

Didácticas en la Virtualidad: una Caracterización desde los Docentes Virtuales de las Instituciones de Educación Superior del Eje Cafetero¹

Didactics in Virtuality: a Characterization from Virtual Teachers in Higher Education Institutions in the Coffee Region

L. E. Peláez, D. C. Calvo, D. H. Ospina

Recibido Marzo 20 de 2013 – Aceptado Mayo 30 de 2013

Resumen - El presente artículo es resultado del proyecto de investigación “Caracterización de las didácticas en la Virtualidad”, que se llevó a cabo en la Universidad Católica de Pereira en el marco de la Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano.

En esta investigación se caracterizan las didácticas que implementan los docentes virtuales de instituciones de educación superior con sede en el eje cafetero, analizándolas desde tres ejes fundamentales: capacitación y experiencia en la virtualidad, seguimiento institucional y didácticas enmarcadas en la modalidad virtual.

Este estudio muestra como los ejes mencionados intervienen directamente en las didácticas que los docentes virtuales aplican en sus procesos educativos, acercando estas al simple uso de herramientas o técnicas aisladas y por lo tanto lejanas a verdaderas metodologías que promuevan un orden en el proceso de enseñanza y al mismo tiempo, distantes de una propuesta innovadora para el reto que genera la educación virtual.

Finalmente se dejan las puertas abiertas a nuevas investigaciones y reflexiones alrededor de las prácticas didácticas promovidas desde la virtualidad, lo cual debe convertirse en preocupación de la comunidad académica, para evitar así que las prácticas presenciales sean trasladadas a la virtualidad sin una finalidad clara.

Palabras Clave - aprendizaje, didáctica en la virtualidad, enseñanza, estrategias didácticas

Abstract - This article is the result of the research project entitled

“Characterization of Didactics in Virtuality”, which was carried out in the framework of the Master Program in Pedagogy and Human Development at Universidad Católica in Pereira.

In this research project, the didactics implemented by virtual teachers in higher education institutions, located in the Coffee Region in Colombia, are characterized and analyzed, considering three main areas: training and experience in virtuality, educational track, and didactics related to the virtual methodology.

This study shows how the mentioned axes affect in a direct way the didactics that virtual teachers apply in their educational processes, turning them to the simple use of tools or isolated techniques, which are distant from true methodologies that promote a real order in the teaching process, and at the same time, far from an innovative proposal for the challenge generated by virtual education.

This research project could be recognized as the starting point to new reflections and proposals about didactic experiences promoted through virtuality, which must become an academic community concern, in order to avoid classroom practices to be transferred to virtual methodology without a clear purpose.

Key Words: learning, didactics in virtual processes, teaching, didactic strategies.

I. INTRODUCCIÓN

Las tecnologías de la información y la comunicación han alterado las formas de transmisión del conocimiento, en segundos se pueden obtener textos, imágenes, audios o videos de los temas más extraños y desde las regiones más

¹ Producto derivado de la investigación “Caracterización de las didácticas en la virtualidad”, generado en la Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira

lejanas. Ante este panorama la educación no ha permanecido estática, ahora se percibe el tiempo como un factor vital, en ocasiones no negociable, por lo cual la presencialidad de las clases puede excluirse. Esta valoración del tiempo, los avances tecnológicos y la conectividad en la red han contribuido para que la educación en modalidad virtual aumente día a día su población y sus horizontes.

Esta expansión y auge lo demuestra la universidad virtual Indira Gandhi National University, con sede administrativa en Nueva Delhi² (India), que con más de cuatro millones de estudiantes se convierte en la comunidad académica más grande del mundo. En Europa, la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED)³ cuenta con más de 30 carreras y más de 180.000 matrículas anuales, cifras que dejan clara la aceptación y el crecimiento de la educación virtual en este continente. Colombia no es ajena a este boom, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) es considerada la institución de educación superior más grande del país; durante el 2010 se matricularon más de 55.000 estudiantes, lo que equivale a más de la mitad de la población de estudiantes Colombianos en la modalidad virtual.

Más allá de la creciente población se puede afirmar que la educación virtual y la presencial son dos escenarios que contrastan, sobre todo en aspectos como la dependencia de los medios tecnológicos, la flexibilidad en el tiempo, los espacios o encuentros, el tratamiento pedagógico, la formación en autonomía y la autorregulación. Esto llevaría a pensar que las prácticas pedagógicas que se desprenden de este nuevo escenario no deben ser iguales a las de la presencialidad, las didácticas desarrolladas por los docentes o tutores virtuales deberían presentar variables o ser diferentes.

