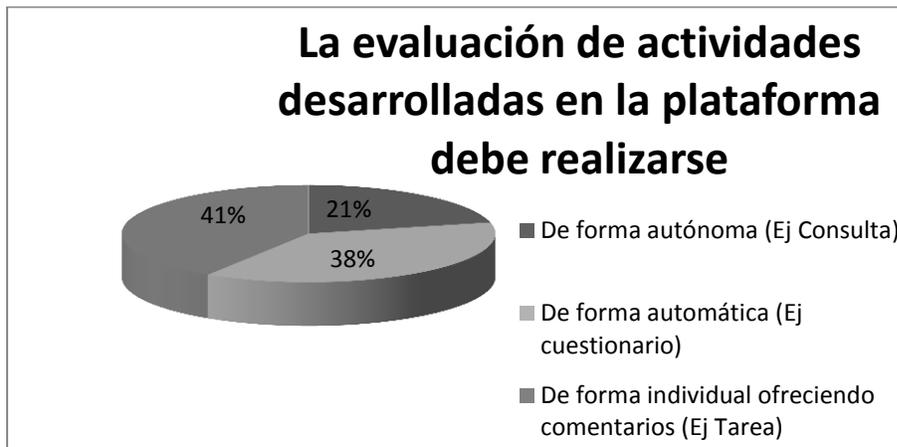
Otro (Por favor especifique)

RESULTADOS DE LA ENCUESTA UTILIZACION DE HERRAMIENTAS

*1. ¿Fomenta la comunicación entre estudiantes?

