

Julio Domínguez Granda - Claudio Rama. Editores
Juan Roger Rodríguez Ruiz. Coeditor

La Educación a Distancia en el Perú



Julio Domínguez Granda - Claudio Rama - Juan Roger Rodríguez Ruiz - Alberto Patiño Rivera - Mariella Cantóni -
Fiorela Anai Fernández Otoyá - Dora Consuelo Briceño Guerrero - Maricela Sánchez Abanto - Elizabeth Rafael Sánchez -
Cecilia Gadea Rubio - Juan Flores Cueto - Milagros Huamán Castro - Carol Fabián Coronel - Giovanna Carbajal Morris -
Lady Lora Peralta - Ysaac Galán Salazar - Emma Barrios Ipenza - Willam Ruiz Coronado - Gerardo Chunga Chinguel



LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN EL PERÚ

Julio Domínguez Granda - Claudio Rama
(EDITORES)

Juan Roger Rodríguez Ruiz
(COEDITOR)

La Educación a Distancia en el Perú

Julio Domínguez Granda

Claudio Rama

(EDITORES)

Juan Roger Rodríguez Ruiz

(COEDITOR)



UNIVERSIDAD CATÓLICA LOS ÁNGELES
CHIMBOTE

LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN EL PERÚ

Julio Domínguez Granda - Claudio Rama

EDITORES

Juan Roger Rodríguez Ruiz

COEDITOR

- © Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote
Jr. Francisco Bolognesi 835, Chimbote, Perú
Tel. (051) 43 343444
Correo electrónico: rectorado@uladech.edu.pe
- © VIRTUAL EDUCA - Observatorio de la Educación Virtual
de América Latina y el Caribe - Universidad de la Empresa
Soriano 959, Montevideo, Uruguay
Tel. . (598.2) 9002442 int. 133
Correo electrónico: claudiorama@gmail.com

CORRECCIÓN DE ESTILO Y CUIDADO DE LA EDICIÓN:

Saniel E. Lozano Alvarado

Fernando Rodríguez Avalos

DIAGRAMACIÓN: Sylvia Jackeline Ulloa Vásquez

CARÁTULA: Alexander Avalos Valdiviezo

IMPRESIÓN: Editorial Gráfica Real S.A.C.

Primera edición. Chimbote, 2013

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2013-07060

ISBN: 978-612-46446-0-3

Impreso en Perú / *Printed in Peru*

Se autoriza la reproducción de estos artículos siempre que se identifique su procedencia.

Los artículos que aparecen en este libro expresan las opiniones personales de sus autores.

CATALOGACIÓN DE LA FUENTE

Julio Domínguez Granda; Claudio Rama

La Educación a Distancia en el Perú.-

Chimbote: ULADECH Católica, 2013.

348 p.: 17 x 21 cm.

Depósito Legal N° 2013-07060

ISBN: 978-612-46446-0-3

1.- Educación 2.- Distancia 3.- Modalidades

La Educación a Distancia en el Perú

Julio Dominguez Granda

Rector de la Universidad Católica
Los Ángeles de Chimbote
EDITOR

Claudio Rama

Director del Observatorio de la Educación
Virtual de América Latina y el Caribe
de Virtual Educa
EDITOR

Juan Roger Rodríguez Ruiz

Director de la Revista científica In Crescendo
Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote
COEDITOR

CONTENIDO

	Pág.
Prefacio	9
Hacia la convergencia de las modalidades educativas <i>Julio B. Domínguez Granda</i>	11
Modelos de educación a distancia y dinámicas educativas en América Latina <i>Claudio Rama</i>	25
Aproximaciones a la educación a distancia en el Perú <i>Juan Roger Rodríguez Ruiz</i>	37
La educación a distancia en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú: Reflexiones de una experiencia <i>Alberto Patiño Rivera</i>	55
Posibilidades de innovación en educación a distancia en el Perú a través de los recursos educativos abiertos <i>Mariella Cantoni</i>	97
Estilos de aprendizaje e intereses vocacionales <i>Fiorela Anaí Fernández Otoy, Dora Consuelo Briceño Guerrero</i>	113
Investigación y práctica de la educación a distancia en la Universidad Privada Antenor Orrego: Incorporación de los procesos formativos asistidos en EVA <i>Maricela Sánchez Abanto</i>	141
Impacto del uso de las TIC en el proceso de autoevaluación con fines de acreditación de carreras universitarias <i>Elizabeth Rafael Sánchez</i>	163
Respuesta de los docentes universitarios a los nuevos escenarios de la enseñanza aprendizaje usando tecnología <i>Cecilia Gadea Rubio</i>	175

	Pág.
Habilidades metacognitivas que se desarrollan en la asignatura de metodología del trabajo intelectual y el uso de la plataforma moodle USAT <i>Fiorela Anaí Fernández Otoya</i>	193
La USMP Virtual modelo de organización innovadora en E-learning <i>Juan José Flores Cueto, Milagros Cecilia Huamán Castro</i>	209
Historia y tendencia de la educación a distancia de la Universidad Peruana Los Andes - Huancayo <i>Carol J. Fabián Coronel</i>	241
Competencias profesionales del docente en un entorno virtual de aprendizaje. Propuesta normalizada basada en el análisis funcional <i>Giovanna R. Carbajal Morris</i>	251
Innovación e implementación de la educación a distancia y virtual en la Universidad Señor de Sipán <i>Lady Lora Peralta, Ysaac Galán Salazar</i>	289
Actitudes y perfiles de alumnos virtuales: Caso de la Universidad Continental <i>Emma Barrios Ipenza</i>	313
El desarrollo de las TIC en la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo <i>Willam Ruíz Coronado, Gerardo Chunga Chinguel</i>	331
Los Autores	341

PREFACIO

La educación en el Perú, como en el resto del mundo, presenta retos que reclaman cada vez más no solo una educación de calidad sino una actualización en los enfoques, métodos y herramientas, pero sobre todo en la actitud de los protagonistas en el proceso enseñanza-aprendizaje dados los cambios vertiginosos que experimenta la sociedad actual.

Frente a estos desafíos, la educación a distancia se presenta como una alternativa factible. Esta modalidad experimenta hoy un rápido crecimiento como una opción viable, flexible y eficaz para desarrollar programas educativos de calidad. Está ganando aceptación social y, además de concebirse como una modalidad dirigida a los sectores que no tuvieron acceso o abandonaron el sistema educativo, se la ve como una alternativa para democratizar el acceso a una educación de calidad y como una potente herramienta para viabilizar la educación permanente con el uso de las tecnologías de la información y comunicación.

El Ms. Alberto Patiño Rivera, de la PUCP, ha desarrollado un paciente y fructífero trabajo en la modalidad de educación a distancia en el que ha procurado recoger antiguas y pioneras experiencias desde la década de los 50. A la vez tanto la Ms. Mariella Cantoni, de la UIGV, como la Mg. Lady Lora Peralta, de la USS, proponen las posibilidades de innovación en educación a distancia a través de los recursos educativos abiertos.

En este contexto, la Dra. Fiorela Fernández Otoya, de la USAT, entiende que la elección de una carrera profesional está definida por los intereses vocacionales, aprendizajes significativos, estilo de aprendizaje que el sujeto debe poseer para el logro de sus experiencias y metas, mientras que la Mg. Emma Barrios Ipenza, de la UC, resalta las actitudes y perfiles de los estudiantes virtuales.

La Mg. Olga Gadea Rubio, de la UNIFE, presenta las respuestas de los docentes universitarios a los nuevos escenarios de la enseñanza-aprendizaje usando tecnología. En esta misma dinámica la Lic. Giovanna R. Carbajal Morris, de la UCSS, indaga sobre las competencias docentes para entornos virtuales de aprendizaje como propuesta normalizada con base en el análisis funcional.

Por su parte, el Dr. Juan Flores Cueto, de la USPM, presenta lo virtual como modelo de organización innovadora en e-learning, y en el plano de la exigencia de la calidad, la Dra. Elizabeth Rafael Sánchez, de la UNT, describe el impacto del uso de las TIC en el proceso de autoevaluación con fines de acreditación de carreras universitarias; afianza este enfoque, el Dr. Juan Roger Rodríguez, de la ULADECH Católica, cuando presenta los retos y desafíos de la educación a distancia en los procesos de calidad conducentes a la acreditación.

Por su parte, la Dra. Maricela Sánchez Abanto, de la UPAO, aborda el tema de la investigación y la práctica de la educación a distancia y la incorporación de los procesos formativos asistidos en EVA.

Con una proyección más audaz, el Dr. Claudio Rama, del OEV de VIRTUAL EDUCA, aborda los modelos de la educación a distancia y las dinámicas educativas en América; la lógica de los modelos educativos; las opciones de política institucional frente a los modelos educativos; los modelos educativos y las regulaciones gubernamentales; y la tendencia a la multimodalidad. Esto último se ve con más nitidez cuando el Dr. Julio Domínguez Granda, de la ULADECH Católica, presenta las convergencias de las modalidades de estudio sustentado en el modelo pedagógico de su universidad.

En el plano de los antecedentes, la Ing. Carol Fabián Coronel, de la UPLA, indaga la historia y la tendencia de la educación a distancia en su universidad.

La educación a distancia con el uso de las nuevas tecnologías introdujo importantes cambios en la compleja dinámica de la educación en el Perú; sin embargo, hay elementos que deben fortalecerse para lograr un servicio educativo de calidad, como la comunicación que hace de la educación a distancia una “conversación didáctica guiada”, la integración racional de recursos para el aprendizaje; la promoción del aprendizaje autónomo, que hace del estudiante protagonista de su formación; el cuidadoso diseño, desarrollo y validación del material educativo para facilitar el autoaprendizaje; la formación de grupos de interaprendizaje y los servicios de apoyo para alcanzar un nivel óptimo de profesionalización.

Dr. Juan Roger Rodríguez Ruiz

HACIA LA CONVERGENCIA DE LAS MODALIDADES EDUCATIVAS

Dr. Julio B. Domínguez Granda

Presidente de la Red de Universidades Inclusivas de Virtual Educa (RUIVE)
Rector de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote (ULADECCH Católica)

Resumen

La integración de la tecnología para generar aprendizajes en el aula puede favorecer la eliminación de las modalidades de estudio como compartimientos estancos de las ofertas del servicio educativo. Así, tenemos que en los diversos encuentros internacionales de importantes organizaciones que observan las tendencias de la educación superior iberoamericana, como VIRTUAL EDUCA o el XV Encuentro Iberoamericano de Educación Superior a Distancia de AIESAD¹, desarrollado en octubre del año 2012 en Cartagena de Indias, Colombia, ya es motivo de análisis la tendencia hacia una modalidad de estudios única que integre las actuales y conocidas modalidades, presencial a distancia y/o virtual.

Esta convergencia de modalidades educativas que se viene presentando cada vez más como una característica de la educación superior a nivel global, para el caso del Perú, donde la modalidad e-learning todavía es cuestionada por políticos y docentes universitarios motivadas por opiniones encontradas respecto a la integración de las TIC en la enseñanza superior, puede convertirse en una estrategia importante para que gradualmente se puedan ir superando las barreras e integrando las fortalezas del e-learning en los procesos de aprendizaje.

En este contexto, el presente artículo tiene como objetivo presentar un modelo que ayude a facilitar el diseño de asignaturas con estrategias de las

¹ Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia.

modalidades, presencial, a distancia y virtual, las cuales convergen en una sola matrícula, hecho que favorece en los estudiantes una mejor gestión de su formación en factores como tiempos, distancias, objetivos de aprendizaje y prácticas pre-profesionales.

El artículo utiliza como marco de referencia los avances que la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote tiene en la aplicación del Modelo de Universidad Digital². Comprende una descripción del perfil mínimo que debe tener una institución educativa para asumir tal reto; el modelaje en el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula; además, el modelo de calidad para aprender y, finalmente, las conclusiones sobre el impacto de esta propuesta en relación con las tendencias vigentes para la educación superior de América Latina y el Caribe desde una propuesta peruana.

1. PERFIL DE LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA PARA EL USO INTENSIVO DE NUEVAS TECNOLOGÍAS

Generalmente, sucede que la universidad, que considera la posibilidad de implementar el uso de las tecnologías en educación, asume como alternativa alguna de las modalidades de estudios basadas en TIC, como el e-learning, b-learning, m-learning o u-learning. Sin embargo, estos términos sólo definen lo que podría ser el escenario y los medios que se utilizarán en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje sin considerar el impacto que su implementación genera en la gestión de todos los procesos de la organización.

Es así que las universidades que asuman el reto de integrar tecnologías deben considerar un alto desarrollo de su implementación para la gestión integrada de sus procesos y su información, independientemente del modelo de gestión de calidad que tenga implementado, y que en el contexto peruano es el modelo de calidad CONEAU³. Las organizaciones universitarias requieren de un sistema de gestión de información que facilite el funcionamiento de la institución educativa como una universidad digital en las diferentes áreas como la académica, administrativa, calidad y de servicios, entre otras.

² Libro blanco de Universidad Digital 2010 - <http://www.universidaddigital2010.es>

³ CONEAU: Consejo de evaluación, acreditación y certificación de la Educación Superior.

El caso de éxito de ULADECH Católica, para la convergencia de las modalidades educativas en su modelo pedagógico, tiene como antesala el haber desarrollado un Sistema Integrado de Gestión de la Calidad de todos los procesos de la universidad. Este sistema, denominado ERP University⁴, permite gestionar estándares, indicadores y fuentes de verificación de cada uno de sus procesos. Entre las características de esta arquitectura tecnológica tenemos que nos facilita una gestión eficiente del campus virtual, provee un sistema de información y comunicación integrada; un sistema de gestión de calidad, una arquitectura empresarial como base de la gestión por procesos; facilita el diseño y evaluación de planes estratégicos y operativos, la gestión de currículos de estudios con enfoque basado en competencias y unidades académicas acreditadas; un sistema de evaluación que considera el mantenimiento de un sistema de motivación e incentivos para los docentes, no solo de aspectos económicos sino, formación continua y movilidad académica en programas de perfeccionamiento pedagógico en sus respectivas especialidades y que incluye a estudiantes, docentes y personal administrativo. El ERP University es un soporte que facilita la aplicación de una norma de calidad de asignaturas y un sistema eficaz de evaluación docente sustentado en la verificación del cumplimiento de los sílabos y planes de aprendizaje (SPA)⁵, la eficacia en su cumplimiento, supervisión pedagógica del equipo de procesos de la unidad académica y la satisfacción de los estudiantes.

2. MODELANDO LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL AULA

A menudo, una enseñanza tradicional nos da la ilusión de que el curso magistral contiene todo aquello que es necesario saber. Se soluciona un problema aplicando una sucesión de técnicas bien identificadas sobre las cuales el estudiante ha sido entrenado y que pertenecen a disciplinas cuidadosamente compartimentadas. Por el contrario, una pedagogía activa centrada en el estudiante conlleva a que éste construya sus saberes, capacidades y competencias, utilizando estrategias que promuevan y desarrollen su autonomía para aprender en forma individual y en forma colaborativa. Para ello el mode-

⁴ <http://www.erpuniversity.com/>

⁵ Sílabos y planes de aprendizaje.

lo didáctico debe promover que el estudiante aprenda a tomar decisiones para desarrollar sus propias estrategias metacognitivas para gestionar los diversos recursos de que se sirve el estudiante para planificar, controlar y evaluar el desarrollo de su aprendizaje. Un estudiante o un grupo de estudiantes puestos en condiciones favorables y motivadoras serán capaces de comprometerse no solamente con su formación, sino también con la investigación, convirtiéndose en capital humano para la sociedad del conocimiento.

La educación vigente tiene como objetivo último que los esfuerzos de los docentes en el aula se traduzcan en aprendizajes de los estudiantes. No sólo es el saber transmitir conocimientos, pues aunque exista una explosión de la información, es necesario enfatizar en el desarrollo de las competencias y aptitudes que demandan la sociedad de hoy y del mañana. J. Delors dice: “Las nuevas maneras de organización del trabajo exigen trabajadores con actitudes que pueden ser descritas en términos de autonomía, de flexibilidad y de adaptabilidad, de sentido de responsabilidad, de iniciativa y de previsión, finalmente, en términos de examen crítico, de independencia, razonamiento y juicio... aptitud de comunicación... la capacidad de trabajar en equipo, de posicionarse respecto a estructuras y procesos complejos, de analizar y resolver problemas”. Reiteramos entonces toda una cultura de competitividad, libertad académica, pensamiento crítico, innovación y creatividad, así como un estrecho vínculo con la sociedad. Si a las actitudes y competencias sumamos valores, como tolerancia, justicia, equidad, respeto por el otro y solidaridad, iremos construyendo el perfil del ciudadano responsable que tiene como meta la misión de la universidad.

El aprendizaje es un encuentro del docente con el estudiante a través de los saberes. Este encuentro puede ser en forma virtual o presencial, pues lo fundamental es el acceso a la información y actividades de aprendizaje que, con anticipación y con objetivos específicos claros de aprendizaje, ha planificado el docente. Este escenario de aprendizaje se impulsa sin límites cuando el estudiante interactúa continuamente con sus compañeros, docentes y tutores. En ese sentido, el aprendizaje es un proceso activo y constructivo a través del cual el estudiante manipula estratégicamente los recursos cognitivos disponibles, de manera que crea nuevos conocimientos extrayendo la información del contexto e integrándola a la estructura de información ya presente en su memoria. Como sabemos, cada estudiante dispone de concepciones y de competencias, con las cuales construirá los conocimientos necesarios para resolver

problemas de la realidad. A través de la interacción tiene a disposición medios, desafíos y el soporte para motivar esta construcción.