El desafío de la educación virtual no es disponer un espacio educativo apoyado en lo tecnológico para la reproducción o adquisición de saberes, por el contrario, debe invitar a la posibilidad de nuevas composiciones y creaciones a partir de las actuales condiciones del saber. En el caso de las didácticas, deben ser éstas quienes generen espacios para producir conocimiento a través de diversos métodos, es decir, ser el elemento decisivo para hacer de los nuevos modelos y del uso de las nuevas tecnologías, propuestas transformadoras para el aprendizaje, así como innovaciones educativas además de tecnológicas. Ser tutor o docente virtual va más allá de acoplar las didácticas presenciales a un nuevo espacio, “ser un mediador en entornos virtuales, no

significa cambiar el espacio de un aula tradicional a un aula virtual, cambiar los libros por documentos electrónicos, las discusiones en clase por foros virtuales...significa encontrar nuevas estrategias que nos permitan mantener activos a nuestros estudiantes aun cuando éstos se encuentren en distintas partes del mundo, promoviendo la construcción de conocimientos y la colaboración.”[1]

Por los argumentos antes mencionados se desarrolló este proyecto de investigación en el que se caracterizaron las didácticas implementadas por los docentes virtuales de las instituciones de educación superior con sede en los tres departamentos que conforman el eje cafetero (Caldas, Quindío y Risaralda).

II. EL PROBLEMA

Las nuevas tecnologías han abierto una puerta para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, afirmación que no pretende mostrar a estas tecnologías, ni a la educación virtual como la gran revolución en la enseñanza, pero tampoco negar que así sea o pueda llegar a ser.

Según la Dirección de Calidad de la Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional, en el año 2002 Colombia tenía 25 instituciones con 130 programas, en el 2008 se presentaron 44 instituciones con 170 programas⁴, lo que indica que el aumento en cuanto al número de programas fue de una tasa media anual del 4,5% aproximadamente, y en cuanto al número de instituciones del 9,9%.

En el eje cafetero, durante los últimos años las instituciones han explorado la posibilidad de formular y ofrecer programas mediante la modalidad a distancia metodología virtual, sin la necesidad marcada de tener infraestructura o sede física para recibir a sus estudiantes. Así, se ha visto en esta metodología una oportunidad de cumplir su misión de formar sin que esto lleve a grandes inversiones en edificios o campus, pero sí en plataformas tecnológicas, es decir, universidades y/o programas que no tienen una dirección física sino un gran espacio en el entorno digital. Este auge debe invitar a reflexionar sobre la manera como se están desarrollando los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues las nuevas tecnologías en sí mismas no resuelven ningún problema educativo, ni mejoran la calidad, ni representan ninguna innovación, esto sólo se logra si existe una comprensión de las transformaciones que se dan en la red y al mismo tiempo se desarrollan propuestas pedagógicas que atiendan a este desafío

Frente a esta realidad surge el interrogante que guía esta investigación: ¿Qué didácticas están implementando los docentes virtuales de las instituciones de educación superior con sede en el eje cafetero?

² <http://www.ignou.ac.in/> presente en 36 países a través de 21 escuelas de estudios y una red de 67 centros regionales, con alrededor de 3.000 centros de apoyo al estudiante. La Universidad ofrece unos 490 certificados, diplomados, grados y doctorados [Consultado en 20-02-2013].

³ Cifra extraída del artículo la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España desde <http://www.researchgate.net/publication/2816646> La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España [Consultado en 20-02-2013].

⁴ Datos tomados del informe de la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005 de la UNESCO desde <http://www.radu.org.ar/Info/2%20IESALC.pdf> [Consultado en 20-02-2013].