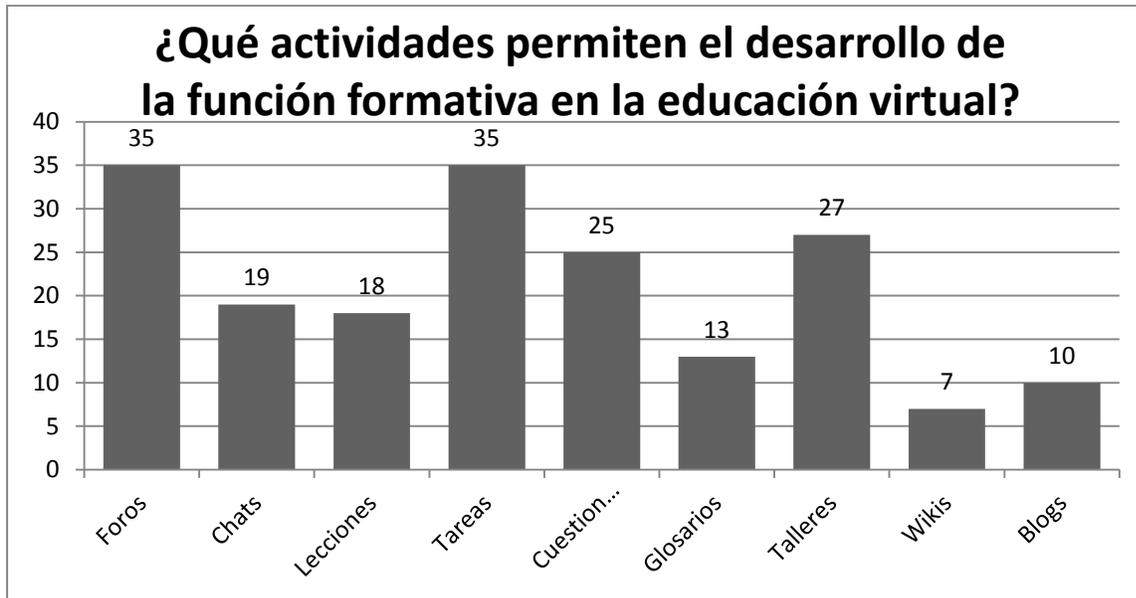


*2. La evaluación de actividades desarrolladas en la plataforma debe realizarse

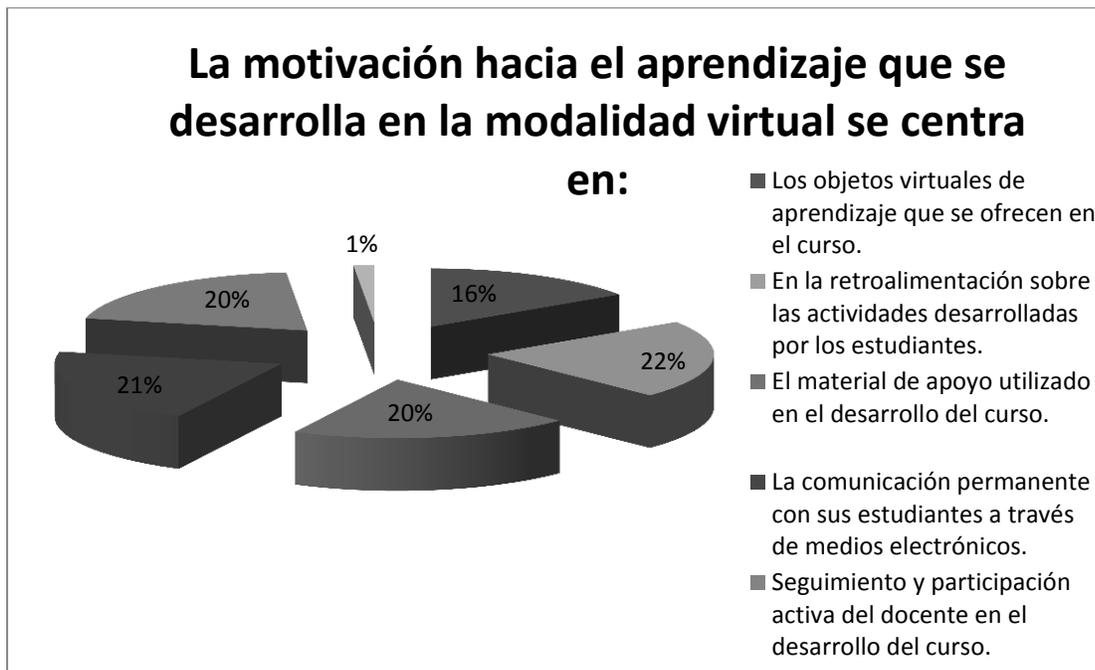


*3. ¿Qué actividades permiten el desarrollo de la función formativa en la educación virtual?

Foros
Chats
Lecciones
Tareas
Cuestionarios
Glosarios
Talleres
Wikis
Blogs



*4. La motivación hacia el aprendizaje que se desarrolla en la modalidad virtual se centra en:
 Los objetos virtuales de aprendizaje que se ofrecen en el curso.
 En la retroalimentación sobre las actividades desarrolladas por los estudiantes.
 El material de apoyo utilizado en el desarrollo del curso.
 La comunicación permanente con sus estudiantes a través de medios electrónicos.
 Seguimiento y participación activa del docente en el desarrollo del curso.
 Otro (Por favor especifique)



*5. ¿Qué otros medios pueden ser utilizados para el aprendizaje, diferentes a la lectura?

Video tutorial

Podcast (audio)