Desde esta perspectiva, la enseñanza que ejecuta el docente se basa en la disposición de los medios a los estudiantes para que ellos puedan aprender. Dentro de los resultados encontramos la ganancia en conocimientos, la profundización de la comprensión, el desarrollo de las competencias en la resolución de problemas y la internalización de una cultura inducida por la universidad, que genera cambios positivos en las percepciones, en las actitudes, en los valores y el comportamiento.

En ULADECH Católica no se concibe la formación de un profesional disociado del uso responsable de las tecnologías. La tecnología es parte del contexto social y laboral en el que se desarrollan las personas y como tal deben ser parte de su formación. Sin embargo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje el rol de la tecnología no pasa de ser un medio que adquiere potencial didáctico cuando se integra en estrategias de aprendizaje planteadas por el docente.

La integración de la tecnología en las actividades de aprendizaje permite apoyar una mejor gestión de la numerosa y variada información accesible a través de buscadores, bibliotecas virtuales, bases de datos y organizadores de información, así como la de proveer herramientas web que, utilizadas con estrategias didácticas por el docente, innovarán en forma continua las formas de aprender.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en ULADECH Católica es un ejemplo claro de convergencia de las modalidades educativas basadas en TIC orientado a configurar un solo escenario de aprendizaje, no limitado por muros ni cuyas características resaltantes sean las tecnologías que se utilizan, sino la efectividad en la generación de aprendizajes con la diversidad de medios. Aquí tiene mucho sentido la expresión “Hagamos que el currículo oriente el uso de las TIC y no que las TIC orienten al currículo” (Dockstaer, 1999). Con la tecnología se busca mejorar la interacción entre docentes y estudiantes desde cualquier lugar donde se encuentren para interactuar. En ULADECH Católica el escenario que enriquece, diversifica las formas de aprender y complementa el desarrollo de las asignaturas es el campus virtual de la universidad denominada **Entorno Virtual Angelino** (EVA), el cual es utilizado por todos los estudiantes de la universidad, independientemente de

la modalidad de estudios en la que el desarrollo de sus asignaturas tenga mayor énfasis.

La tendencia mundial en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje es avanzar en la calidad y renovar los métodos didácticos, actualizar permanentemente los contenidos de las enseñanzas, fomentar la utilización de un campus virtual y el desarrollo de una cultura digital, fomentar la formación integral y de valores, y desplazar la perspectiva tradicional de la formación desde el profesor al estudiante.

Analizar, en el contexto tecnológico actual, las características del proceso de enseñanza-aprendizaje es mencionar el e-learning, como una proyección de las actividades de la educación a distancia y de la misma aula presencial. Esto viene haciendo que lo que se conoce como modalidades de estudio presencial, a distancia o virtual, se estén observando, cada vez más, como características naturales de la educación superior actual. Las TIC integradas a los procesos de enseñanza aprendizaje facilitan la transmisión de la información, la evaluación en línea, la interacción entre estudiantes y docentes, la utilización de los recursos de la web y todas las actividades propuestas y sostenidas por las TIC y el internet, en una proporción que hace que se diferencie lo presencial de lo virtual, pero que vamos a camino a una convergencia de ellas, ya que en la actualidad es muy difícil imaginar la educación superior presencial disociada del uso de las tecnologías de información y comunicación.

Aquí es importante remarcar que el aprendizaje de calidad no se construye sobre una simple transferencia de la información del docente al estudiante, sino a partir de la construcción personal del estudiante independiente del uso o no de la herramienta tecnológica. Es el docente el que pone en acción el proceso, motivando a los estudiantes a través de las estrategias didácticas planificadas en el sílabo-plan de aprendizaje (SPA), requiriéndose del autoaprendizaje. Un aprendizaje con calidad en entornos tecnológicos es antes que nada un aprendizaje de calidad.

• FASES DEL PROCESO DE APRENDER

Información: Se refiere a los conocimientos y sus soportes.

Motivación: Surge del contexto general y del entorno didáctico en el SPA.

Actividades: Resulta de las competencias de nivel superior aplicadas a la solución de problemas del contexto.

Interacción: Surge de la comunicación entre los recursos humanos disponibles.

Resultados: Es la conclusión de la construcción personal del estudiante como producto de la actividad realizada. La evaluación está presente en todas las fases; sin embargo, esta fase está llamada a tener las producciones personales y colaborativas de los estudiantes para evaluarlas formativa y cuantitativamente.

• **LASTIC COMO APOYO DEL PROCESO DE APRENDER**

Así como la sociedad se ha convertido en sociedad de la información por influencia de las TIC, también pensamos que éstas producirán un cambio en la imagen de la universidad. Estas herramientas son usadas en la universidad como el iniciador y catalizador de la renovación pedagógica que posee un uso intensivo de TIC, el cual consiste en un cambio de paradigma respecto a la enseñanza que en un inicio consistía en unos contenidos por revelar, a la construcción por parte de los actores. En ese sentido, las herramientas TIC son un puente que vincula la información con el conocimiento, los saberes, los niveles o las modalidades, pero son las estrategias con las que se utilizan en el desarrollo de los aprendizajes las que le dan innovación al proceso de enseñanza-aprendizaje.

• **MODELO DE CALIDAD AULAR**

Las experiencias de aprendizaje que integran tecnologías de información y comunicación favorecen el trabajo colaborativo y permiten al estudiante desarrollar habilidades más autónomas, haciendo más significativos sus aprendizajes. Este aprendizaje combina los escenarios para el aprendizaje (clases presenciales y virtuales), lo que implica modificaciones en los roles de docentes y estudiantes. Ello requiere un modelo de calidad que nos asegure el cumplimiento de estos roles.

La aplicación de un modelo de calidad para la mejora continua incorpora el aprendizaje de los docentes y de la propia institución, de allí que pueden ser utilizados para instalar nuevos métodos de enseñanza y de formación para promover la innovación y, finalmente, para reconocer y validar la calidad de nuestros acercamientos innovadores. El modelo es utilizado en torno al propósito de comprender, sostener y dirigir la innovación en la Universidad atendiendo a los estándares del Modelo de Calidad de

la Universidad, como punto de convergencia de los diferentes niveles y modalidades con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. MODELO DIDÁCTICO PARA ENSEÑAR Y APRENDER

El modelo didáctico o de aprendizaje de ULADECH Católica comunica un conjunto de orientaciones para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje con uso intensivo de nuevas TIC. El modelo didáctico es aplicable independientemente del escenario presencial, a distancia, virtual o b-learning, que el estudiante decida para tener mayor énfasis en el desarrollo de sus asignaturas.

En el gráfico que sigue se muestra el modelo en contexto:

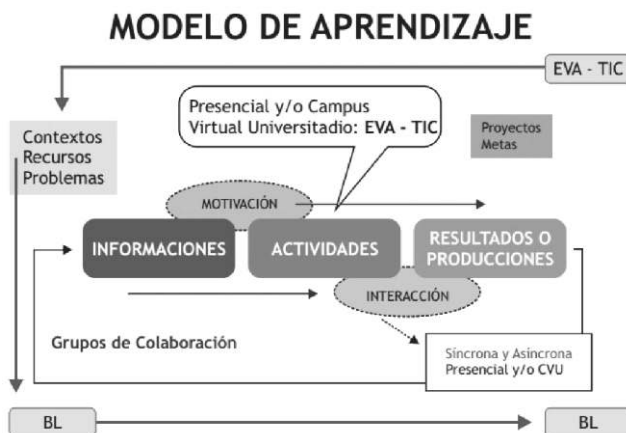


Gráfico: Dinámica del Modelo Didáctico ULADECH Católica.⁶

MODELO DE APRENDIZAJE

En el gráfico se observa que los diferentes componentes están en movimiento interaccionando entre sí y que cada uno de ellos constituye una diferente puerta de entrada para generar aprendizajes sin que ninguna sea verdaderamente prioritaria respecto de las otras.

⁶ Modelo didáctico de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote - Pág.24.

La información, las actividades y los resultados son de corte netamente constructivista; es decir, el estudiante manipula la información, incluida la de sus propios conocimientos anteriores, que al ser utilizada en actividades, es transformada en resultados expresados en nuevos conocimientos, trabajos, presentaciones, informes, etc. Esta secuencia funciona en un ambiente que estimule al estudiante (motivación) y que lo mantenga funcionando (interacción). La retroalimentación permite que ingresen nuevos conocimientos en el circuito, teniendo en cuenta que la información incluye los conocimientos anteriores y que los resultados no se limitan a la reorganización de los conocimientos, de tal manera que los resultados sean nuevos conocimientos, nuevas actitudes y nuevos comportamientos para el aprendizaje posterior. Las actividades que son realizadas por el estudiante reafirman el papel central de éste como actor del aprendizaje.

Hay que tener en cuenta que las actividades son las que dinamizan el proceso y utilizan el análisis, la síntesis, la investigación, la evaluación, el trabajo en equipo, etc. Con ellos, el modelo funciona y se estimula con la motivación, el rol del contexto y la percepción del valor de la actividad. Competencias que serán adquiridas, por lo que la claridad de las instrucciones, los objetivos operacionales y los criterios para la presentación de los resultados, todos ellos incluidos en el SPA, garantizan la dinámica. La interacción facilita la profundidad del aprendizaje y la aproximación a los objetivos se verifica no sólo con los otros estudiantes y con el docente, sino con las posibilidades de retroalimentación, las herramientas del aprendizaje, así como las referencias bibliográficas virtuales y webgrafías. En lo que sigue se desarrollan los elementos del modelo didáctico.

- **Primer elemento: Información y recursos**

En el SPA, el docente muestra su preocupación por poner a disposición de los estudiantes los casos, problemas o información con opción a ser presentada en diferentes formatos, generando así una entrada sobre el tema de la unidad didáctica. A todo ello se suma una recopilación de conceptos iniciales y los conocimientos anteriores, los cuales pueden ser recuperados a través lecturas, análisis o solución de cuestionarios. En este elemento se privilegia la entrega de pequeños documentos, síntesis y herramientas; en suma, la que considera los recursos, los conocimientos y sus soportes.

La información es específica respecto a los contenidos de la unidad didáctica, añadiendo la descripción de herramientas útiles, consejos metodológicos, instrucciones, referencias útiles y consejos sobre su empleo, así como a los recursos de la web.

- **Segundo elemento: Motivación para el compromiso**

La motivación en el aprendizaje es un estado dinámico del estudiante que tiene sus orígenes en la percepción que tiene de sí mismo y de su contexto o entorno y que lo incita a escoger una actividad, comprometerse con ella y perseverar consagrando la energía necesaria en su realización con el propósito de alcanzar su objetivo. Está constituida por percepciones provenientes del proceso de autoevaluación de las actividades de enseñanza-aprendizaje. La percepción que tiene un estudiante de sus capacidades para ejecutar una actividad, influencia y determina su modo de pensar, su nivel de motivación y su comportamiento, porque se siente apto para realizarla.

La percepción de las tareas y de sus propias competencias para ejecutarlas es el origen de la motivación de los estudiantes. La confianza que el estudiante pone en sus capacidades para producir los efectos deseados influye en sus aspiraciones, sus opciones, su vulnerabilidad, su nivel de esfuerzo y de perseverancia, su porfía frente a la adversidad.

El estudiante percibe el grado de control que posee sobre el desarrollo y las consecuencias de las actividades de aprendizaje que se le proponen.

El diseño y elaboración del SPA debe tener en cuenta el carácter personal del aprendizaje, los estilos de aprendizaje, la importancia de la motivación en los estudiantes, de sus conocimientos previos, de sus proyectos y de la experiencia concreta.

- **Tercer elemento: Actividades**

Esta tercera etapa es la más crítica y central del modelo. Su ausencia trae como resultado un estudiante desorientado y sin referentes. Aquí, se le debe proporcionar el mayor soporte para el desarrollo de las competencias y para el tratamiento de las grandes masas de información. Se enseña progresivamente al estudiante a construir herramientas de búsqueda de información, de estructuración, de comparación, de categorización, de confrontación, de simulación, para probar hipótesis, presentar los datos de diferentes formas, analizarlos e interpretarlos.

- **Cuarto elemento: Interacción**

El aprendizaje como una transformación de la estructura cognitiva podría quedarse como una aproximación superficial, por lo que necesita ser periódicamente relanzado mediante la participación del docente y los otros estudiantes del grupo, con métodos definidos, sobre la base de la responsabilidad asumida por el mismo docente y los otros, en una colaboración basada en un acuerdo tácito, con ejercicio del sentido crítico, con un aporte del desarrollo de sus competencias y la de los otros, haciendo renacer una insatisfacción respecto a sus aprendizajes iniciales para pasar a un aprendizaje colaborativo en línea. Se trata de estimular el trabajo cooperativo y el desarrollo de aptitudes sociales y relacionales, donde el soporte social permita tomar riesgos y asumir una responsabilidad más grande en el propio aprendizaje.

En general, el trabajo colaborativo se realiza en grupos restringidos para que cada estudiante tenga la posibilidad de participar en una tarea colectiva que ha sido claramente asignada por el docente, pero sin la supervisión directa del mismo. De ahí que se requiera que la tarea no pueda ser resuelta por un estudiante individualmente, siendo requisito necesario una colaboración real entre los miembros del grupo, existiendo una interdependencia de unos respecto a los otros. El docente es el organizador que cuida que se participe a través del desarrollo de toda la tarea con una cooperación que muestre una interdependencia positiva de los propósitos que luego se integran, cumpliendo un rol determinante para la motivación de quienes aprenden.

La tarea de partida tiene un rol determinante para la motivación de los que aprenden, una verdadera invitación a aprender, también los recursos disponibles de su carácter contextualizado y del sentido que todos ellos pueden significar para aquel que aprende, son determinantes. Dentro de las características de una tarea de partida tenemos:

Considerar un espacio de libre elección por el docente, de tal forma que el estudiante tenga cierta capacidad de elección que genere una motivación intrínseca como reacción a tal posibilidad.

La dificultad de la tarea debe generar un desafío para el estudiante, donde el nivel de complejidad esté calculado, evitando el desinterés de una tarea demasiado fácil o el exceso de dificultad que produce abandono.

Es importante resaltar que el docente, al definir bien las instrucciones y los objetivos a conseguir, así como el cuadro de actividades a cumplir y su grado de exigencia, ayuda al estudiante a evaluar el camino a cumplir, las competencias a ejercer o a desarrollar para que sepa que la tarea está bajo control. Es importante para que se establezca una relación positiva entre la autonomía del estudiante y su motivación a perseverar en la tarea. Entre los elementos de entrada (información, recursos, tareas) y los parámetros de motivación en el modelo didáctico. El método cooperativo es más o menos apropiado según el contenido que se desea transmitir, siendo eficaz para las tareas complejas que demandan creatividad y un pensamiento divergente, así como para la resolución de problemas. Una actividad cercana a la futura carrera profesional o de posgrado, y a la vida cotidiana, tiene mayor oportunidad de conducir a un verdadero compromiso del estudiante funcionando en grupo. Una actividad debe responsabilizar al estudiante, permitiéndole realizar una elección pertinente en el plano personal, social y profesional; ser de alto nivel sobre el plano cognitivo; ser interdisciplinaria; enfocada a resultados; representar un desafío al estudiante; facilitar la interacción; desarrollarse de acuerdo a una programación; guiarse por instrucciones claras. Estas características coinciden con el aprendizaje basado en problemas, considerando que en las estrategias de aprendizaje las formas puras raramente existen.

- **Quinto elemento: Resultados**

Este elemento es un complemento de la interacción, siendo importante señalar que el aprendizaje debe acompañarse de resultados progresivos, porque ello lo estimula y acentúa. Este se realiza y se evalúa por la explicitación y el manifiesto del camino realizado siguiendo el SPA, y por los productos (una memoria, monografía, informe, documento o presentación), que lo concreta.

El computador resulta importante en tanto es una herramienta que permite al estudiante construir las huellas del aprendizaje sucedido y mostrarlo a través del EVA, como objeto que probará su hacer. Una motivación actual para el estudiante mientras trabaja online es que su producto esté en un espacio público.

CONCLUSIONES

1. Un modelo de aprendizaje con el uso intensivo de TIC hace posible la integración de las modalidades presencial a distancia y virtual en una sola oferta de asignatura. Sin embargo, ello demanda olvidar el concepto tradicional del aula de clases, cuyo concepto se ha quedado en el tiempo y definida como el ambiente delimitado por muros en las que los profesores dictan la clase y los estudiantes reciben o escuchan la clase. En tiempos en las que las modalidades de estudio basadas en TIC convergen y enriquecen también la presencialidad, el aula se debe interpretar como aquel entorno personal o grupal de aprendizaje caracterizado por elementos multimedios⁷ para generar aprendizajes. Este escenario puede estar ubicado en un aula común, en un campus virtual, en una red social o en la convergencia de medios.
2. La implementación de modalidades educativas o su convergencia como características de un modelo didáctico es un proceso que impacta en la gestión de toda la universidad. Esto demanda la implementación de un Sistema Integrado de Gestión de la Calidad de todos los procesos de la organización.
3. La integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la convergencia de las modalidades educativas no implica solamente una transformación tecnológica y organizativa de la institución, sino fundamentalmente un cambio cultural de estudiantes, docentes, administrativos y autoridades.
4. La convergencia de las modalidades educativas debe estar orientada a perder la fijación por los recursos tecnológicos y trascender para hacer más visibles la generación de los aprendizajes.
5. La convergencia de las modalidades educativas en un modelo didáctico demanda de competencias digitales de los docentes. Pero fundamentalmente de docentes especializados en sus áreas de conocimiento, capaces de utilizar multimedios para ejercer su rol docente en cualquier entorno de aprendizaje.