El primer escaño de este estudio es la definición de didáctica, que desde el punto de vista educativo encuentra raíces cercanas a Comenio (1630) quien la define como “el artificio universal para enseñar todas las cosas a todos, con rapidez, alegría y eficacia” [2], otros como Grisales complementan la definición de Comenio afirmando que la didáctica “obedece al vínculo que se fue estableciendo entre los contenidos a enseñar y los métodos de enseñanza, considerándose el método de enseñanza, el método de construcción de los conocimientos” [3], coincidiendo ambos en unir la didáctica a una metodología utilizada para enseñar, que es la forma como se asumió desde esta investigación, ligada a la labor del docente, quien con unas herramientas específicas y mediante una metodología clara, busca la manera de enseñar en la virtualidad

III. EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Por la particularidad del objeto de investigación, es necesario plantear varias hipótesis, de tal forma que en la misión de ir tras la huella de las conductas de la enseñanza en la virtualidad, se puedan tejer varios escenarios que sirvan de espacios problematizadores para futuras investigaciones. Es por lo anterior que la exposición de los resultados estará basada estrictamente en las hipótesis propuestas.

A. Hipótesis

En general giran alrededor de las didácticas en la virtualidad que implementan los docentes virtuales del eje cafetero. Las hipótesis propuestas son:

Hipótesis 1: Más del 70% de los docentes de programas virtuales de las instituciones de educación superior con sede en el eje cafetero no tienen bases teóricas para aplicar didácticas en la virtualidad.

Hipótesis 2: Más del 70% de los docentes de programas virtuales de las instituciones de educación superior con sede en el eje cafetero no aplican didácticas para la virtualidad por la falta de seguimiento institucional.

Hipótesis 3: Más del 70% de los docentes de programas virtuales de las instituciones de educación superior con sede en el eje cafetero aplican didácticas que no se enmarcan en la virtualidad.

B. Tipo de investigación

Para dar cumplimiento al objetivo se lleva a cabo una investigación de tipo descriptivo. En la tabla I se detallan las características:

TABLA I
CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

		Característica	Justificación
Investigación Cuantitativa	En función del objetivo de la investigación	Descriptiva Es aquella en la que “se reseñan las características o rasgos de la situación o fenómeno objeto de estudio.” [4]	El objetivo de esta investigación es caracterizar las didácticas que los docentes están implementando en la virtualidad.
	Según el grado de cumplimiento de los supuestos de la experimentación	No experimental En esta “no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador. En este tipo de investigación, las variables independientes ya han ocurrido y no es posible manipularlas.” [5]	La principal variable a analizar es la implementación de las didácticas de los docentes virtuales en las instituciones de educación superior con sede en el eje cafetero. En el momento de caracterizar estas didácticas, el docente ya las habrá o las estará implementando, por lo tanto serán estudiadas.
	Según el tratamiento de la variable en el tiempo	Transversal Aquí “se recolectan los datos en un solo momento en un único tiempo. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.” [5]	El propósito de caracterizar las didácticas implementadas por los docentes en la virtualidad, se logrará con la información obtenida en la aplicación del instrumento (encuesta) en un momento específico.

C. Población

La población objeto de estudio está conformada por los docentes virtuales de las instituciones de educación superior con sede en el eje cafetero (Caldas, Quindío y Risaralda).

D. Muestreo

Se aplicó un muestreo aleatorio simple, donde los docentes se seleccionaron de manera aleatoria, entendido “por este tipo de muestra aquella en la que todos los elementos de la población tienen la misma probabilidad de ser elegidos[5].” Ya que la población es finita, se tomó la fórmula propuesta por Latorre Rincón [5] para determinar el tamaño de la muestra.

$$n = \frac{Z^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{e^2 (N - 1) + Z^2 \cdot p \cdot q}$$

Donde:

n: número de elementos que debe poseer la muestra

Z: nivel de confianza elegido (95%, por lo tanto $Z = 1,96$)

p: proporción asumida 0.5

N: número de elementos de la población (127)

e: error admitido (8%)

q: $1-p$

Entonces:

$$n = \frac{(1,96)^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5 \cdot 127}{(0,08)^2 (127 - 1) + (1,96)^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5} = 70$$

Por lo tanto el tamaño de la muestra corresponde a 70 docentes virtuales de las instituciones de educación superior con sede en el eje cafetero. Cada docente del total de la población cuenta con la misma probabilidad de ser tomado como parte de la muestra.