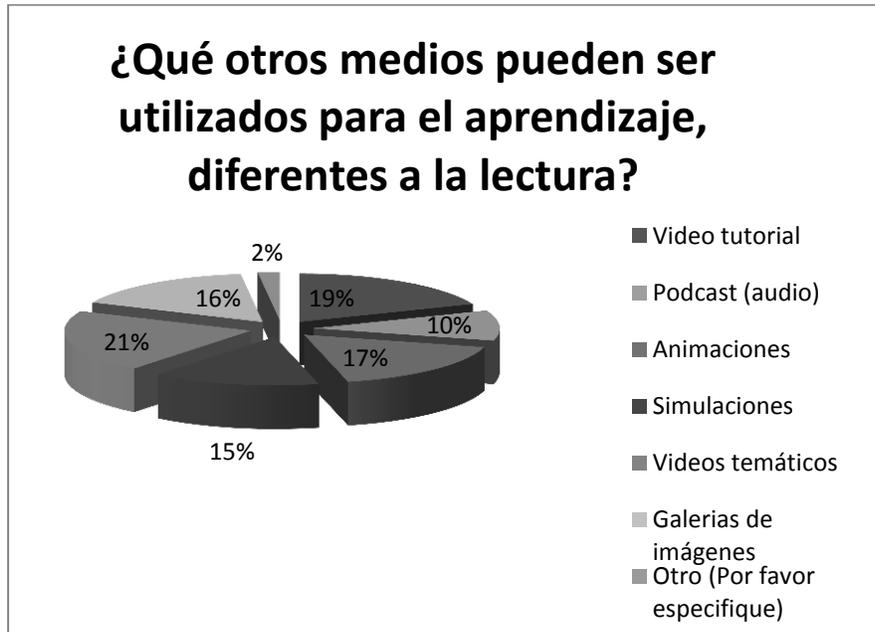
Animaciones

Simulaciones

Videos temáticos

Galerías de imágenes

Otro (Por favor especifique)



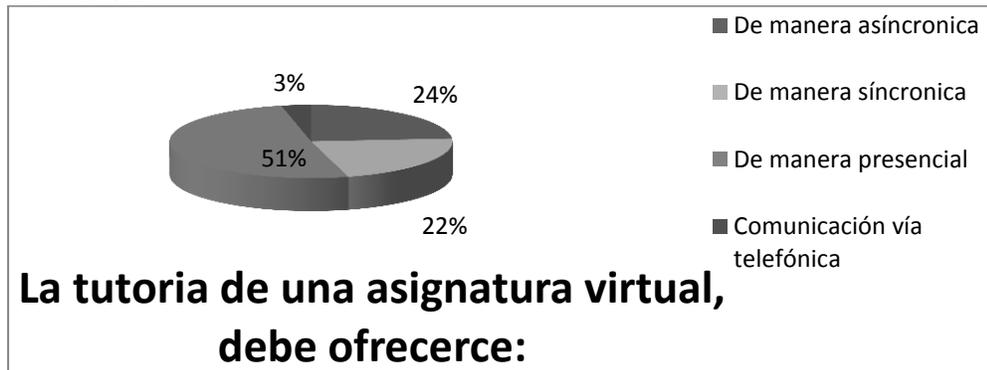
Pregunta 6: La tutoría de una asignatura virtual, debe ofrecerse: (gestora)(social)(pedagógico)

Presencial

Asíncrona

Sincrónica

Vía telefónica



Pregunta 7: ¿Sobre qué deben tratar las intervenciones del docente en el aula? Marque todas casillas que correspondan (gestora y social)

- Organización
- Ofrecer información
- Contestaciones a intervenciones de estudiantes
- Respuesta a solicitudes de ayuda
- Temas diferentes al contenido del curso
- Corrección de ejercicios
- Otro (Por favor especifique)



Apéndice B

Currículum Vitae

HERNANDO MARTINEZ NIÑO

Correo electrónico personal: hernez67@gmail.com

Originario (a) de Bogotá, Colombia, Hernando Martínez Niño realizó estudios profesionales en licenciatura en electrónica en la Universidad Pedagógica nacional de Colombia, y Especialización en Informática y telemática en la Fundación del Área Andina en Colombia. La investigación titulada Competencias del Docente en Educación Superior por Ciclos Propedéuticos con Modalidad Virtual, es la que presenta en este documento para aspirar al grado de maestría en Maestría en Tecnología Educativa

Su experiencia de trabajo ha girado, principalmente, alrededor del campo de la enseñanza de la informática a nivel de básica secundario, media, y pregrado desde hace 20 años, además de participar como asesor pedagógico de docentes de la unidad de virtualidad en el ciclo tecnológico hace 3 años. Asimismo ha participado en iniciativas de mencionar proyecto de investigación *Virtualidad en la ECCI, de la necesidad a la oportunidad,* con el grupo de investigación AFOVI, director del Diplomado de *Diseño de ambientes virtuales de aprendizaje* y otras investigaciones en formación de docentes en TIC, con la secretaria de educación del Cauca.

Como cargo que actualmente ocupa, Hernando Martínez Niño es docente de informática y materias virtuales en la ECCI, donde hace el acompañamiento virtual y bimodal de

asignaturas de diversos programas del ciclo tecnológico. Es un docente con amplia experiencia técnica y pedagógica y vivencia una actualización pedagógica constante. Actualmente ejerce funciones directivas en la secretaria de Educación del Distrito Capital de Colombia.