⁷ Cualquier objeto o sistema que utiliza múltiples medios de expresión físicos o digitales para presentar o comunicar información.

6. El modelo de enseñar y aprender con e-learning con calidad es aplicable en una institución universitaria que responda a un modelo de universidad digital, donde los sílabos planes de aprendizaje estén articulados a los currículos de estudios con un enfoque por competencias y que estos, a su vez, se integren a los planes estratégicos institucionales y de las unidades académicas.
7. Enseñar y aprender con e-learning en un modelo de calidad es un cambio cultural de largo plazo que involucra a todos los participantes de la institución universitaria con un liderazgo efectivo desde la alta dirección.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU). Modelo Calidad para la Acreditación de Carreras Profesionales Universitarias. Lima. 2008.
- Chiavenato Idalberto. Innovaciones de la Administración: Tendencias y estrategias: Los nuevos paradigmas. Quinta Edición. Mc Graw Hill. Mexico. 2010.
- Domínguez Granda. J. Modelo Didáctico ULADECH Católica. Chimbote. 2011.
- Laviña O.J. Megual P.L. Libro blanco de la universidad digital 2010. Ariel. Colección Telefónica. España, 2008.
- Lebrun M. E-learning para enseñar y aprender: vincular pedagogía y tecnología. Pontificia Universidad Católica del Norte. Antofagasta, Chile. 2005.
- Senge Peter. La Quinta Disciplina. Escuelas que Aprenden. Editorial Norma. Colombia, 2009, pag 39-74.
- ULADECH Católica. Normas de calidad para las asignaturas. V2 - 2012.
- ULADECH Católica. Proyecto Educativo Institucional - 2º versión - 2009.
- ULADECH Católica. Documentos normativos y estratégicos. http://www.uladech.edu.pe/index.php?option=com_content&view=article&id=480&Itemid=151
- UNESCO: Conferencia mundial sobre educación superior - 2009: Las nuevas dinámicas de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París, 05 al 08 de julio de 2009.
- UNIVERSIA. II Encuentro de Rectores de Universia: Documento de Conclusiones, Agenda de Guadalajara 2010. México.
- USAL-Universidad El Salvador. Educación a Distancia y Tecnologías - Lecturas desde América Latina. Ediciones USAL-2012-Argentina.

MODELOS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA Y DINÁMICAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA¹

Dr. Claudio Rama²

Universidad de la Empresa (UDE)

Director del Observatorio de Educación Virtual de VIRTUAL EDUCA

1. La lógica de los modelos educativos. 2. Las opciones de política institucional frente a los modelos educativos. 3. Los modelos educativos y las regulaciones gubernamentales. 4. La tendencia a la multimodalidad.

1. LA LÓGICA DE LOS MODELOS EDUCATIVOS

La educación se desarrolla en base a dinámicas estables que articulan los diversos componentes pedagógicos, curriculares y didácticos y, a partir de los cuales, se conforman los modelos educativos. Estos, a su vez, se basan en paradigmas sobre cómo la gente aprende y cuáles son los objetivos del aprendizaje. En un plano más general tales modelos al tiempo expresan condiciones sociopolíticas, marcos normativos, tipos de tecnologías y demandas sociales. Una profusa reflexión académica se ha desarrollado sobre la articulación histórica entre los diversos modelos educativos, los estilos de desarrollo y los modelos de acumulación (Milaret, 2010; Rama, 1985; Pérez, 1996) que da coherencia y sustentación a los modelos. Esta relación

-
- ¹ La presente ponencia fue la base de la presentación realizada en la Conferencia Internacional “Movilizar la Educación a Distancia para la Justicia Social y la Innovación”. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) - International Council for Distance Education (ICDE), Madrid, España, 7 a 9 de marzo de 2013. Mesa: Las instituciones de educación superior: modelos de éxito y cambios necesarios.
 - ² Economista (UCV), Especialista en Marketing (UCUDAL), Especialista en Telemática e Informática para la Educación a Distancia (UNA), Magíster en Gerencia de la Educación (UJMV), Doctor en Ciencias de la Educación (UNESR), Doctor en Derecho (UBA), Postdoctorado en Filosofía de la Educación (UNICAMP), Postdoctorado en Educación (UNESR),

que se define como pertinencia en las últimas décadas ha comenzado a sufrir fuertes transformaciones asociadas a la expansión y renovación del conocimiento y a los cambios en los mercados laborales y educativos, y que al mismo tiempo impulsa la innovación y reformas curriculares y pedagógicas.

Adicionalmente, la incorporación de los enfoques por competencias, la flexibilidad y el currículo internacional y, sin duda, la incorporación de TIC, constituyen dinámicas que van transformando los tradicionales modelos educativos en general estáticos, hacia lógicas más cambiantes e innovadoras y que dejan de funcionar sobre la base de la repetición de las prácticas educativas del pasado. Los modelos educativos, en tanto expresión educativa y puente entre el mercado y los saberes, sufren una intensa transformación derivada de la renovación continua del conocimiento y de la innovación permanente en los mercados laborales. Así, la noción de los modelos educativos como algo estático entra en tensión con una nueva lógica marcada por la tendencia a los desequilibrios entre los mercados laborales y los conocimientos. La Universidad y, por ende, los modelos educativos viven esa tensión en el mediano plazo por el desequilibrio permanente entre saberes y paradigmas pasados, enseñanza actual y certificaciones futuras en contexto de incertidumbre y de renovación continua del conocimiento. Son desequilibrios que se tienden a expandir, de difícil predicción y que contribuyen a aumentar el nivel de complejidad de las universidades. La solución a esos desequilibrios son múltiples: desde las personas, desde las instituciones y desde los mercados laborales. Entre ellas destacan la evaluación, acreditación y reacreditación; el currículo por competencias; las pasantías y prácticas profesionales; la renovación permanente de los programas; la formulación de programas en base a demandas de mercado y nuevos conocimientos; la investigación continua o el licenciamiento y recertificación profesional. Las universidades corporativas son también una de sus expresiones (Jarvis, 2006). Ello plantea la irrupción de modelos educativos dinámicos, flexibles

Posdoctorado en Tecnologías educativas (UFF). Fue Director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), Director del Instituto Nacional del Libro, Director del Sistema Nacional de Televisión, y Vicepresidente del Servicio Oficial de Difusión, Radiotelevisión y Espectáculos (SODRE) del Uruguay. Actualmente es Decano de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad de la Empresa (UDE) en Uruguay, investigador activo del Sistema Nacional de Investigadores del Uruguay y Director del Observatorio de Educación Virtual de VIRTUALEDUCA.

y cambiantes, e inclusive por ella, la relativa desaparición del concepto mismo de modelos ante esa modificación permanente.

Tal situación de inestabilidad se torna más aguda en la educación a distancia, en tanto ésta tiende a incorporar en forma estructural las innovaciones de las industrias culturales y educativas y las tecnologías de comunicación e información digitales. Los modelos educativos a distancia son más variados siendo sus potenciales eficiencias pedagógicas su flexibilidad y diferenciación, lo cual determina que estén más sujetos a modificarse y asumir una dinámica cambiante de cara a mantener su eficacia.

Existe una diversidad de tipologías y conceptualización de los modelos de educación a distancia. Peters (1998) ha presentado una primera clasificación dada por siete modelos educativos y García Aretio (2007) los incluye en cuatro categorías definidas éstas como modelos institucionales, organizativos, pedagógicos y tecnológicos, o como tipos de ambiente según en quién están centrados (García Aretio, 2009). Nosotros hemos esquematizado cuatro modelos a distancia, siendo semipresencial, semivirtual, virtual y automatizado, en función del nivel de inclusión de las tecnologías y la sustitución del trabajo docente en la intermediación directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Rama, 2012). Bajo este enfoque acotado, la diferenciación de los modelos está dada por el grado de presencialidad y no presencialidad de la enseñanza. García Aretio (2009) los localiza en el *continuum* entre el aprendizaje solitario y presencial. En nuestro enfoque el esquema incorpora lo sincrónico o asincrónico en tanto ellas implican niveles de presencialidad diferenciados también.

2. LAS OPCIONES DE POLÍTICA INSTITUCIONAL FRENTE A LOS MODELOS EDUCATIVOS

En el nuevo contexto de la educación a distancia dado por los cambios tecnológicos y pedagógicos, las instituciones son atravesadas por un debate permanente en sus cuerpos académicos entre tres opciones: 1) mantener un modelo unimodal a distancia; 2) estructurar una dinámica de multimodalidades incorporando sucesivamente los nuevos modelos a distancia diferenciados que irrumpen; y 3) avanzar permanentemente hacia la incorporación de nuevas tecnologías y la sustitución de las prácticas tradicionales por nuevos modelos educativos actualizados a las innovaciones posibles. Cada una

de estas opciones tiene su propia complejidad, sus propios cuerpos académicos, administrativos y estudiantiles interesados, así como también resistentes a los cambios y cada una de las tres opciones tiene su propia complejidad como analizaremos a continuación.

1) Unimodalidad. En este caso identificamos a las instituciones que mantienen los modelos educativos que se crearon al inicio de la educación a distancia y que fijaron las condiciones de funcionamiento de la propia institución. Ello refiere actualmente a los tradicionales modelos de educación semipresencial, los modelos semivirtuales, o los modelos virtuales. El sostenimiento de un solo modelo educativo en la educación a distancia por parte de las instituciones académicas implica la restricción a otros tipos de estudiantes e impone un solo tipo de mediaciones educativas. La dinámica de reproducción del funcionamiento de un modelo educativo exclusivo a distancia, puede deteriorar en el largo plazo el posicionamiento de mercado de la institución, en tanto no logra aprovechar las potenciales mejoras que brindan las tecnologías y deja abierta la puerta a la competencia en nichos que se crean y que no son cubiertos. Esta estrategia se basa en la lógica de la especialización educativa a través de dinámicas repetitivas y constantes de funcionamiento gracias a las cuales se crean curvas de aprendizaje y de mejoramiento de la calidad, que permiten sistematizar los procesos y mejorar en cada ciclo las interacciones educativas. La especialización crea un posicionamiento de mercado y contribuye al abaratamiento de los costos de producción por la vía del aumento de la estandarización y simplificación de los procesos. Dichas dinámicas permiten llevar adelante procesos de evaluación y contribuyen al posicionamiento de los programas educativos en el contexto crecientemente competitivo de los mercados educativos a distancia. La estrategia de especialización se asocia a un posicionamiento en determinados nichos de mercado y en la segmentación de servicios y usuarios como mecanismo de ventaja competitiva (Porter, 1993).

2) Multimodalidad. En este caso se van desarrollando e incorporando varios modelos educativos y conformando un esquema de oferta multimodal. Ello plantea la complejidad de la administración de espacios de tensión y de conflicto al interior de la institución entre los actores a cargo de los diversos modelos que pugnan por recursos y espacios de poder. La multimodalidad tiende, además, a complejizar la imagen externa por la diversidad de ofertas, pero a la vez permite aumentar los niveles de cobertura por la vía

de la diferenciación y segmentación de productos, mercados, estudiantes y modalidades. Esta diversidad permite focalizar más claramente los niveles de eficacia pedagógica de cada modelo educativo a distancia. Este escenario estratégico institucional contribuye a la conformación de mayores niveles de flexibilidad, impone un núcleo docente más capacitado en la diversidad y capacidad de adecuación continua, lo cual impulsa la articulación entre las diversidades y una tendencia hacia una mayor reutilización de los recursos de aprendizaje en las distintas modalidades.

La multimodalidad implica una superposición continua de nuevas dinámicas educativas al interior de las instituciones con nuevas formas de prestación del servicio educativo a distancia con distintas competencias, tipos de estudiantes, requerimientos docentes, tecnologías y pedagogías. Ella impone a la institución una mayor complejidad de gestión y cambios en la formas de gobierno. Al tiempo, brinda a los estudiantes la libertad de selección, permitiendo la prestación del servicio educativo en nuevos nichos de mercados y usuarios, sin provocar reformas o reingenierías que siempre implican conflictos en su instrumentación y una atención prioritaria a dichos procesos y a las tensiones de los cambios por la sustitución de modelos. La estrategia de conformación de multimodalidades al interior de las instituciones educativas, permite nuevas ofertas sin afectar los mercados existentes y deposita en los estudiantes la decisión respecto a cual es la modalidad en la que se inscribe. No siempre ello depende de los estudiantes, sino que en algunos casos la institución puede decidir por sí habilitar el funcionamiento de las diversas modalidades en el grado o postgrado, en alguna área geográfica o campo disciplinario. En la región podemos encontrar múltiples ejemplos de multimodales a través de instituciones de educación a distancia que, habiéndose gestado como modelos semivirtuales o semipresenciales, han ido incorporando modelos totalmente virtuales (ULADECH, UAP, etc.), o semivirtuales (UAPA, UNED, etc.). En estos casos, se constata un relativo corrimiento de la demanda hacia los modelos semivirtuales y virtuales.

3) Reingenierías continuas. La tercera opción se refiere a la innovación continua y la sustitución permanente del modelo educativo, buscando la conformación de un modelo “aggiornado” a las potencialidades que brindan las TIC, e impone una dinámica continua al interior de la institución, de reingenierías organizacionales, actualización de competencias docentes y administrativas, capacidad de anticipación y de adaptación, lógicas más comer-

ciales por la competencia y renovación de las tecnologías. Se basa en una más estrecha articulación a los mercados innovadores y las TIC. El camino introduce los riesgos de introducir innovaciones coyunturales que no se generalizarán (Rama, 2010).

El Informe Horizon anualmente nos confronta con los desafíos de las posibilidades educativas que brindan las diversas y sucesivas tecnologías de comunicación e información. La vastedad de cambios, que son analizados anualmente en dichos informes, plantea tanto las múltiples oportunidades, como las complejidades de articular los modelos educativos a las continuas innovaciones. Este camino centrado en la innovación y reingenierías continuas, permite formar capacidades institucionales de ajuste y modernización permanente, generando curvas de aprendizaje en “reaprendizaje” e “innovación continua”. Inversamente, también permite cubrir nichos de demandas educativas muy actualizadas, modernas y con mayores elasticidades de precios. Sin embargo, esta dinámica puede confundir a los actuales y potenciales clientes y proveedores, enfrenta la existencia de brechas cognitivas entre las personas de la institución a cargo de los procesos de gestión académica y administrativa, y pone al modelo educativo en una dinámica continua de transformaciones, las cuales, a su vez, crean múltiples tensiones financieras, administrativas y de mercado. Esta actualización continua entra en conflicto con el carácter estructural conservador de la educación dado por su tendencia a un funcionamiento basado en prácticas continuas y estables.

3. LOS MODELOS EDUCATIVOS Y LAS REGULACIONES GUBERNAMENTALES

En condiciones de libertad de mercado, los modelos tienden a expresar los perfiles de las instituciones y su posicionamiento de mercado. Ellas tenderían a desarrollar diversidad de modelos educativos estratificados y estructurados en función de las diversas demandas de mercado, o en función de los paradigmas de sus cuerpos académicos y de las políticas de las instituciones. Sin embargo, lo dominante actualmente en los mercados educativos más allá de la tradición autonomista –en retroceso–, no es la libertad académica en la conformación de los modelos educativos, sino su supeditación a las regulaciones administrativas asociada a la habilitación de los cursos a través de estándares mínimos. La regulación, como obligación de hacer o prohibición, tiene múltiples causas históricas, políticas y culturales, pero su

basamento más profundo es económico, en tanto algún oferente puede ser deshonesto y no siempre los consumidores pueden estar completamente informados o, incluso, capacitados para manejar la información a la cual acceden. Estas y otras “fallas de mercado” son los ejes que han llevado a los economistas y a los gobiernos a plantear la necesidad de la intervención pública en la educación, para cumplir el derecho, tanto de primera como de segunda e inclusive de tercera generación.

La regulación se ha posicionado, fundamentalmente, en el establecimiento de estándares mínimos de calidad, el ofrecimiento directo de los servicios educativos y los incentivos a la alta calidad. En tanto, el nivel mínimo es obligatorio y colectivo y por ende tiene su raíz en la equidad, la calidad superior es voluntaria e individual pero de interés colectiva, no siendo estático, sino que al ser variables históricas tienen su evolución, en general, ascendentes. La regulación se focaliza en alcanzar las variables que permitan la formación de las competencias mínimas que debe adquirir cada persona en términos de saber hacer y de continuación en su ciclo escolar: son mínimos curriculares, institucionales, infraestructuras, de aprendizajes efectivos, etc. Tales regulaciones, más allá de su dimensión, tienden a imponer determinados modelos educativos, al fijar las variables mínimas de docentes, infraestructura, currículos, cargas académicas, perfiles de egreso, etc. Estos estándares mínimos de funcionamiento y de oferta se estructuran sobre la base de la protección del interés público y del usuario de los servicios públicos.