TABLA II
POBLACIÓN DOCENTES VIRTUALES

UNIVERSIDAD	PROGRAMA	DOCENTES
INSTITUCIÓN A	A	20
INSTITUCIÓN B	B	48
INSTITUCIÓN C	C	3
INSTITUCIÓN D	D	8
INSTITUCIÓN E	E	10
INSTITUCIÓN F	F	17
INSTITUCIÓN G	G	21
TOTAL		127

E. RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

La Tabla II ilustra la distribución de la muestra, anotando que los autores de la investigación consideraron reservar el nombre de las instituciones y los programas por solicitud de las mismas. Se utilizó una encuesta administrada por el sistema de código abierto Limesurvey⁵ alojada en la plataforma de la Universidad Católica de Pereira, la que cumple “la función clave de servir de nexo de unión entre los objetivos de la investigación y la realidad de la población encuestada. Por tanto, el cuestionario deberá por una parte, traducir en sus preguntas los objetivos de la investigación y por otra, suscitar en los encuestados respuestas sinceras y claras cuya información podrá ser clasificada y analizada posteriormente.” [5] La encuesta cuenta con un total de 39 preguntas estructuradas desde seis ejes (información sociodemográfica, preparación del docente, experiencia y/o apropiación de la educación virtual, exigencia y seguimiento institucional, estrategias didácticas ligadas a la virtualidad y acoplamiento al entorno virtual de aprendizaje). El instrumento utilizado puede verse en <http://es.slideshare.net/dantek8/instrumento-didcticas-en-la-virtualidad>.

IV. RESULTADOS Y ANÁLISIS

La muestra de docentes virtuales estudiada cuenta con un 53% de mujeres y un 47% de hombres de instituciones de educación superior de carácter privado y público que tienen su sede en uno de los tres departamentos que conforman el eje cafetero. De estos, un 47% son menores de 40 años, su nivel académico corresponde a pregrado en un 31% y a estudios de posgrado en un 69%, el 30% con especialización, el 36% con maestría y el 3% con doctorado.

Las 3 hipótesis iniciales fueron puestas a prueba contrastándolas con los datos obtenidos de los docentes que hicieron parte de la muestra aleatoria, el nivel de confianza corresponde al 95%. Los valores obtenidos mediante el estadístico de prueba teniendo en cuenta el respectivo factor de corrección de finitud para cada una de las hipótesis se observan en la tabla III.

Tabla III
Verificación de Hipótesis

Hipótesis	Respuesta obtenida	Valor de Z	Conclusión
1	3%	-12,23	Rechazada
2	16%	-9,87	Rechazada
3	8%	-11,33	Rechazada

Basados en los valores calculados se puede afirmar que todas las hipótesis nulas planteadas se encuentran fuera de la zona de aceptación y por lo tanto son admitidas las hipótesis alternas:

A. Hipótesis 1

Menos del 70% de los docentes de programas virtuales de las instituciones de educación superior con sede en el eje cafetero no tienen bases teóricas para aplicar didácticas en la virtualidad.

A pesar de los resultados, los datos obtenidos muestran que el 34% de los docentes afirman que las prácticas pedagógicas que se desarrollan en la virtualidad no tienen diferencias notorias con las que se despliegan en la presencialidad, también puede sumarse que el 51% de los docentes virtuales tienen menos de tres años de experiencia en esta modalidad. Esta afirmación, unida a la experiencia de menos de tres años, puede suponer espacio y tiempo suficientes para las prácticas pedagógicas en general, pero no para las que deben desarrollarse en la virtualidad, pues como lo afirma Salinas “cada tecnología o combinación de ellas configura unas coordenadas propias que no sólo afectan al dónde y el cuándo se realiza el aprendizaje, afecta a todos los elementos del sistema de enseñanza: organización, alumno, currículo, profesor...los nuevos sistemas de enseñanza configurados alrededor de las telecomunicaciones y las tecnologías interactivas requieren una redefinición de los modelos tradicionales para conducir a un tipo de procesos de enseñanza-aprendizaje más flexibles.” [6]

Lo anteriormente expuesto se ajusta, teniendo ya como eje central el aspecto didáctico, con que la mayoría de docentes virtuales admitan tener bases teóricas para sus didácticas provenientes de cursos cortos y al mismo tiempo que casi la mitad acepte que durante su pregrado no recibió conocimientos sobre didácticas educativas. La información ampliada puede verse en la figura I.