En esta lógica gubernamental, que se ha incrementado desde mediados de los 90 en toda la región, marcada por una fuerte tendencia a la regulación (Rama, 2009), se soportan los modelos educativos a distancia en la región. El marco normativo ha fijado un único criterio mínimo y que por ende ha establecido un modelo único de prestación de los servicios educativos y donde las diversidades sólo existen a partir de esos mínimos de obligatorio cumplimiento. Así, lo dominante en la región son los modelos educativos a distancia de tipo semipresenciales, en tanto se establece la obligatoriedad de momentos presenciales en el proceso de enseñanza (UTPL, 2011). Tal enfoque ha permitido, con el avance de la digitalización, la creación de modelos semivirtuales. De hecho, hay un corrimiento lento hacia esta última expresión y en algunas normativas como Argentina, estas tienen mayor valorización en los estándares. En otros países, como México y Colombia, se constata un enfoque más diverso al haberse habilitado la existencia de multimoda-

lidades, o sea mínimos diferenciados, que son la base de las distintas tipologías institucionales. El REVOE en México o el Registro Calificado en Colombia, establecen las características que deben tener los programas para ser considerados de las distintas modalidades. Estos definen las características del modelo al cual debe adaptarse el programa de la institución.

Los modelos educativos son una relativa derivación de los marcos normativos, dependiendo de su nivel de flexibilidad y de la cantidad de variables o requisitos establecidos. En contexto de la regulación, ellos expresan los paradigmas conceptuales y las resistencias ideológicas, marcando los criterios para la competencia y el ingreso de nuevos oferentes, sean institucionales o de personas. Es este sentido, las especificidades de los modelos de educación a distancia en la región se producen en los intersticios de los marcos normativos y de las habilitaciones gubernamentales. Los modelos educativos son, finalmente, en muchos casos, la derivación de los marcos normativos, en tanto estos determinan e imponen las características de la dinámica educativa. Sin embargo es de destacar que los modelos en general expresan a las dinámicas de las instituciones ya existentes, y que por ende se constituyen en la base de la competencia entre las instituciones al limitar las innovaciones y estructurar las diversas ofertas sobre bases iguales y limitando con ello la innovación competitiva. Toda tipología es una convención y, como tal, encorseta las flexibilidades o diversidades posibles al imponer las características que debe tener un programa específico para ser autorizado. Ello es particularmente complejo, en muchos casos, donde la normativa fija los requisitos de porcentajes de presencialidad. Al tiempo, también los modelos educativos de las instituciones, más allá de los marcos normativos locales, están asociados a niveles más amplios dados por las redes y los niveles de adscripción o dependencia de las instituciones. Ello se verifica en los últimos años con la adquisición o la integración de las instituciones de educación a distancia de la región por grupos internacionales que tienen sus propios parámetros y modelos educativos, en tanto modelos de negocios. Entre ellas destacan la Universidad Empresarial Siglo 21 de Argentina, que se integró al grupo Withney,³ la Universidad de Paraná de Brasil

³ El grupo Withney es un grupo educativo sin fines de lucro, con sede en Dallas en los Estados Unidos. Se gestiona bajo un modelo de gestión de alianza y de gestión integrada. En América Latina está presente en 6 países.

(UNOPAR), que fue adquirida por el Grupo Kroton, con lo cual este se transformó en líder en el sector de educación a distancia, tanto en Brasil como en toda la región, y la Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación (UNIACC) de Chile y la Universidad Latinoamericana S.C. (ULA), que en México han sido adquiridas por el grupo Apollo Global, centrado en la oferta de educación a distancia,⁴ y que propenden a imponer determinados perfiles a sus instituciones, más allá de las determinaciones de la política pública de cada país.

4. LA TENDENCIA A LA MULTIMODALIDAD

La multimodalidad se está construyendo como una práctica creciente de las instituciones de educación a distancia en tanto comienzan a procurar ofertar bajo todas las modalidades en función de las oportunidades de las TIC y de las diferentes características de los estudiantes. Los marcos normativos comienzan a habilitar diversidades mediante la flexibilización o a través del establecimiento de nuevas tipologías de modelos educativos a distancia, que introducen una compleja convivencia de políticas, culturas y competencia por los recursos. Tal proliferación de unidades académicas diversas es considerada como uno de los componentes de las universidades innovadoras (Clark, 2000).

El funcionamiento bajo dinámicas multimodales muestra un lento y persistente corrimiento de la demanda estudiantil hacia modalidades virtuales, asociado a los aumentos de conectividad, la caída de los costos de acceso y el aumento de la diversidad de las ofertas de programas. Sin embargo, también se aprecia que se mantienen nichos de demandas sociales que se articulan más eficientemente a unas modalidades que a otras. En algunos casos, la flexibilidad de la multimodalidad se articula a la educación presencial y los estudiantes pueden optar a asignaturas a distancia y en sus diversas modalidades de prestación y acceso. El enfoque por competencias, en tanto valoriza la identificación de las pedagogías específicas más convenientes para construir las diversas competencias, se constituye en uno de los marcos concep-

⁴ El Grupo Apollo es una de las 500 empresas más grandes de Estados Unidos y, entre otras, es propietario en Estados Unidos de la Universidad de Phoenix, que es una institución con fines de lucro, con 42 sedes y líder en la oferta de programas en línea. http://en.wikipedia.org/wiki/Apollo_Group#cite_note-20#cite_note-20

MODALIDADES DE EDUCACIÓN A DISTANCIA EN INSTITUCIONES
DE AMÉRICA LATINA

País	Universidad	Modelo Educativo	Observaciones
México	Tecnológico de Monterrey	Diversidad de modelos	Ha conformado diversidad de instituciones cada una ajustada a un determinado modelo. La segmentación de modelos se ha expresado en diversidad institucional sin tensiones, pero la diversidad es también social, de niveles de calidad y de mercado. Esta abandonando el modelo de segunda generación basado en la televisión educativa.
México	UNAM	Diversidad de modelos	Ha conformado diversidad de modelos (semipresencial y semivirtual) al interior de la institución con un ámbito de coordinación pero con altos niveles de autonomía y de libertad
Colombia	UNAD	Diversidad de modelos	Las ofertas semipresenciales o semivirtuales se realizan al interior de la institución por selección estudiantil y ellas requieren una autorización (Registro Calificado) específica con sus propias características.
Colombia	UCN	Unimodal virtual	Desde sus inicios se constituyó como institución unimodal 100% virtual.
Venezuela	UNA	Diversidad de modelos	Mientras que en el grado, el modelo educativo es semipresencial basados en sedes, en algunos estudios de postgrado a nivel de especialización, se han desarrollado modelos virtuales sin actividades presenciales.
México	UVEG; UMeI	Modelos virtuales	Las universidades virtuales creadas en la década del 2000 son expresiones unimodales, pero sobre la base de 100% ofertas virtuales

MODALIDADES DE EDUCACIÓN A DISTANCIA EN INSTITUCIONES
DE AMÉRICA LATINA (Continuación)

País	Universidad	Modelo Educativo	Observaciones
Perú	ULADECH, UAP, etc.	Multimodalidades	Una amplia variedad de instituciones a distancia ofrecen cursos semivirtuales y virtuales. La oferta virtual es menor pero en crecimiento.
Ecuador	UTPL	Unimodal	Inició como un modelo semipresencial y se ha ido conformando como semivirtual en el marco de las reglamentaciones públicas
Costa Rica	UNED	Multimodal	A nivel local ofrece modalidades semivirtuales, pero a nivel internacional ofrece cursos unimodales virtuales

tuales que sustenta las ofertas multimodales al interior de las instituciones. La expansión de la matrícula y los cambios en la composición de los estudiantes con un aumento de su diversidad y de sus particularismos se constituye en uno de los mayores desafíos para los sistemas educativos e impulsa la propia multimodalidad de los modelos educativos (OCDE, 2012). Es esta también una expresión de las propias tendencias a la diferenciación y fragmentación de las instituciones que expresan y dan cobertura a las múltiples demandas sociales de acceso y a un desarrollo de dinámicas de la educación a distancia sobre la base de la reutilización de los recursos de aprendizaje en el marco de la apertura de ventanas diferenciadas de ofertas. Las ventanas de comercialización constituyen una de las especificidades de las industrias culturales y de las producciones de contenidos (Benhamou, 1997; Rama, 2003).

Esta multimodalidad implica, a su vez, cambios en las formas de la gestión. Un modelo fragmentado de productos y necesariamente centrado de servicios técnicos tiende a expresarse en una dinámica en el cual las cátedras, departamentos, escuelas, facultades, centros, niveles y modalidades, se diferencian en sus tareas, al tiempo que practican una dinámica de negocia-

ción y pelea permanente por pequeñas cuotas de poder, pero en el marco de nuevas áreas de apoyo y articulación y donde coexisten múltiples normas de ingreso, ascenso, egreso, etc. Ello, sin embargo, puede tender a estructurar una dinámica académica altamente burocratizada con una mayor urdimbre normativa en las instituciones o inversamente, la gestión de diversidad de modelos en un contexto de diferenciación de las unidades académicas puede tender a un funcionamiento más libre e independiente y donde las unidades se articulen a diversidad de enfoques, entre los cuales también mayores lógicas de mercado en su financiamiento y en su funcionamiento.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Benhamou, Françoise (2003). *La economía de la cultura*, Montevideo, Trilce.
- García Aretio, Lorenzo (coord) (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*, Barcelona, Ariel.
- García Aretio (2009). *¿Por qué va ganando la educación a distancia?*. Madrid, UNED.
- Clark, Burton (2000). *Creando universidades innovadoras*.
- Milaret, Gastón y Vidal Jean (2010). *Historia mundial de la educación*. Buenos Aires. Universidad de Palermo.
- Jarvis, Peter (2006). *Universidades corporativas: Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global*. Madrid, Narcea Ediciones.
- OCDE (2012). *La educación superior hacia el 2030. Volumen I: Demografía*. México, INITE.
- Peters, Otto (1998). *Concepts and models of open and distance learning. Pedagogical models in distance education*. Center for distance education. Universität Oldenburg. <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/found/peter98b.htm> (Revisión: 12/02/2013).
- Porter, Michael (1993). *Ventaja competitiva. Creación y sostenimiento de un desempeño superior*. México, CECSA.
- Rama, Germán, (1985). *“Educación, participación y estilos de desarrollo en América Latina*. Buenos Aires: CEPAL.
- Rama, Claudio (2003). *Las industrias culturales en la globalización digital*, Buenos Aires, EUDEBA.
- Rama, Claudio (2012). *La reforma de la virtualización universitaria. El nacimiento de la educación digital*. Guadalajara, UDGVirtual.
- Rama, Claudio (2009). *La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias*. México, Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa.
- Rama, Claudio (2010). *La reingeniería de las de las universidades a distancia*. Santo Domingo, UNICARIBE.

APROXIMACIONES A LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN EL PERÚ

Pbro. Dr. Juan Roger Rodríguez Ruiz

Director de la Revista científica *In Crescendo*
Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote

INTRODUCCIÓN

Las exigencias del complejo y apasionante mundo de la educación presentan nuevos desafíos y “los informes muestran que la educación a distancia en la región se está expandiendo a través de una alta diversidad de modelos pedagógicos y tecnológicos, y que a su vez derivan de la alta diferenciación de las instituciones y de sus propias orientaciones”¹.

La educación en el Perú, como en el resto del mundo, presenta retos que reclaman cada vez más no solo una educación de calidad sino una actualización en los enfoques, métodos y herramientas; pero sobre todo, en la actitud de los protagonistas en el proceso enseñanza-aprendizaje dados los cambios vertiginosos que experimenta la sociedad actual.

Frente a los retos de la educación en el Perú, la educación a distancia emerge como una alternativa, ya que experimenta un rápido crecimiento gracias al impulso del uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación. Se presenta como una opción viable, flexible y eficaz para desarrollar programas educativos de calidad. Rápidamente está ganando aceptación social y, además de concebirse como una modalidad dirigida a los sectores que por diversas dificultades no tuvieron acceso o abandonaron el sistema educativo, se la ve como una alternativa para democratizar el acceso a una educación de calidad y como una potente herramienta para viabilizar la educación permanente².

¹ Lupion Torres P., Rama C. *La Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe*, 2010.

² Cf. Patiño Rivera A. *La Educación a Distancia en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú: Reflexiones de una experiencia*.

El desarrollo de esta modalidad educativa ha estado influenciado por diversos factores y su ritmo ha estado vinculado necesariamente a los cambios conceptuales, metodológicos, tecnológicos y, en gran medida, a la demanda social.

En este contexto, la educación a distancia en el Perú generó un nuevo escenario que ha provocado una discusión referente a su validez, conveniencia y aporte a la educación de calidad. Situación que exige nuevas investigaciones, seguimientos y evaluaciones, a fin de que la comunidad académica y la sociedad asuman esta nueva propuesta y sepan asimilar el impacto socio-cultural que genera en el cambiante mundo del aprendizaje³.

Por otro lado, la tendencia de la acreditación de la educación a distancia, ha motivado al Estado peruano presentar políticas de calidad, criterios de evaluación y estándares para la autoevaluación conducentes a la acreditación de la calidad de la educación superior en las universidades del país.

Este nuevo escenario de la educación a distancia se va clarificando, tanto por valorar su importancia, como por la aceptación cada vez más numerosa de estudiantes que han encontrado en esta modalidad de estudio, una oportunidad para profesionalizarse teniendo en cuenta los estándares de calidad.

En este sentido, los nuevos paradigmas, las exigencias de profesionalización y las competencias profesionales, hacen que la educación a distancia no solo se vea fortalecida, sino que sea capaz de ofrecer una formación competente y calificada mediante el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación.

1. APROXIMACIONES A LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

La educación a distancia en el Perú viene creciendo paulatinamente gracias al aumento de la población estudiantil y al número de universidades, así como a la apertura hacia las nuevas tecnologías de información y comunicación y la influencia de las universidades locales y extranjeras que ofertan esta modalidad. Sin embargo, para un amplio sector de la sociedad, la educación a distancia es asociada como una educación de baja calidad debido a una incipiente regulación y ausencia de estándares de calidad.

³ Cf. Rodríguez Juan. Exigencias éticas de la educación virtual en: El aseguramiento de la calidad en la educación virtual.

Por otro lado, se constata que las universidades que implementan estos sistemas carecen de docentes especialistas en esta modalidad. A esto, se suma, por un lado, la falta de competencia de los docentes en el uso de las TIC debido a la resistencia frente a lo nuevo que exige constancia y disciplina; y, por otro, la falta de un modelo pedagógico de educación a distancia que responda a las expectativas académicas de los estudiantes y de las carreras profesionales.

También se evidencia que la educación a distancia presenta el problema de la deserción de estudiantes por falta de actitud para el aprendizaje autónomo y autodidacta, así como la falta de material didáctico adecuado y de un deficiente sistemas de tutoría.

Una aproximación a la modalidad de educación a distancia y virtual exige que el docente asuma nuevas funciones y roles. En este sentido se ha de reflexionar hasta qué punto la educación debe ser mediada por la tecnología, teniendo en cuenta la relación pedagogía-humanística-tecnología. Así: “El maestro debe renovarse permanentemente, alcanzar un bagaje de conocimientos que le permita el dominio de estos nuevos medios, así como cambiar sus planteamientos didácticos, a fin de alcanzar la máxima efectividad frente al “hecho social por naturaleza, la educación”⁴.

Reconociendo las riquezas que la educación a distancia y virtual alcanzan gracias al uso de las TIC es prioridad en el educador encontrar el punto de equilibrio no sólo en la flexibilidad pedagógica y los logros cognitivos, sino en el acercamiento y acompañamiento para fortalecer la formación humana en todas sus dimensiones.

Se ha de tener en cuenta lo que se gana con la tecnología pero también lo que se pierde con ella. Una de esas pérdidas es el contacto directo, la relación cara a cara, el perder el contacto real con las personas, con los sentimientos y expresiones espontáneas y con las cosas. Así el acompañamiento individual en los aprendizajes en la educación a distancia constituye una gran ventaja para asumir lo humano en esta modalidad de estudios. Aprendizajes que no se reducen al campo cognitivo sino al carácter humano, es decir, de valores, principios éticos y antropológicos, de trabajo de la

⁴ Criollo, F.A. ciberprofesor.blogspot.com. Potenciar lo humano en la educación virtual. Hacia la humanización de la tecnología. Nuevos roles nuevos retos.

condición humana, la identidad regional, de proyecto de vida, de la afectividad, de las relaciones interpersonales, etc. De este modo los docentes, en el proceso enseñanza-aprendizaje, son responsables del desarrollo de aprendizajes desde el compromiso humano, del aprender a ser y a convivir antes que del tener o saber.

En esta perspectiva, conviene resaltar la inclusión y la tolerancia como valores a fortalecer porque el conocimiento no podrá generalizarse sin una actitud tolerante, que implica la puesta en práctica de la visión transcultural, transreligiosa, transpolítica y transnacional. Tal realidad se podrá lograr en la medida en que la educación sea un desafío basado en valores desde donde surge la esperanza, que la educación a distancia y virtual ayude a responder a esta problemática planteada.

Si bien la educación a distancia y virtual nació en una realidad concreta, lo importante es tener presente los nuevos rumbos por los que marcha la sociedad para su perfeccionamiento; es decir, ser capaces de ofrecer la formación en cualquier circunstancia de la vida que responda al deseo de perfección del ser humano siempre abierto al logro de las legítimas aspiraciones. De allí la necesidad que los Estados y las empresas competitivas exijan la formación continua de sus profesores y profesionales⁵.

Respondiendo al imperativo de la justicia social, la educación a distancia lleva implícita los valores que surgen de una necesidad de traspasar las fronteras hasta donde no llega la educación tradicional. Asimismo, la educación a distancia permite abrirse a otras culturas, razas y continentes, y se enriquece con otros conocimientos, lo que constituye uno de los valores a potenciar en la educación a distancia y virtual, por su capacidad de apertura e integración de conocimientos, corrientes de pensamiento, estudiantes diversos, entidades, currículos, contenidos que interactúan y cambian permanentemente y permiten interrelacionar en el mundo globalizado.

Con esta apreciación valorativa, también encontramos otros valores en la educación a distancia: la superación de los propios límites, el sentido de responsabilidad y del orden, el aprendizaje autónomo y autodidacta, el estudio y la observación de las exigencias académicas, el sentir ético, el esfuerzo

⁵ Cf. Moreno, W. (2004). "Filosofía y valores en la virtualidad". <http://www.uvalpovirtual.cl/archivos/simposio>.

personal, la organización y trabajo en equipo, los valores culturales y la creatividad e investigación⁶.

2. MARCO NORMATIVO

La educación a distancia en el Perú está regulada por la Constitución Política del Perú, Ley Universitaria, Ley General de Educación, su reglamento, y por los estatutos y normas internas de cada universidad en función de la autonomía y la libertad de cátedra, que sustentan su validez.

En el Perú, la educación a distancia y las diversas carreras profesionales que ofrecen y desarrollan las universidades públicas y privadas bajo esta modalidad, responden a un imperativo legal y ético a las necesidades y demandas de la sociedad, cuyo sustento legal parte de la Constitución Política del Perú (Art. 13^{o7}, 17^{o8}, 18^{o9}); la Ley General de Educación N° 28044, (Art. 1, 2, 3, , 14^{o10}), la Ley Universitaria N° 23733 (Art. 1^{o11}, 9^{o12}, 12^{o13}, 16^{o14}, 20^{o15}) y la Ley N° 28740-SINEACE.

-
- 6 Cf. Moreno, W. "Filosofía y valores en la virtualidad". <http://www.uvalpovirtual.cl/archivos/simposio>.
 - 7 Constitución Política del Perú, Art. 13°. "La educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana. El Estado reconoce y garantiza la libertad de enseñanza... La enseñanza se imparte, en todos sus niveles, con sujeción a los principios constitucionales y a los fines de la correspondiente institución educativa".
 - 8 Constitución Política del Perú, Art. 17°. "El Estado promueve la creación de centros de educación donde la población los requiera".
 - 9 Constitución Política del Perú, Art. 18°. "Establece como fines de la educación universitaria las formación profesional, la difusión cultural, la creación intelectual y artística y la investigación científica y tecnológica; asimismo, cada universidad es autónoma en su régimen normativo, de gobierno académico, administrativo y económico; y ellas se rigen por sus propios estatutos en el marco de la constitución y de las leyes".
 - 10 Ley General de Educación N° 28044. "Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa que abarca todo el territorio nacional y responde con flexibilidad a las características y especificidades de cada región del el territorio nacional y responde con flexibilidad a las características y especificidades de cada región del país. El Sistema opera través de organismos autónomos, dotados de un régimen legal y administrativo que garantiza su independencia".
 - 11 Ley General de Educación N° 28044. "Las Universidades están integradas por profesores, estudiante y graduados. Se dedican al estudio, la investigación, la educación y la difusión del saber y la cultura, y a su extensión y proyección social. Tienen autonomía académica, económica normativa y administrativa, dentro de la ley".

En el marco normativo de la educación a distancia en el Perú, la Ley General de Educación N° 28044, artículo 27°, prescribe:

La educación a distancia es una modalidad del sistema educativo caracterizada por la interacción simultánea o diferida entre los actores del proceso educativo, facilitada por medios tecnológicos que propician el aprendizaje autónomo. Es aplicable a todas las etapas del sistema educativo, de acuerdo con la normatividad en la materia. Esta modalidad tiene como objetivo complementar, reforzar o reemplazar la educación presencial atendiendo las necesidades y requerimientos de las personas. Contribuye a ampliar la cobertura y las oportunidades de aprendizaje.

En cuanto a la certificación de la calidad educativa, la Ley N° 28740 (SINEACE), Art. 1° prescribe: “La presente Ley norma los procesos de evaluación, acreditación y certificación de la calidad educativa, define la participación del Estado en ellos y regula el ámbito, la organización y el funcionamiento del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), a que se refieren los artículos 14° y 16° de la Ley N° 28044, Ley General de Educación”. Mientras que en el Art. 3° se precisa que el SINEACE ejerce las competencias que le son asignadas por ley respecto de los órganos operadores, las entidades especializadas y las instituciones educativas públicas y privadas en sus diversas etapas, niveles, modalidades, ciclos y programas.

Complementariamente, el Decreto Legislativo N° 882-ED, artículo 23°, que promueva la inversión privada en la educación, establece que las instituciones educativas particulares o públicas estarán inafectas al pago de los derechos arancelarios correspondientes a la importación de bienes que efectúen exclusivamente para sus propios fines.

12 Ley General de Educación N° 28044. “Cada Universidad organiza y establece su régimen académico por facultades de acuerdo con sus características y necesidades”.

13 Ley General de Educación N° 28044. “Las Universidades pueden organizar institutos, escuelas, centros y otras unidades con fines de investigación, docencia y servicio”.

14 “El régimen de estudios lo establece el Estatuto de cada Universidad, preferentemente mediante el sistema semestral, con currículo flexible y por créditos”.

15 “El Estatuto de cada Universidad organiza el horario de clases en función de sus fines académicos”.

Más concretamente, la Resolución N° 260-2004-ANR, de la Asamblea Nacional de Rectores, aprobó constituir la Comisión Nacional de Educación Abierta y a Distancia para promover esta modalidad de estudios, a fin de reconocer su potencial, sistematizar las experiencias y contribuir al diseño de políticas nacionales para su desarrollo cuantitativo y cualitativo orientado hacia la acreditación. Siguiendo esta dinámica se ha impulsado esta modalidad de estudios y el debate que permita revertir la poca credibilidad y la subvaloración que la modalidad a distancia tenía.

La normativa también se evidencia con la jurisprudencia del Tribunal Constitucional sobre la educación a distancia, mediante la sentencia del expediente N° 6989-2006-PA/TC (19-04-2007) que declara:

Que, con fecha 17 de septiembre de 2004, el recurrente interpone demanda de amparo contra la Asamblea Nacional de Rectores, en representación de la Universidad Privada de Moquegua, José Carlos Mariátegui, y la Universidad Particular Inca Garcilaso de la Vega, con el objeto de que se suspenda toda enseñanza a distancia en todas las universidades privadas y públicas que vienen promoviendo esta forma de educación. Considera que esta actividad lesiona el derecho al régimen y fines de la educación universitaria y a su autonomía así como a la libertad de enseñanza y a la libertad de cátedra. Que el demandante no acredita haber sufrido una amenaza cierta o violación directa de algún derecho fundamental, pues del análisis de todo lo actuado se observa que sólo cuestiona en abstracto la enseñanza superior a distancia en la especialidad de derecho por parte de las universidades demandadas. El Tribunal Constitucional resuelve declarar improcedente la demanda de amparo.

Por otro lado, las normas peruanas reconocen la educación abierta y a distancia como una modalidad del servicio educativo que debe ser implementada por las universidades en virtud de su autonomía académica reconocida constitucionalmente.

Sin embargo, la falta de una regulación de los procesos, las políticas y los estándares de calidad de la modalidad a distancia ha significado una dificultad para las universidades que fundamentaban esta modalidad de estudios en la autonomía universitaria que hace referencia la Ley N° 23733, artículo 4.

Al respecto, Claudio Rama sostiene:

*En general en la región se carece aún de estándares de calidad para la educación a distancia y normas de evaluación de la educación a distancia. Sin embargo, se constata tanto un proceso de creación de normas de funcionamiento de la EaD (educación a distancia) que está permitiendo el desarrollo posterior de guías y procedimientos para el desarrollo de la evaluación y acreditación por parte de las agencias de aseguramiento de la calidad, como también el desarrollo de componentes específicos de evaluación y acreditación para las instituciones de educación a distancia*¹⁶.

En el Perú se han definido políticas orientadas a mejorar la calidad de la educación que ofrecen las universidades y se han establecido directivas para la acreditación obligatoria de las carreras profesionales de educación y salud.

En este sentido, se creó en el 2006, mediante la Ley N° 28740, el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), estableciéndose como órgano operador con competencia en las instituciones de Educación Superior Universitaria al Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU).

3. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

De las 137 universidades existentes en el Perú¹⁷, ninguna fue creada propiamente para la educación a distancia o virtual; sin embargo, fueron adoptando esta modalidad principalmente para responder a las demandas de estudios superiores y la necesidad de atender a nuevos segmentos del mercado estudiantil.

La educación a distancia como sistema de enseñanza no es una modalidad nueva. Su práctica se remonta al naciente Cristianismo, cuando San Pablo, al instruir a una comunidad en expansión y dispersa desarrolló un sistema de “Educación a Distancia”. También se suele identificarla con la instrucción “por correspondencia”; con la teleeducación, la televisión educativa o más recientemente, con la “educación virtual”, la “formación on line”,

¹⁶ Rama Claudio. La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias. p. 538.

¹⁷ Cf. ANR (Asamblea Nacional de Rectores) Dirección de estadística. 2013.

el “e-Learning”, etc. Estos antecedentes y componentes constituyen lo que se concibe hoy como educación a distancia¹⁸.

En el contexto internacional, los antecedentes de la educación a distancia se remontan al siglo XIX, en Europa y Estados Unidos de Norteamérica, con la Universidad de Wisconsin en 1970, mientras que en América Latina, con la fundación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio de México en 1945. También se verifican estos antecedentes en la Universidad de Sudáfrica, que ofrece este servicio desde 1946. En el otro lado del mundo, el Reino Unido, es la Open University fundada en 1969, gestora de lo que en el siglo XX fue la nueva educación a distancia en el mundo, que pronto obtuvo un claro reconocimiento por su calidad y eficacia. Este modelo se expandió en España con la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), que comenzó sus actividades en 1973 y un año más tarde se fundó la Fern Universitat Hagen. Asimismo, la Universidad de Educación a Distancia de Costa Rica y la Indira Gandhi National Open University (IGNOU) de la India. En esa época los programas de educación a distancia consideraban los multimedia, con soportes separados y a finales del siglo XX se introducen los recursos multimedia (audio, vídeo, animaciones y texto) en un solo soporte.

En el Perú, la Pontificia Universidad Católica del Perú ha desarrollado un paciente y fructífero trabajo en la modalidad de educación a distancia en el que ha procurado recoger antiguas y pioneras experiencias que se desarrollaron desde la década de los 50. En estas décadas, asumieron el desafío de contribuir a la formación inicial y continua de los docentes y otros profesionales del país a través de programas de educación a distancia, en los cuales, la calidad ha sido y es una premisa central¹⁹.

Se puede constatar también que, además de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, otras universidades han optado también por la modalidad a distancia, como la Universidad Alas Peruanas, Inca Garcilaso de la Vega, José Carlos Mariátegui, Católica de Santa María y Peruana Los Andes, entre otras que vienen implementando esta modalidad.

Posteriormente, surgieron instituciones de educación que asumieron este

¹⁸ Cf. Patiño Rivera A. La Educación a Distancia en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

¹⁹ Cf. Ibid.

reto con la utilización de periódicos, revistas, radio, televisión y videos. Esta dinámica se vio acrecentada a partir del año 2000 con la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC), situación que hizo de esta modalidad un proceso personalizado y de mayor interactividad entre docentes y estudiantes, marcando una diferencia con las etapas anteriores que ofrecían un sistema poco abierto para la interacción en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Según Alberto Patiño Rivera, la definición clásica de la educación a distancia se podría sintetizar como una modalidad educativa caracterizada por la interacción generalmente diferida en el tiempo y separada en el espacio, entre los actores del proceso educativo, facilitada por recursos para el aprendizaje y un sistema de tutoría que propician el aprendizaje autónomo de los participantes. Modalidad de enseñanza caracterizada por el vínculo profesor-estudiante facilitado por una comunicación bidireccional sustentada en medios y materiales; el alto grado de autonomía del estudiante; los recursos para el aprendizaje que faciliten el aprendizaje autónomo; la comunicación comunitaria que supera la separación geográfica y temporal a través del uso de medios de comunicación modernos; y el sistema de acompañamiento.

Esta definición se enriqueció con la integración de las TIC, experimentando un crecimiento notable con el avance de la ciencia, la tecnología y las comunicaciones en el contexto de un crecimiento demográfico y consecuentemente, la demanda educativa del sector adulto de la población.

Más recientemente, con el uso de los medios telemáticos, la educación a distancia se centra en la interacción didáctica y el aprendizaje que se manifiesta no solo a las nuevas plataformas de teleformación sino a las nuevas formas de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales. Surgen así conceptos como e-Learning (o de otros similares, como teleformación, educación virtual, cursos on line, enseñanza flexible, educación web, docencia en línea, entre otros).

El otro modelo relevante es el denominado Blended Learning (b-Learning), que es un modelo de enseñanza-aprendizaje semipresencial como espacio virtual combinado con el aula física²⁰.

²⁰ Cf. Patiño Rivera A. La Educación a Distancia en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

4. QUÉ HACE ATRACTIVA A LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

La educación a distancia viene adquiriendo gran aceptación porque se presenta ante la sociedad como atrayente, principalmente por la flexibilidad de sus horarios y el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, que permiten que el estudiante organice su tiempo de estudio, lo que requiere un grado de autodisciplina.

Esta nueva dinámica de estudio, mediada por las nuevas TIC, también permite formar redes de estudio para interactuar, compartir experiencias, discutir diversos temas y adquirir conocimientos y modernas herramientas de trabajo.

El estudiante experimenta un estudio autónomo y autodidacta, donde el docente deja de ser el protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje y se convierte en un facilitador del proceso educativo para que el estudiante asuma el firme compromiso con su propio proceso de formación.

Por otro lado, se puede constatar algunos factores que influyen en el desarrollo de la educación a distancia como los costos accesibles; mayores facilidades de acceso a la tecnología; utilización de multimedia; demanda educativa; crecimiento demográfico y nuevas entidades educativas.

Aumenta el interés de esta modalidad de estudio el hecho de que elimina las barreras geográficas y facilita el acceso a la educación, independientemente de donde residan incluso personas adultas con estudios postergados. También proporciona flexibilidad en el horario, ya que no hay hora exacta para acceder a la información, lo cual facilita la organización del tiempo personal del estudiante, respetando la vida familiar, social y laboral.

Asimismo, reduce costos al evitar gastos de traslados o residencia en un lugar diferente e incorpora herramientas tecnológicas para el manejo de la información, las cuales son necesarias para desempeñarse profesionalmente en la sociedad de permanente cambio.

Así, el estudiante tiene la oportunidad de desarrollar una alta capacidad para autorregular su propio aprendizaje favoreciendo sus actitudes y valores de responsabilidad, disciplina y compromiso para lograr ser autónomo. De este modo, el rol del estudiante es activo porque desarrolla estrategias intelectuales para realizar tareas colaborativas y ser creativo e innovador.

En este sentido, conviene recordar lo señalado por la Unesco en el año

2005: “Este medio pedagógico con fundamento tecnológico exige un replanteamiento de las prácticas de la enseñanza y de las funciones globales de los sistemas de información en los recintos universitarios”; es decir, “que los conocimientos han sido, son y serán, fruto de la búsqueda libre, de la prospección sin límites y de la imaginación sin fronteras”²¹.

En este contexto de formación de ciudadanos competentes, el uso de las TIC se ha convertido en una prioridad. La mayor parte de los países europeos y de la OCDE han emprendido fuertes inversiones para que sus sistemas educativos se adapten a los cambios que exige la sociedad del conocimiento. Así, la formación de los docentes se perfila como la gran asignatura pendiente. Formar al docente no solo en el manejo de las TIC, sino también en su uso como herramienta para la innovación pedagógica, que permite involucrar de manera más activa al estudiante en proceso de producción del conocimiento, es el gran reto pendiente. Un proceso que debe ir acompañado de la introducción de las reformas estructurales de los sistemas educativos, que otorguen un papel más destacado a las TIC en los currículos²².

5. RETOS Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Las tendencias en la educación se orientan hacia la integración de las modalidades de estudio que faciliten el diseño de las asignaturas con estrategias de modalidades presencial, distancia y virtual, a fin de que el estudiante sea protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje de calidad con la diversidad de medios. Esta integración de las modalidades ha de ser expresión no solo del uso intensivo de la TIC, sino el cambio de paradigma, de una cultura y de formas de gestión.

Por otro lado, dado la cada vez mayor exigencia de la calidad en la educación, la modalidad a distancia ha de tener presente una planeación y preparación y los docentes han de considerar los siguientes factores para ofrecer una educación de calidad²³.

21 UNESCO. Documento de Política para el cambio y el Desarrollo de la Educación Superior, París, 1995. Citado por Quispe Salazar, R. Situación legal de la educación a distancia en el Perú.

22 Sola M. y J. Murillo F. Marco internacional de las TIC en la escuela en: Las TIC en la educación. Realidad y expectativas. Informe anual. Barcelona, 2011, p. 157.

23 Cf. Schlosser, C.A., & Anderson, M.L. Distance education: A review of the literature. Ames, IA: Iowa Distance Education Alliance, Iowa State University. (ED 382 159).