⁵ <https://www.limesurvey.org/en/>, sistema del tipo de licenciamiento open source, utilizado para el diseño y la gestión de instrumentos de recolección de información. [Consultado en 20-02-2013]

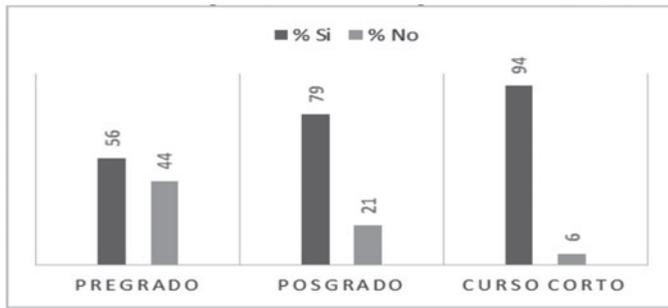


Figura I
Capacitación en didácticas por nivel

La importancia de las didácticas utilizadas en el proceso de enseñanza recae principalmente en el docente, mucho más en la educación virtual donde “el carácter de mediación del profesor se transforma y adopta un papel substancial en el proceso didáctico, ya que debe encargarse de potenciar y proporcionar espacios o comunidades estables de intercambio y comunicación en los que los estudiantes puedan trabajar y reflexionar sobre situaciones diversas con el fin de adquirir y construir un conocimiento propio.” [7]

B. Hipótesis 2

Menos del 70% de los docentes de programas virtuales de las instituciones de educación superior con sede en el eje cafetero no aplican didácticas para la virtualidad por falta de seguimiento institucional.

Se puede analizar el seguimiento institucional a los docentes desde dos aspectos: el primero lo que acontece antes de iniciar su labor y que corresponde a las exigencias que tienen las instituciones de educación superior para su ingreso como docentes virtuales, en éstas aparecen aspectos como la experiencia y la capacitación principalmente, que se muestran en la figura II.



Figura II
Exigencia de experiencia y capacitación para los docentes virtuales por parte de las instituciones

Es evidente que en los parámetros exigidos, los que menor porcentaje tienen son aquellos que poseen una relación directa con la virtualidad como los certificados de experiencia docente en programas virtuales y el certificado que acredite la capacitación adecuada para impartir cursos en un ambiente virtual. Esto muestra como la preocupación

inicial de las instituciones, desde sus exigencias de capacitación y experiencia no está ligada al aspecto virtual, sino simplemente al educativo, olvidando que “no todos los docentes tienen condiciones para la enseñanza virtual. Las instituciones pueden adoptar criterios equivocados para seleccionar los profesores responsables de preparar y ofrecer un curso en línea.” [8]

El segundo aspecto se presenta cuando el docente ya hace parte de la institución y las exigencias se trasladan alrededor de su desempeño. Desde este punto de vista el 84% afirmó que las didácticas que utiliza en sus cursos virtuales son evaluadas por la institución, pero tan sólo el 64% de los evaluados dice recibir una retroalimentación sobre las mismas. Investigaciones posteriores podrían tener como objeto de estudio el tipo de evaluación que realizan las instituciones sobre las didácticas que implementan sus docentes virtuales y al mismo tiempo sobre los procesos de retroalimentación que realizan. Es claro que “el cambio hacia la enseñanza virtual impone grandes desafíos a las instituciones y a los docentes. Se trata de un escenario en el cual aparecen nuevas prácticas y relaciones que pueden hacer contribuciones significativas a la didáctica y a la pedagogía.” [7]

C. Hipótesis 3

Menos del 70% de los docentes de programas virtuales de las instituciones de educación superior con sede en el eje cafetero no aplican didácticas que se enmarcan en la virtualidad.

“Cada formador puede tener un estilo pedagógico determinado -más centrado en el alumno o más centrado en sí mismo-, por lo que cada uno debe identificar y definir su propio estilo pedagógico y así desarrollar su rol como formador, según el modelo educativo por el que se orienta.” [9] Es el docente quien se responsabiliza de su didáctica, de las estrategias y herramientas que usará para que la metodología de enseñanza esté acorde al reto que la virtualidad le presenta. Es así como su orientación puede variar por el lapso de tiempo en el que las didácticas serán aplicadas, los estudiantes a quienes se impartirán o las temáticas a tratar. En la figura III se muestra desde que aspectos preparan los docentes virtuales sus didácticas.