- La planeación y evaluación formativa de las asignaturas y de los contenidos del material.
- La interactividad que contribuya a una mejor comprensión teniendo en cuenta las peculiaridades de los estudiantes.
- La competencia de los docentes en las nuevas tecnologías de la información y comunicación.
- El soporte adecuado para los estudiantes a fin de desarrollar de modo óptimo el proceso de enseñanza-aprendizaje que se puede obtener con la interacción entre el docente y los estudiantes.
- La oportuna retroalimentación sobre el contenido de la asignatura, las evaluaciones y proyectos de extensión universitaria y proyección social y de la investigación formativa.
- El diseño de la asignatura como instrumento de motivación que contempla el contacto con el docente.
- Tener presente que los estudiantes tienen diferentes motivaciones, estilos e intereses, de allí la necesidad de facilitar el aprendizaje en equipo y de manera independiente.
- Diversificar las actividades de la asignatura haciéndola atractiva y provocando el ejercicio de la discusión.
- Valorar lo humano en el proceso de enseñanza-aprendizaje que trasciende el medio tecnológico.
- El aprendizaje basado en problemas con ejemplos y estudios de casos concretos para ayudar a una mejor comprensión y aplicación en el medio ambiente.
- Motivar a los estudiantes a compartir experiencias en el grupo solicitando que expliquen cómo son las cosas en su medio y cómo se aplican los conocimientos que adquieren.
- Desarrollar estrategias para reforzar el aprendizaje de los estudiantes a fin de familiarizarse con esta modalidad de estudio. De este modo se podrá satisfacer sus necesidades individuales y establecer mecanismos que permitan mejorar la asignatura.
- Mejorar la interacción y la retroalimentación utilizando cuestionarios que el estudiante pueda resolver antes de las clases para facilitar el pensamiento crítico y la participación fundamentada.

- Establecer y respetar los horarios en que los estudiantes puedan comunicarse y estar disponibles.
- Asegurar que los estudiantes tengan las mismas oportunidades, evitando que algunos monopolicen la participación.
- Comentar de manera objetiva los trabajos u opiniones de los estudiantes, motivándoles a enriquecer su aprendizaje.
- Responder oportunamente sobre sus dudas, interrogantes o resultados de sus trabajos.

6. PROCESOS DE CALIDAD CONDUCENTES A LA ACREDITACIÓN

La certificación de la calidad de la educación en la modalidad a distancia está prevista en el CONEAU, que ha elaborado la propuesta del Modelo de la Calidad para la Acreditación de las Carreras Profesionales Universitarias en la modalidad a distancia, y ha presentado los Estándares para la Acreditación de los Programas No regulares de Educación en la modalidad a distancia. Estos instrumentos permiten acompañar y mejorar los procesos educativos y el control de calidad de los servicios que ofrecen las instituciones universitarias en esta modalidad.

En el Modelo de Calidad para la Acreditación de las Carreras Profesionales Universitarias en la modalidad a distancia, se consideran los factores comunes a todas las carreras, estableciéndose tres dimensiones, nueve factores, dieciséis criterios, ochentaicinco indicadores y doscientas treintaiocho fuentes de verificación referenciales, siendo las dimensiones: gestión de la carrera profesional, formación profesional y servicios de apoyo para la formación profesional que presentan el marco general para la evaluación de las carreras profesionales.

El presidente del CONEAU, Mg. Jaime Zárate, sostiene:

La educación superior en el Perú no ha sido ajena a la incorporación de nuevas tecnologías de la información y comunicación en sus modelos educativos, lo que se puede constatar si uno visita los portales webs de la universidades, en los que se incluyen campus virtuales como parte del servicio educativo, y uno de los factores inductivos es el acceso a Internet por parte de los estudiantes que, según datos del censo universitario,

llega al 95.7 %. Sin embargo la educación a distancia no se agota con el acceso a Internet. El Perú tiene una larga historia en la materia, la cual incluye la preparación de los tutores, el material educativo impreso y los manuales de autoinstrucción, entre otros. Esta modalidad, reconocida en la Ley General de Educación, se convierte en una oportunidad para ampliar la cobertura de educación superior en aquellos lugares donde el acceso a ellas es todavía remota. El CONEAU, atento a las necesidades de velar por la calidad de tal modalidad, ha establecido un modelo de calidad con estándares para acreditarla que orienta y promueve su mejora continua con un modelo que se sustenta en un enfoque sistémico de procesos²⁴.

Esta nueva dinámica de la certificación de la calidad educativa se precisa en la Ley N° 28740 del SINEACE, artículo 1°, mientras que el artículo 3° precisa el ejercicio de las competencias que le son asignados por ley respecto de los órganos operadores, las entidades especializadas y las instituciones educativas públicas y privadas en sus diversas etapas, niveles, modalidades, ciclos y programas.

Asimismo, esta ley prescribe que el CONEAU es el órgano operador encargado de definir los criterios, indicadores y estándares de medición para garantizar en las universidades públicas y privadas los niveles aceptables de calidad, así como alentar la aplicación de las medidas requeridas para su mejoramiento (artículo 29°), mientras que en artículo 30° precisa que en cada universidad se deben constituir instancias de evaluación institucional con el propósito de analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones y metas.

Es este sentido, se ha logrado el posicionamiento en el mundo académico universitario al comenzar una cultura de calidad y de evaluación, lo que se manifiesta en el 62% de los comités internos de las carreras de acreditación obligatoria registrados y en el 80% de las universidades dentro del Sistema de Aseguramiento de Calidad del CONEAU.

²⁴ Zárate J. Testimonio: Exige constancia y disciplina. El Comercio, 13 de abril de 2013.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La educación a distancia en el Perú motivó un nuevo escenario que exige nuevas investigaciones, seguimientos y evaluaciones, a fin de que la comunidad académica y la sociedad asuman esta nueva propuesta y puedan asimilar el impacto sociocultural que genera en el cambiante mundo de la enseñanza-aprendizaje.

En el Perú, la educación a distancia crece paulatinamente debido al aumento de los estudiantes y universidades, así como a la apertura de las nuevas TIC y la influencia de las universidades locales y extranjeras que ofertan esta modalidad. Sin embargo, para un amplio sector de la sociedad la educación a distancia está asociada como una educación de baja calidad debido a una incipiente regulación y a la ausencia de estándares de calidad.

Las universidades en el Perú vienen implementando sus procesos de autoevaluación con fines de acreditación en la modalidad a distancia con las carreras profesionales de educación y salud como obligatorias.

La tendencia actual ha motivado a las universidades la implementación de programas en la modalidad a distancia porque responde a las exigencias de los estudiantes y les permite su profesionalización con fácil acceso en el tiempo, el espacio y los costos.

Se ha de reconocer que las riquezas que la educación a distancia y virtual alcanzan con el uso de las TIC, exigen al docente encontrar el punto de equilibrio no sólo en la flexibilidad pedagógica y los logros cognitivos sino en el acercamiento y acompañamiento para fortalecer la formación humana en todas sus dimensiones.

Considerar la integración de la multimodalidad que integra las modalidades; presencial, distancia y virtual y genera un escenario de aprendizaje con diversidad de medios.

Construir un aprendizaje autónomo, autodidacta, autorregulado, interactivo, reflexivo, colaborativo, multidisciplinar e innovador, a fin de promover que el estudiante sea protagonista de su aprendizaje logrando la autorrealización de su proyecto de vida personal.

Finalmente, el interés que se manifiesta por la educación a distancia, tan alabada y recomendada, ha de ser tomado en cuenta por el Estado, a fin de decidir la acreditación de las carreras profesionales en la modalidad a distancia.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- ANR (Asamblea Nacional de Rectores) Dirección de estadística. 2013.
- Criollo, F.A. ciberprofesor.blogspot.com. Potenciar lo humano en la educación virtual. Hacia la humanización de la tecnología. Nuevos roles nuevos retos.
- Constitución Política del Perú, 1993.
- Ley General de Educación N° 28044.
- Ley N° 28740-SINEACE.
- Lupion Torres P., Rama C. La Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe, 2010.
- Moreno, W. “Filosofía y valores en la virtualidad”. 2004. <http://www.uvalpovirtual.cl/archivos/simposio>.
- Patiño Rivera A. La Educación a Distancia en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú: Reflexiones de una experiencia, 2013.
- Quispe Salazar, R. Situación legal de la educación a distancia en el Perú.
- Rama Claudio. La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias. 2009.
- Rodríguez Juan. “Exigencias éticas de la educación virtual” en: El aseguramiento de la calidad en la educación virtual. 2011.
- Schlosser, C.A., & Anderson, M.L. (1994). Distance education: A review of the literature. Ames, IA: Iowa Distance Education Alliance, Iowa State University. (ED 382 159).
- Sola M. y J. Murillo F. Marco internacional de las TIC en la escuela en: Las TIC en la educación. Realidad y expectativas. Informe anual 2011. Barcelona, 2011.
- UNESCO. Documento de Política para el cambio y el Desarrollo de la Educación Superior, París, 1995.
- Zárate J. Testimonio: Exige constancia y disciplina. El Comercio, 13 de abril de 2013.

LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ: Reflexiones de una experiencia

Ms. Alberto Patiño Rivera

Coordinador de Educación a Distancia. Facultad de Educación
Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)

INTRODUCCIÓN

En nuestro país, en los últimos cuarenta años, se han experimentado progresos en cuanto a la cobertura del sistema educativo. Sin embargo, las estadísticas dan cuenta de una importante cantidad de personas que no tienen acceso al sistema o que lo abandonan. De otro lado, quienes egresan de las instituciones educativas en el mundo de hoy, necesitan de una permanente actualización, pues como nos dijo Delors, nadie puede hoy esperar que el acervo inicial de conocimientos constituido en la juventud le baste para toda la vida, pues la rápida evolución del mundo le exige una actualización permanente del saber (Delors: 1996). Frente a estos retos la educación a distancia se presenta como una alternativa. Esta modalidad experimenta hoy un rápido crecimiento. Al parecer, este auge no es fugaz y, entre otros factores, el uso de las tecnologías de la información y comunicación lo explican en gran medida. Se presenta como una opción viable, flexible y eficaz, para desarrollar programas educativos de calidad. Rápidamente está ganando aceptación social y, además de concebirse como una modalidad dirigida a los sectores que por diversas dificultades no tuvieron acceso o abandonaron el sistema educativo, se la ve como una alternativa para democratizar el acceso a una educación de calidad y como una potente herramienta para viabilizar la educación permanente.

La Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) ha desarrollado un paciente y fructífero trabajo en la modalidad de educación a distancia en el que ha procurado recoger antiguas y pioneras

experiencias que desde la década de los 50 se desarrollaron en nuestro país. En estas décadas venimos asumiendo el desafío de contribuir a la formación inicial y continua de los docentes y otros profesionales del país a través de programas de educación a distancia en los cuales la calidad ha sido y es una premisa central.

El presente trabajo quiere ser un testimonio de la evolución de la Educación a Distancia en la Facultad de Educación de la PUCP, el cual, para una mejor comprensión, lo ubicamos en el contexto del desarrollo de esta modalidad en la propia Universidad, en el Consorcio de Universidades y, en alguna medida, en el contexto nacional e internacional.

El desarrollo de esta importante modalidad educativa ha estado influido por diversos factores y su ritmo ha estado vinculado necesariamente a los cambios conceptuales, metodológicos, tecnológicos y, en gran medida, a la demanda social. Por ello, hemos considerado pertinente iniciar este trabajo con una breve descripción del contexto histórico de la Educación a Distancia, las variaciones en su conceptualización y los nuevos paradigmas que hoy la orientan.

En casi cuarenta años de experiencia en Educación a Distancia, hemos vivido y convivido con las tres generaciones de tecnologías interactivas:

- Las basadas en el material impreso, cuyo uso se inicia con la educación por correspondencia y evoluciona más tarde hacia los módulos autoinstructivos impresos;
- Las basadas en los medios de comunicación (cine, radio, TV y teléfono), cuyo paradigma fue la Open University y que en la PUCP tuvo su expresión en el antiguo Centro de Teleducación (CETUC); y
- Las contemporáneas, que se apoyan en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y utilizan las redes digitales y recursos multimedia. En nuestro caso, desde la década de los 90 pudimos contar con un Campus Virtual diseñado y construido como un desarrollo propio y, recientemente, con la Plataforma de e-Learning Paideia.

Estas tres generaciones no necesariamente fueron secuenciales, convivieron y aún conviven en algunos de los más exitosos programas que han logrado combinar adecuadamente el uso de material impreso, audiovisual y telemático.

El Área de Educación de la PUCP, durante las últimas décadas, se ha mantenido alerta para incorporar reflexivamente los cambios pedagógicos y tecnológicos en la educación a distancia; pero, el mismo tiempo, ha reconocido y valorado que es tributaria de una importante tradición forjada por instituciones y académicos nacionales e internacionales.

En este largo camino, hemos ido consiguiendo aliados y, sobre todo, amigos con los que tenemos una deuda de gratitud. Mencionaré solo algunos: La Universidad Nacional de Educación a Distancia de España, por la cual hemos pasado la mayoría de docentes del Departamento de Educación. Su antiguo Decano y titular de la Cátedra Unesco de Educación a Distancia, el maestro, don Lorenzo García Aretio, ha sido incorporado a nuestro claustro como profesor honorario; igual distinción ha sido concedida al ilustre maestro, Dr. Domingo Gallego. Las universidades canadienses de Mc Gill y Winnipeg, con los doctores John Walforth, Cynthia Weston y Ros McCormack, respectivamente; la Universidad de Poitiers que, en el marco del Proyecto Erasmus Mundos, lidera el Consorcio Euromime (Master en ingeniería de los Medios para la Educación), dirigido por el Dr. Jean Francois Cerisier y el Dr. Francois Marchessou. El Consejo Mundial para la Educación Abierta y a Distancia, que siempre alentó nuestros trabajos en la persona de la Dra. Marta Mena su Vicepresidenta para América Latina y el Caribe. Desde Santiago de Compostela recibimos el apoyo del CESGA (Centro de Supercomputación de Galicia), liderado por los doctores Javier García Tobío y María José Rodríguez Malmierca. Desde la Universidad de Murcia colaboró el Dr. Miguel Zapata Ros, Editor de la revista RED y de la Universidad Oberta de Cataluña, el Dr. Antoni Badía ha contribuido a poner de relieve los temas pedagógicos de la Educación a Distancia.

Con InWent de Alemania (hoy GIZ) hemos trabajado dos importantes proyectos: La Diplomatura Internacional de Especialización en Calidad y Equidad de la Educación, bajo el liderazgo de la Dra. Ingrid Jung y el Proyecto Educ@l (Red Fortalecimiento de capacidades de educación a distancia y virtual en América Latina), liderado por la Dra. Constance Adlung, cuyo objetivo es socializar los diferentes saberes latinoamericanos en materia de formación y educación a distancia y virtual, mediante el intercambio de experiencias y recursos basadas en las tecnologías de la información y de la comunicación, y considerando la calidad como eje transversal.

No obstante, en el espacio asignado hubiera ido imposible dar cuenta

detallada de todos los programas y personas que los lideraron. Por esta razón hemos seleccionado los más relevantes que, en nuestra opinión, destacan como hitos históricos y nos pueden dar una visión de conjunto.

Justo es reconocer que desde que el R.P. Felipe Mac Gregor, en 1972, diera impulso a las actividades de teleducación, la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), como institución, ha estado permanentemente preocupada en el desarrollo de políticas y proyectos en la modalidad de Educación a Distancia. En el año 2001 se creó la Dirección de Educación Virtual (PUCP Virtual), encargada de ofrecer servicios para el desarrollo de la modalidad de educación a distancia virtual, a las unidades académicas, centros e institutos de nuestra universidad y a organizaciones externas. Un punto culminante en esta trayectoria es que en su Plan Estratégico Institucional 2007-2010, la PUCP estableció como objetivo estratégico el desarrollo de la Educación a Distancia Virtual bajo la convicción de extender su propuesta formativa de excelencia en el ámbito nacional e internacional, siendo flexible, asincrónica e innovadora. La virtualidad, decía el Plan, nos ayudará a extendernos hacia aquellos que desean crecer como personas y como profesionales y ubicará a nuestra institución en una posición de vanguardia en el uso de las tecnologías de información y comunicación. De ahí que se propusiera duplicar (con base en el 2005) la matrícula anual, atendiendo estándares de la calidad en los programas de especialización, maestrías y doctorados ofrecidos en la modalidad a distancia. Por esta vía se consolida la modalidad de educación a distancia virtual como un medio confiable y eficaz de formación en la universidad, se optimizan los procesos vinculados al diseño de la oferta formativa en la modalidad virtual y se desarrollan políticas de reconocimiento de la labor docente en la modalidad virtual; estableciéndose dicho reconocimiento de modo tangible en los procesos de promoción y ratificación de la carrera docente en la PUCP. De este modo “Se potencia la participación y las capacidades de los profesores para el desarrollo de la modalidad virtual”.

1. ANTECEDENTES Y CONCEPCIÓN CLÁSICA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

La educación a distancia no es una modalidad nueva en el Perú ni en el mundo. En nuestra era, algunos autores ubican sus antecedentes más remotos en las Cartas de los Apóstoles. San Pablo tuvo que acometer el reto de instruir a una comunidad en expansión y dispersa, y para ello desarrolló un

sistema de “Educación a Distancia”. También suelen identificarla con la instrucción “por correspondencia”; con la teleducación, con la televisión educativa o más recientemente con la “educación virtual”, la “formación on line”, el “e-Learning”, etc. En realidad, en todas estas acepciones hay antecedentes y componentes importantes de lo que se concibe hoy como educación a distancia.

El propio San Pablo escribía cartas a cada una de las comunidades cristianas que iban surgiendo y les pedía que las leyesen a los miembros de las mismas en las reuniones periódicas de oración; es decir, un modelo con evidentes coincidencias con el esquema tutor grupo reducido de alumnos, presente en modelos semipresenciales. El “modelo” de San Pablo era asincrónico en cuanto él no estaba presente cuando se hacía una lectura pública de sus cartas; aunque para los propios “oyentes” sí que era sincrónico, porque permanecían reunidos en el momento de la lectura (Demiray: 2003).

De acuerdo con Dean, los primeros modelos de educación a distancia eran simples cursos por correspondencia preimpresos. No existía interacción de voz ni relación interpersonal entre alumnos y profesores; solo se sostenía mediante la utilización del sistema postal para la distribución de los materiales. El profesor enviaba los materiales por correo al alumno y éste le devolvía los ejercicios y trabajos por el mismo medio (Dean: 1994).

La educación a distancia moderna se inicia en el siglo XIX en Europa y EE.UU. y sus primeras manifestaciones sistemáticas se dieron en la década de los 70 del siglo XX. A partir de esta década se desarrollaron algunas experiencias de esta modalidad educativa que utilizaron el medio impreso, la radio y la televisión. El uso de las telecomunicaciones con los grupos de alumnos “remotos”. La llegada de sistemas efectivos y estables de audio supuso que un mismo formador pudiera ofrecer un curso en varios sitios simultáneamente. La Universidad de Wisconsin implementó este sistema en 1970 y pocos años más tarde también se comenzó con la emisión de video. La integración y diferenciación de medios. Las decisiones políticas para fomentar y extender el funcionamiento de las instituciones educativas de Educación a Distancia se vieron favorecidas por la utilización de la TV y la radio pública. Un claro ejemplo de esta tendencia es la Open University del Reino Unido de la Gran Bretaña, gestora de lo que en el Siglo XX fue la nueva educación a distancia en el mundo que pronto obtuvo un claro reconocimiento por su calidad y eficacia. Este modelo ha sido adoptado por

muchos centros de educación superior en el mundo, como la Universidad de Educación a Distancia de Costa Rica y la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED), la Indira Gandhi National Open University (IGNOU) de la India, entre otras. En esa época los programas de educación a distancia consideraban los multimedia, con soportes separados, en los cuales se privilegiaba un medio que era complementado con otros. En el último decenio del siglo XX, con la ampliación del uso de las computadoras, se introducen los recursos multimedia (audio, vídeo, animaciones y texto) en un solo soporte.

Los conceptos de educación permanente, educación abierta y democratización de las oportunidades de educación, han permitido, en muchos países, el desarrollo exitoso de la educación a distancia: Esta modalidad ofrece a las personas la oportunidad de aprender a lo largo de toda la vida. El carácter abierto que caracteriza a un significativo número de programas de educación a distancia permite el ingreso libre y la valoración de los aprendizajes producto de la experiencia de vida de las personas.

La Educación a Distancia como modalidad educativa ha sido objeto de diversas definiciones que varían según la característica que se quiera poner de relieve. Algunos especialistas destacan la separación espacio temporal docente-discente, otros estudiosos enfatizan la “comunicación bidireccional para facilitar el aprendizaje independiente de una población masiva y dispersa” (Marín: 1984). La definición de García Aretio, sintetiza algunas de las características centrales de esta modalidad. La define como “...Un sistema tecnológico de comunicación bidireccional, que puede ser masivo y que sustituye la interacción personal en el aula de profesor y alumno... por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría que propician el aprendizaje independiente y flexible de los estudiantes...” (García Aretio: 1994).

Otto Peters (1996) opta por una comprensión de la educación a distancia asimilando metafóricamente sus características a las de la teoría de la producción industrial. Él considera que la educación a distancia “es la forma más industrializada de los procesos de enseñanza y aprendizaje”, que se estructura bajo los principios de la racionalización del trabajo propios de la sociedad industrial. Otros autores, como Wedemeyer (1977), ponen especial énfasis en el estudio independiente y en el aprendizaje autónomo por parte del alumno que, en los programas de educación a distancia adquiere las habi-

lidades necesarias para gestionar y “autodirigir” su propio proceso formativo, naturalmente sobre la base de los materiales de estudio preparados por el docentes y con un sistema de comunicación, aunque fuera esporádico, con el profesor.

Desde nuestro punto de vista la definición clásica podría sintetizarse de este modo: La Educación a Distancia (EAD) es una modalidad educativa caracterizada por la interacción generalmente diferida en el tiempo y separada en el espacio, entre los actores del proceso educativo, facilitada por recursos para el aprendizaje y un sistema de tutoría que propician el aprendizaje autónomo de los participantes.

Básicamente, la EAD clásica se caracteriza por:

- a) Un vínculo profesor-estudiante, el cual es facilitado por una comunicación bidireccional sustentada en medios y materiales, cuyo diseño permite sentir la presencia del propio profesor aun cuando éste no se encuentre directamente presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente actúa a través de los materiales educativos que deben desarrollarse con un permanente estilo de comunicación dialógico. Es decir, el material debe “conversar” con el participante, proponerle actividades, responder a sus preguntas, dar retroinformación a sus ejercicios a fin de que pueda comprobar sus aciertos o corregir sus errores. Todo ello contribuye al fortalecimiento de esa comunicación bidireccional entre ambos sujetos del aprendizaje.
- b) Un alto grado de autonomía del estudiante. En este sentido, el estudiante realiza la mayor parte de su aprendizaje por medio de materiales didácticos previamente preparados (Rowntree: 1986). El sistema estimula la iniciativa y la organización, lo que favorece una independencia y autocontrol de quien aprende. Puede decidir cuánto aprender, en qué tiempo y con qué ritmo y estilo de aprendizaje, dentro de los parámetros que ofrece la organización del programa de estudios.
- c) Recursos para el aprendizaje (materiales educativos) que faciliten el aprendizaje autónomo. A diferencia de la modalidad presencial, en la educación a distancia los materiales didácticos no son simples medios auxiliares, sino elementos fundamentales para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Coincidimos con Holmberg en que los cursos a distancia son una “conversación didáctica guiada”, pero en

forma mediada. Justamente esta mediación es la que deben cumplir los materiales didácticos. Son éstos los que, objetivando los lineamientos del currículo, conducen en la práctica el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

- d) La promoción de un aprendizaje flexible, que si bien requiere del estudiante el logro de los objetivos de aprendizaje que se le plantean, dicho aprendizaje se efectúa a su propio ritmo. Los típicos usuarios de los estudios a distancia son adultos que tienen usualmente compromisos laborales, familiares; además diferencias de estilos de aprendizaje entre participantes, hábitos de estudio diversos, etc. En consecuencia, un sistema de educación a distancia, que por su naturaleza procura tener cobertura muy amplia, debería a la vez preocuparse por atender las diferencias individuales y ser lo suficientemente flexible para respetar los distintos ritmos de aprendizaje de sus participantes. Para ello es imprescindible que los recursos para el aprendizaje estén de manera permanente a disposición del participante.
- e) Una comunicación masiva que compensa la separación geográfica y temporal a través del uso de medios de comunicación diversos y modernos.
- f) Un sistema de acompañamiento (tutorial y docente). Debemos recordar que la tutoría en educación se concibió en sus orígenes para atender las características y diferencias personales de cada estudiante dentro de un sistema de educación colectivo. Esto tiene plena vigencia, tanto en la modalidad de educación presencial como a distancia.

En consecuencia, tenemos la obligación de ofrecer un servicio de calidad en el que, al lado de una organización eficiente y de unos materiales rigurosamente trabajados para facilitar el autoaprendizaje, el participante pueda encontrar el ambiente y las condiciones necesarias para una relación cálidamente humana que atienda sus necesidades, no sólo intelectuales sino también afectivas. Contrariamente a lo que algunos piensan, el servicio de tutoría no fomenta la dependencia de los participantes. Todo lo contrario, según la teoría y nuestra propia experiencia, el mejor tutor es aquel que trabaja para que los estudiantes no lo necesiten. Es aquel que propicia la autonomía a la que debe llegar todo estudiante a distancia.

2. LOS NUEVOS PARADIGMAS DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: APRENDIZAJE EN ENTORNOS VIRTUALES

La definición de educación a distancia enunciada en el acápite anterior requiere ser enriquecida, pues en la última década del Siglo XX y en la primera del Siglo XXI, con la integración de las tecnologías de la información y la comunicación, la educación a distancia ha experimentado un crecimiento sin precedentes y su concepción también ha sufrido cambios importantes.

A finales del Siglo XX, García Llamas (1986) ya evaluaba que el desarrollo de la educación abierta y a distancia venía asistiendo a un explosivo crecimiento como resultado de algunos fenómenos que se registraron a partir de la década del 60, tales como:

- El avance de la ciencia y la tecnología, que origina la renovación permanente de habilidades y, consecuentemente, la exigencia de nuevos perfiles profesionales.
- El desarrollo de la enseñanza personalizada.
- El avance acelerado de las comunicaciones, con equipos de radio, video y posteriormente la Internet y, en general, las nuevas TIC, que han contribuido al desarrollo de la tecnología educativa.
- La demanda educativa de adultos que trabajan y presionan por estudiar en sistemas más flexibles y adecuados a sus características de madurez y experiencia.
- El crecimiento demográfico acelerado y la migración, especialmente en los países en vías de desarrollo, para el cual no estaban preparados en términos de servicios, como escuelas, universidades, hospitales, viviendas, etc.

En el presente siglo, para comprender mejor la evolución y las tendencias de la EAD, debemos ubicarla en el contexto y significado de la sociedad de la información y sus implicancias. “Un estadio de desarrollo social caracterizado por la capacidad de sus miembros... para obtener, compartir y procesar cualquier información por medios telemáticos instantáneos, desde cualquier lugar y en la forma que se prefiera” (Comisión Especial de Estudio para el Desarrollo de la Sociedad de la Información: 2003).

En este contexto, surgen nuevos paradigmas de la EAD más centrados en la interacción didáctica y en el aprendizaje. Según Barberà, estamos asistiendo a un cambio fundamental de la concepción de la educación a distancia que nos lleva hacia “... un modelo integrado de trabajo en red que otorga al participante la iniciativa en el proceso de aprendizaje, la posibilidad de trabajar cooperativamente, el acceso cada vez más fácil a las bases de datos, a recursos multimedia, simulaciones... y a formas cada vez más sofisticadas de representación del conocimiento” (Barberà et al: 2001).

Todo lo anterior explica este importante desarrollo de la EAD y los entornos virtuales para el aprendizaje, que se manifiesta no solo a las nuevas plataformas de teleformación sino a las nuevas formas de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales. Surgen así conceptos como el de e-Learning (o de otros similares como teleformación, educación virtual, cursos on line, enseñanza flexible, educación web, docencia en línea, entre otros), que se define como una modalidad de enseñanza-aprendizaje para mejorar la calidad del aprendizaje que consiste en el diseño, puesta en práctica y evaluación de un curso o plan formativo desarrollado en un entorno virtual —a través de redes de digitales y de tecnologías multimedia— facilitando el acceso a recursos y servicios, así como a la colaboración e intercambio remoto ofrecida a individuos que están geográficamente dispersos o separados y que interactúan de manera simultánea o diferida del docente...” (Área, M. y Adell, J. (2009).

Este modelo de enseñanza-aprendizaje a distancia en el aula virtual como único espacio educativo, representa la actualización de la modalidad clásica de educación a distancia, pero desarrollada en entornos exclusivamente virtuales. Apenas se produce contacto físico o presencial entre profesor y estudiantes, ya que la mayor parte de las acciones docentes, comunicativas y de evaluación tienen lugar en el marco del aula virtual. Este modelo es el que tradicionalmente se conoce como e-learning.

En esta modalidad educativa, los materiales o recursos didácticos multimedia cobran una especial relevancia, ya que guían, en su mayor parte, el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, la interacción comunicativa dentro del aula virtual es un factor sustantivo para el éxito del estudiante. A su vez, exige una organización institucional compleja y relevante que oferte estos estudios a distancia (Bates, 2001; García Aretio y otros, 2007).

El otro modelo relevante es el denominado Blended Learning (b-Learning) que es un modelo de enseñanza-aprendizaje semipresencial: se trata del aula virtual como espacio combinado con el aula física. Este segundo modelo se caracteriza por la yuxtaposición o combinación sistemática de procesos de enseñanza-aprendizaje presenciales con otros que se desarrollan a distancia mediante el uso entornos virtuales (Bartolomé, 2004; 2008; Cabero y Llorente, 2008).

En este modelo se produce una innovación notoria de las formas de trabajo, comunicación, tutorización y procesos de interacción entre profesor y alumnos. La enseñanza semipresencial o b-Learning requiere que el docente planifique y desarrolle procesos educativos en los que se superponen tiempo y tareas que acontecen bien en el aula física, bien en el aula virtual, sin que necesariamente existan incoherencias entre unas y otras. Asimismo, el profesor debe elaborar materiales y actividades para que el estudiante las desarrolle autónomamente fuera del contexto de la clase tradicional. Evidentemente dentro de este modelo existen variantes o grados en función del peso temporal y de trabajo distribuido entre situaciones presenciales y virtuales.

El paso de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento genera nuevas necesidades de aprendizaje en las personas, no solamente actualización de conocimientos a lo largo de toda la vida, sino también el desarrollo de nuevas competencias relacionadas con el cambio tecnológico. Precisamente, uno de los cambios tecnológicos que está afectando la manera de enseñar y de aprender es la computación ubicua que facilita el acceso a los recursos para el aprendizaje *en todo momento y en todo lugar*.

Con la ubicuidad de los recursos para el aprendizaje el acto de aprender se convierte en una experiencia más distribuida en el tiempo y en el espacio. Las computadoras portátiles se están convirtiendo paulatinamente en parte integral de nuestro aprendizaje, de nuestras relaciones sociales, de nuestro trabajo y, en general, de nuestra vida. En esta misma línea, podemos verificar que cada día se crean novedosos artefactos que funcionan como computadores, o mejor dicho, que incorporan computadoras en su estructura: teléfonos móviles inteligentes, sistemas de geolocalización, reproductores de música digital, PDA (personal digital assistant), cámaras de fotos y de video, etc. Estos dispositivos son cada vez más portátiles, están cada vez mejor conectados y cada vez más accesibles por la tendencia a la disminución de su costo.

Ya no es imprescindible estar sentado en un escritorio o ir a una cabina de Internet para estar comunicados con los más diversos sitios y personas remotas. Este fenómeno tiene básicamente dos dimensiones que confluyen: una de ellas es la llamada portabilidad, que se refiere al surgimiento y rápida expansión de los artefactos portátiles de comunicación personal que podemos llevar con nosotros todo el tiempo. La otra, se refiere al aprovechamiento de diversas tecnologías de comunicación remota sin cables o inalámbricas que permiten que hoy estemos comunicados en todo momento y en cualquier lugar. Estas tecnologías están influyendo cada vez más en nuestra vida cotidiana. Ya nosotros no vamos a donde está la tecnología para trabajar con ella, la tecnología está cada día más con nosotros de manera permanente a donde vayamos. Una de las consecuencias es que podemos tener acceso a la información en el momento que las necesitemos. Todo esto está dando lugar a que se empiece a hablar de aprendizaje ubicuo que no sería otra cosa que la oportunidad de aprender todo el tiempo y en todo lugar. Hace ya bastante tiempo, con la educación a distancia, que el aprendizaje dejó de limitarse a un solo lugar; ahora está dejando de limitarse a un solo momento o a momentos específicos para hacerlo posible casi todo el tiempo. Por eso decimos que el aprendizaje se está convirtiendo en una experiencia más distribuida en el tiempo y en el espacio. Podemos aprender conectándonos de manera remota a repositorios de recursos para el aprendizaje o interactuando, también de manera remota, con nuestros profesores, tutores o con nuestros propios compañeros.

Si a lo anteriormente descrito le agregamos el surgimiento de las redes sociales, que en buena medida son la representación de la denominada *sociedad virtual*, que hacen posible que, cada día, millones de personas estén interconectadas compartiendo información de la más diversa índole, rápidamente podremos avizorar que las posibilidades del aprendizaje ubicuo se amplían adquiriendo nuevas dimensiones. Nos referimos a las posibilidades de potenciar el aprendizaje colaborativo. Las redes sociales son potencialmente ricas para generar comunidades de aprendizaje en las cuales todos aprendemos de todos de manera colaborativa. “La característica principal del aprendizaje en red es la premisa de que todo aprendizaje se lleva a cabo en colaboración... los participantes trabajan conjuntamente para ayudarse en la resolución de problemas, el intercambio de información, la producción de conocimientos y la comunicación social... además la red promueve, e incluso requiere, un aprendizaje activo” (Harasim: 1998).

El reverso de la medalla, por supuesto absolutamente complementaria con su anverso, son los entornos personales de aprendizaje (Personal Learning Environments - PLE), que proporcionan al estudiante su propio espacio personal en la red, bajo su control que le facilita formular sus ideas y trabajos, desarrollarlos y compartirlos con los demás. Dicho de otra manera, en palabras de Castaño (2008), “si utilizamos habitualmente en nuestro trabajo un procesador de textos, un servicio de correo, varios blogs, un navegador, algún servicio de marcador social, el entorno virtual de nuestra universidad, la plataforma de trabajo de la empresa, este es un entorno de aprendizaje personal poderoso”. A esta altura ya existen diversas aplicaciones para integrar todas estas herramientas y configurar nosotros mismos un entorno personal de aprendizaje.

Las comunidades virtuales de aprendizaje se conciben como grupos de participantes y docentes que, intercomunicándose y relacionándose por medios telemáticos, centran su acción en el desarrollo de actividades colaborativas y de apoyo mutuo en la construcción de aprendizajes significativos. Aquí hay una diferencia con la anterior concepción del aprendizaje individual independiente basado en textos instruccionales “autosuficientes” para facilitar el aprendizaje independiente.