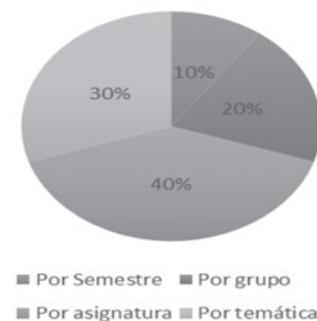


Figura III
Preparación de didácticas

De la figura III se puede inferir que los docentes virtuales, aunque pueden tener herramientas y técnicas de tipo virtual en sus didácticas, carecen de un orden definido, por lo que sus metodologías no son claras y pueden variar en el tiempo para cada semestre o temática, según el contenido de una asignatura o el de una unidad temática, con preocupación por sus estudiantes o sin ella, al desarrollarse según el grupo o simplemente al iniciar un semestre.

Esta diversidad en la preparación de las estrategias didácticas utilizadas, muestra la poca claridad que tienen los docentes al confundirlas con el uso aislado de herramientas y técnicas sin un orden determinado, buscando objetivos de enseñanza sin una finalidad evidente de aprendizaje.

A partir de lo anterior se puede deducir que la virtualización ha abierto una puerta para transformar procesos de enseñanza y aprendizaje, donde las didácticas que se utilicen deben estar integradas al ciberespacio. En esta modalidad el estudiante tiene más iniciativa para trabajar cooperativamente, sabiendo de antemano que puede acceder a la información que se presente de diferentes maneras, teniendo la posibilidad de ampliarla o confrontarla de forma independiente y rápida gracias a la red; el educador altera su rol adquiriendo nuevas prioridades y responsabilidades para el proceso de enseñanza.

Responsabilidad y reflexión que debe verse reflejada en didácticas acordes a la virtualidad, con herramientas innovadoras de enseñanza, evaluación y comunicación, que no sean mutaciones provenientes de la presencialidad y que se acoplen sin preocupación a la virtualidad. En la tabla IV se observan algunas de las herramientas y estrategias didácticas utilizadas por los docentes virtuales de las instituciones de educación superior del eje cafetero.

Tabla IV
Herramientas de enseñanza, evaluación y comunicación

Enseñanza	Evaluación	Comunicación
Foros (94%) Presentaciones Online (75%)	Entrega de trabajos (94%) Valoración de foros (94%)	Correo Interno (93%) Tablero de noticias (60%) Chat (54%)
Blog y páginas web (70%)	Test Online (79%)	Correo externo (53%)

Las herramientas de enseñanza más utilizadas por los docentes virtuales de las instituciones del eje cafetero son poco novedosas, quizás debido a que sólo el 65% de estos admite tener muy buenos conocimientos sobre ellas, por lo que herramientas innovadoras como visitas virtuales, simulaciones o audioforos no son las más comunes.

Al momento de evaluar, los docentes virtuales prefieren las herramientas asincrónicas, lo cual permite que para ser evaluados, docente y estudiantes, no necesariamente confluyan en el mismo lugar y en el mismo momento. Lo que llama la atención es que una herramienta evaluativa ligada a la presencialidad, como la entrega de trabajos, sea

una de las más destacadas y no se aprecien herramientas más acordes con el modelo virtual.

En cuanto a la comunicación con los estudiantes, tres de las cuatro herramientas más destacadas corresponden al tipo asincrónico (correos y tablero), aunque se observa en una proporción de uso no muy alta, una herramienta sincrónica como el chat. No se debe olvidar, que los ambientes virtuales en donde se desarrolla este modelo educativo pueden convertirse en condicionantes para la libre enseñanza por parte de los docentes, o en el uso de herramientas para enseñar, evaluar y comunicarse, lo cual es expresado por el 37% de los docentes que piensan que las plataformas que utilizan condicionan sus prácticas.

Finalmente, es relevante afianzar que “la educación virtual está en proceso de desarrollo y existe una preocupación legítima por parte de la comunidad académica y una percepción de su utilidad y su capacidad para contribuir a resolver una parte importante de los problemas que confronta actualmente y confrontará en el futuro la educación superior.” [10] Está en manos de las instituciones y de los docentes generar espacios de reflexión que generen propuestas didácticas que se enmarquen realmente en la virtualidad.

V. CONCLUSIONES

Formular y dar apertura a programas en la modalidad a distancia metodología virtual, no solo conlleva a un cambio del entorno o el ambiente educativo (de lo físico a lo virtual), sino que exige una transformación cultural de los actores de la educación –institución, formadores y formados- de tal forma que no se entienda como un cambio de formato, sino como una nueva oportunidad para la cobertura en educación.

Respecto a los formadores, se evidencia que éstos tienen estudios de pregrado y posgrado que dan muestra de sus conocimientos disciplinares y fuertes acercamientos en lo pedagógico, no siendo tan cualificados en el campo de las didácticas que en su mayoría son obtenidos a partir de cursos cortos. A pesar de sus conocimientos pedagógicos, puede afirmarse que sus fundamentos teóricos están ligados correctamente a las prácticas pedagógicas en general, pero no a las que deben desarrollarse en la virtualidad.

Se percibe igualmente, cierta dificultad por parte de la comunidad académica para diferenciar las modalidades de enseñanza que se desarrollan en la presencialidad y la virtualidad. Por ejemplo las instituciones que ofertan programas en la virtualidad se preocupan por la capacitación y experiencia de sus docentes, ligando estas exigencias a lo educativo, pero no al aspecto virtual, olvidando que no todos los docentes tienen las condiciones para enseñar de esta forma.

Así, se presenta una oportunidad para estudiar

los procesos de enseñanza y aprendizaje que se están desarrollando desde la educación virtual y cómo estos se enmarcan desde el ciberespacio, promoviendo prácticas pedagógicas innovadoras y realmente integradas a la virtualidad.

Para finalizar, es importante resaltar que este proyecto de investigación se convierte en una puerta de entrada a nuevas propuestas, que tengan como fin problematizar los comportamientos institucionales respecto a la formación, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, la autoevaluación y temas similares, sobre los que se debe promover tratamientos diferentes cuando se enfrentan a modalidades de educación a distancia con metodologías enmarcadas en la virtualidad.

REFERENCIAS

- [1] M. Delgado y A. Solano, *Estrategias Didácticas Creativas en Entornos Virtuales para el Aprendizaje*, INIE, 2009, pp. 1-21.
- [2] J. Comenio, *Didáctica Magna*, Editorial Porrúa, México D. F., 1986.
- [3] L. M. Grisales y E. M. González, *El Saber Sabio y el Saber Enseñado: Un Problema para la Didáctica Universitaria, Educación y Educadores*, 2009, pp.77-86.
- [4] C. A. Bernal, *Metodología de la Investigación, para Administración y Economía*, PEARSON, Santa fe de Bogotá D.C, 2000, pp.111.
- [5] M. J. Albert, *La Investigación Educativa: Claves Teóricas*, Mc GRAW-HILL, Madrid, 2007, pp.61-115.
- [6] J. Salinas, *Las Redes un Desafío para la Educación o la Educación un Desafío para las Redes*, en Cabrero J. C, Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa II. Universidad de las Islas Baleares, Islas Baleares, 1996.
- [7] M. Fandos, J. Jiménez y A. P. Gozález, *Estrategias Didácticas en el Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación*, Acción Pedagógica, 2002, pp.28-39.
- [8] O. Henao, *La Enseñanza Virtual en la Educación Superior*, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, primera edición, Bogotá D.C., 2002.
- [9] J. Adell y A. Sales, *El Profesor On Line: Elementos para la Definición de un Nuevo Rol Docente*. Recuperado el 27 de Marzo de 2013, de <http://gte2.uib.es/edutec/sites/default/files/congresos/edutec99/paginas/105.html>
- [10] Asociación nacional de universidades e instituciones de educación superior, *La Educación Superior Virtual en América Latina y el Caribe*, Serie memorias, México D.F, 2004.

Luis Eduardo Peláez Valencia, actualmente se desempeña como Vicerrector académico de la Universidad Católica de Pereira. Magister en Ingeniería del software, especialista en propiedad intelectual: propiedad industrial, derechos de autor y nuevas tecnologías. Ingeniero de sistemas. Investigador del Grupo de Investigación en Ingeniería e Innovación (GIII) de la Universidad Católica de Pereira. Profesor invitado de posgrado en la Universidad Pontificia Bolivariana (UBP). Asesor de la Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior CONACES 2013-2015.

Diana Carolina Calvo es docente del municipio de Pereira en el área de Lengua castellana. Estudiante de Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano, Especialista en Edumática y Licenciada en educación español y comunicación audiovisual.

Daniel Humberto Ospina, actualmente es el coordinador de la especialización en Edumática de la Universidad Católica de Pereira. Estudiante de Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano, Especialista en Edumática, Tecnólogo en química e ingeniero de Alimentos. Profesor de posgrado en la UDES y de pregrado y posgrado en la UCP.