Gracias al uso de las modernas tecnologías que permiten altos niveles de interactividad y trabajo colaborativo, todos –docentes y discentes– interactuamos multidireccionalmente y aprendemos de todos. Esta figura representa las nuevas tendencias de la educación a distancia.

3. EL R.P. FELIPE MAC GREGOR S.J., EL CETUC Y LOS AÑOS AURORALES DE LA TELEDUCACIÓN

En el año 1961, el Padre Felipe Mac Gregor había empezado la primera experiencia teleductiva en el Perú cuando, en representación del Cardenal Primado del Perú, fundó la primera telescuela por TV. Fue una escuela de carácter supletorio para los niños que no podían acceder a la escuela formal. La Telescuela de Panamericana Teleducación se inició operando en 35 centros de recepción, con el valioso apoyo de la Misión de Lima del Arzobispado (Meza: 1999).

En 1964, durante el primer gobierno de Fernando Belaúnde, se creó un departamento pedagógico del canal 7, el cual se convirtió, luego, en el Insti-

tuto Nacional de Teleducación (INTE), liderado por el sacerdote jesuita Manuel Benavides. Sin embargo, el 9 de marzo de 1971 el gobierno oficializó la labor desarrollada por INTE, el cual producía programas educativos para la televisión (Gargurevich: 1987). Uno de sus directores, el Profesor Roly Pacheco, le dio un decisivo impulso.

En 1972, el R.P. Felipe Mac Gregor S.J., entonces Rector de la PUCP, contando con el valioso apoyo de MISEREOR (Obra episcopal de la Iglesia Católica de Alemania para la cooperación al desarrollo) y de la Fundación Konrad Adenauer, la Universidad creó el Centro de Teleducación (CETUC). Fue una institución pionera de la teleducación a través de medios los audiovisuales (radio, televisión y cine), en investigación y publicación de uso de medios audiovisuales para la educación a distancia y en la capacitación de profesionales en esa área, labores que cumpliera bajo la dirección especializada de Estela Barandiarán, Jorge Capella, Rosa María Saco y Juan Carlos Crespo, entre otros.

Entre las innumerables producciones, podemos destacar la serie en video “Culturas Peruanas”, cuyos memorables guiones se debieron a la pluma del eminente historiador José Antonio del Busto; “Tristes querellas en la vieja quinta”, del notable narrador Julio Ramón Ribeyro; y el célebre cortometraje “La Agonía de Rasu Ñiti”, adaptada del cuento del mismo nombre, del escritor peruano José María Arguedas, realizada en 1985 bajo la dirección de Augusto Tamayo, contando con las actuaciones de Luis Álvarez y Delfina Paredes. Este programa ganó en México el Premio de la Asociación Latinoamericana de Televisión Educativa en 1976.

4. ASOCIACIÓN DE TELEVISIÓN EDUCATIVA IBEROAMERICANA (ATEI)

La PUCP estuvo presente, junto con el Ministerio de Educación y otras instituciones peruanas, en la fundación de la Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana, realizada el 12 de junio de 1992, en Badajoz, España. Ese mismo año, los jefes de Estado y de Gobierno, reunidos en la II Cumbre Iberoamericana de Madrid, acordaron la creación del programa de Televisión Educativa Iberoamericana (TEIb), como un instrumento para fomentar una cultura de cooperación en la comunidad iberoamericana en torno a un proyecto común. Al año siguiente se iniciaron las prime-

ras emisiones televisivas que llegaron hasta América vía el satélite Hispasat. ATEI, como red, fue sumamente útil para el intercambio de programas y de experiencias de televisión educativa, cultural y científica; se constituyó así mismo como un medio de comunicación educativa para la formación profesional, permanente y de posgrado a distancia, tanto de docentes como de otras diversas profesiones (Ojeda: 2000). El Lic. Gerardo Ojeda, Director ejecutivo y el Dr. Francois Marchessou, asesor de la presidencia, cumplieron una labor muy destacada en la consolidación y desarrollo de la ATEI. Además, se promovió el desarrollo de programas de diversos temas como historia, geografía, gastronomía, coproducidos por diversas instituciones de la Asociación como el CETUC y se impulsó el Capítulo local de ATEI, la Asociación de Televisión Educativa del Perú (ATEP), cuya presidenta fue Nora de Izcue, de la Universidad de Lima.

5. EL CONSORCIO DE UNIVERSIDADES

En junio de 1996, se creó el Consorcio de Universidades conformado por cuatro universidades: Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH), Universidad del Pacífico (UP) y Universidad de Lima (UL). Su objetivo fue unir los esfuerzos individuales y potenciar la actuación conjunta de dichas universidades a favor del desarrollo integral del Perú. Una de las primeras comisiones creadas en el marco del Consorcio fue la Comisión de Educación a Distancia, cuya finalidad fue promover acciones en esta modalidad y brindar capacitación en beneficio de los integrantes de las universidades del Consorcio, así como de otras instituciones y de la sociedad en general. Se ha orientado principalmente hacia la promoción de acciones de educación a distancia, la creación de una comunidad virtual de aprendizaje y el fomento de trabajo conjunto de instituciones nacionales y extranjeras para el desarrollo de la educación a distancia en el país. El Consorcio de Universidades está afiliado al Consorcio Regional de Educación a Distancia (CREAD), a la Red Iberoamericana de Informática Educativa (Ribie) y al Consejo Internacional de Educación a Distancia (ICDE).

Académicos y profesionales de las cuatro universidades han participado activamente en el desarrollo de diversas actividades que convirtieron a esta Comisión en pionera de la Educación a Distancia en el Perú. Entre ellos podemos mencionar a Elena Valdiviezo, Carmen Coloma Haydée Azabache y

Alberto Patiño, por la PUCP; Manuel Bello y Roly Pacheco, por la UPCH; Fernando Ruiz, por la UL y Enrique Saravia, por la UP.

Entre las diversas actividades realizadas por esta Comisión, destacan las siguientes:

5.1. Primera reunión técnica de consulta interinstitucional sobre educación a distancia post-secundaria y universitaria, realizada el 22 y 23 de mayo de 1997 en la PUCP, con el auspicio de la Unesco y la Southern Perú. Dicho evento reunió más de 130 especialistas de las universidades del Consorcio, de la Asamblea Nacional de Rectores y de instituciones públicas y privadas, como el Ministerio de Educación, Ministerio de Trabajo, Ministerio de Salud, etc. Todas ellas acudieron con el propósito de abrir un espacio de intercambio de experiencias y de analizar los fundamentos y perspectivas de la Educación a Distancia en el Perú. (Consorcio de Universidades: 1999).

5.2. Seminarios educación a distancia y nuevas tecnologías, realizado en la PUCP del 4 al 7 de octubre de 1999, con la presencia de expertos internacionales como el Dr. Lorenzo García Aretio (UNED-España), Dra. Marta Mena (UBA e ICDE), Dr. Adonis Chrysos de la Universidad de Barcelona Y José Silvio, del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). En este evento se analizaron las tendencias de la educación a distancia basadas en nuevas tecnologías que favorecen la interactividad y a formación de comunidades virtuales de aprendizaje.

5.3. Seminario nuevos entornos de la educación a distancia en la educación superior, realizado del 21 al 23 de febrero del 2001. Con la presencia de José Silvio (IESALC-Unesco), Marta Mena (ICDE), Bari Rabin (Banco Mundial) y Domingo Gallego (UNED-España). En este certamen se puso especial énfasis en una nueva visión de la educación superior, tanto por la necesidad de estar al día con los avances de la ciencia y la tecnología para el desarrollo de la capacidad de pensar, cuanto por la necesidad de cultivar los factores actitudinales y la orientación hacia los valores (Consorcio de Universidades: 2002).

5.4. V Reunión regional de educación a distancia: El impacto social de las nuevas tecnologías en la educación a distancia en América Latina y el Caribe. La Comisión de Educación a Distancia del Consorcio de Uni-

versidades acogió la propuesta de Marta Mena Vicepresidenta para América latina y el Caribe del Interantional Council for Open and Distance Education (ICDE), para realizar en Lima la V Reunión Regional de Educación a Distancia: El Impacto Social de las Nuevas Tecnologías en la EAD en América Latina y el Caribe (Consorcio de Universidades: 2005). Dicho certamen se planteó como un espacio de encuentro para el intercambio y creación de conocimiento entre diferentes actores: especialistas, docentes y profesionales de América Latina y el Caribe pertenecientes a instituciones privadas y públicas interesadas en la Educación a Distancia y en las nuevas tecnologías. Participaron, entre otros: Marta Mena y Rider Roll del ICDE; Beatriz Fainholc, de la Universidad Nacional de La Plata; Gabriel Ferraté, rector de la Universidad Oberta de Catalunya-UOC; Ángel Facundo, en representación de IESALC-Unesco y Álvaro Galvis, de Metacursos-USA. El evento se realizó en Lima, del 14 al 16 de noviembre del 2002.

6. LA EXPERIENCIA DEL ÁREA DE EDUCACIÓN DE LA PUCP

El Área Académica de Educación: Facultad de Educación, Departamento de Educación y Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) desde hace más de veinticinco años viene asumiendo el desafío de contribuir a la formación inicial y continua de los docentes del país a través de programas de educación a distancia, en los cuales, la calidad ha sido y es un elemento central.

Los expertos coinciden en que no es posible una educación de calidad sin docentes adecuadamente formados. Pero, como sabemos, no basta con la formación inicial por más seria que ella fuera, que no es el caso de una significativa proporción de docentes en nuestro país. Al respecto, el Informe Mundial de la UNESCO (1998) ya planteaba que “Aunque en la mayoría de los países las políticas de formación de docentes se siguen centrando en la formación inicial, la formación y el perfeccionamiento en el empleo o formación continua de los maestros ha cobrado más importancia en los últimos años. Se está generalizando la opinión de que la docencia, al igual que otras profesiones, es una actividad de 'aprendizaje' y que las personas que la ejercen han de tener oportunidades de actualizar y renovar sus conocimientos, aptitudes y capacidades a lo largo de su carrera”. En este sentido, los profesionales de la educación necesitan fortalecer

su capacidad de autoaprendizaje y su habilidad y creatividad para hacer frente a situaciones nuevas en su desempeño laboral.

El Área de Educación cuenta también con una significativa experiencia en el uso de las tecnologías de la información y comunicación. Desde la década de los 90' el Departamento de Educación desarrolló seminarios virtuales sobre diversos temas de interés educativo. Se contó con ponentes y centenares de participantes del país y del ámbito latinoamericano. Para ello hemos contado con el valioso apoyo de la Dirección de Informática. El uso de la tecnología se intensificó con la puesta en marcha del servidor Ágora y, posteriormente, con el Campus Virtual PUCP y la plataforma de e-Learning Paideia, importantes herramientas que nos han permitido diseñar y desarrollar entornos con los recursos necesarios para la concreción de actividades educativas. El acceso al material didáctico (textos, gráficos o incluso vídeos) combina diferentes opciones de interacción y retroalimentación, tales como publicación de documentos multiformato, correo electrónico, foros de debate, chats, wikis, evaluaciones en línea, etc., que permiten un intercambio de información muy enriquecedora entre los diversos agentes participantes en el proceso educativo.

Miles de docentes y otros profesionales se han beneficiado con estos programas de formación y especialización desarrollados en la modalidad de educación a distancia o mixta, algunos de los cuales describimos brevemente a continuación.

6.1. Programa de profesionalización docente en zonas rurales andinas (Proyecto CRAM)

La necesidad de dar pertinencia a la formación docente en el sur andino del Perú, de afirmar la identidad y los valores culturales del hombre andino y el alto porcentaje de docentes sin título pedagógico que atendía la educación de niños y niñas en las comunidades del sur andino, motivó esta importante experiencia de educación a distancia que se inició en el año 1988, cuando, conjuntamente con el antiguo Centro de Teleducación (CETUC), en convenio con la Universidad McGill de Canadá, el Instituto Superior Tecnológico y Pedagógico de Urubamba, Cuzco, y el apoyo financiero de la Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional (ACDI), se desarrolló el Programa de Profesionalización Docente en Zonas Rurales Andinas (CRAM). El proyecto surge a partir de la constatación de la altísima proporción de docentes

sin título pedagógico que atendía la educación de niños y niñas en las comunidades del sur andino del Perú.

Puso en práctica un diseño curricular innovador que procuró rescatar y afirmar la identidad regional y andina de maestros y alumnos en el marco de una política de educación intercultural y bilingüe. La formación de los maestros estuvo centrada en actividades de investigación, práctica pedagógica, producción y promoción comunal. La investigación desarrollada a lo largo del proceso formativo estuvo orientada al conocimiento del contexto geográfico y cultural, a describir las características del niño andino y a conocer los problemas de la relación entre la escuela y la comunidad. La práctica pedagógica permitió que los docentes en formación integraran a su cotidiano quehacer docente los resultados de sus trabajos de investigación para hacer dicha práctica más pertinente. Finalmente, la promoción comunal estuvo dedicada a la organización y desarrollo de pequeños proyectos productivos, los cuales, revalorando muchos de ellos antiguas tecnologías andinas, permitían a la escuela una cada vez más estrecha vinculación con la comunidad.

En base a un diagnóstico de la realidad del sur andino del Perú y a las características de los participantes, el programa se desarrolló mediante una estrategia de educación mixta, combinando períodos presenciales y de formación a distancia. Se elaboró y validó 12 módulos autoinstructivos que incluyen textos impresos, guías de acción y más de 200 programas en audiotape.

6.2. Calidad de la educación y desarrollo regional

A partir de 1992, el proyecto Calidad de la Educación y Desarrollo Regional se desarrolló con el apoyo financiero de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) y la asistencia técnica de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España. El Proyecto surgió a partir del III Seminario “Análisis y Perspectivas de la Educación en el Perú: Educación para la Democracia en Participación Responsable”, organizado en octubre de 1989 por la Facultad, en el que se acordó generar un movimiento pedagógico en favor del mejoramiento de la calidad de la educación. El proyecto, liderado por los doctores Jorge Capella y Elsa tueros, fue una respuesta al reto de contribuir al mejoramiento de la calidad académica y técnico-pedagógica de los docentes de los Institutos

Superiores Pedagógicos y de otros niveles educativos con el fin de enfrentar los retos del desarrollo regional. Se ha contado con la colaboración de institutos pedagógicos que se constituyeron en centros de apoyo en diferentes zonas del país para la organización de una red tutorial.

El proyecto dio origen a la Diplomatura en Formación Magisterial como Segunda Especialidad, la cual, desde 1999, se desarrolló en forma autofinanciada. Sus objetivos fueron: perfeccionar las habilidades, conocimientos y técnicas para la investigación educacional; orientar la reflexión del magisterio sobre la realidad peruana actual, su quehacer educativo y su compromiso social frente a las exigencias de la época, en el marco de una educación en valores y de la ética profesional docente; contribuir a la formación de promotores del desarrollo de la comunidad y de la región, en el marco de la defensa de la democracia y de la pacificación del país; promover la formulación y aplicación de estrategias, técnicas y medios didácticos para el diseño y desarrollo de un currículo diversificado; y, finalmente, formular proyectos educativos alternativos, sustentados en la investigación científica y en una educación con un enfoque intercultural.

El plan de estudios tuvo 9 cursos organizados en 3 áreas. Para el efecto, se diseñaron materiales autoinstructivos y se contó con profesores tutores, quienes orientaron y brindaron asesoría académica a los participantes en forma presencial –individual y colectiva– y a distancia a través del teléfono y el correo electrónico. Asimismo, para garantizar el adecuado avance en el logro de los objetivos de aprendizaje, los participantes asisten a encuentros presenciales de corta duración.

6.3. Nuestro niños y la comunidad

Los Programas no Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI) nacieron en Puno para atender al desarrollo de las niñas y los niños de las zonas quechua y aymara. En ellos confluyen programas de apoyo alimentario, control nutricional y salud. Esta iniciativa tiene, entre otros aspectos positivos, el enorme valor de contar con la participación organizada de la comunidad. Cada PRONOEI está cargo de una animadora, que es miembro de la propia comunidad. Ella actúa bajo la supervisión de una docente coordinadora.

Desde el Área de Educación de nuestra Universidad se han desarrollado importantes experiencias piloto de capacitación a distancia para docentes

coordinadoras y para animadoras. Su finalidad fue desarrollar las competencias necesarias para la gestión comunitaria y pedagógica de programas no escolarizados para niños. En 1991, el Proyecto Nuestros Niños y la Comunidad, inició un curso a distancia dirigido a docentes coordinadoras de programas no escolarizados de educación inicial con el financiamiento de ACDI y el asesoramiento técnico de la Universidad de Winnipeg, Canadá. Se validó el material impreso consistente en 30 módulos de capacitación, 10 audiocasetes y 14 audiovisuales. Se incorporaron nuevos elementos conceptuales y metodológicos al modelo de capacitación: la capacitación enfocada como herramienta para el cambio, la investigación y la evaluación como elementos fundamentales para la innovación, el proyecto como una propuesta de intervención educativa en comunidades rurales de extrema pobreza y el Centro de Recursos para el Aprendizaje.

En 1994, este proyecto dio origen a la Diplomatura de Segunda Especialidad en Currículo y Metodología en Educación Inicial, que se ejecutó en base a material impreso y audiovisual, diversificado para zonas de costa y sierra.

6.4. Atención integral al niño menor de tres años

Los especialistas destacan la importancia de los tres primeros años de vida en el desarrollo de la personalidad. De manera especial, se destaca la influencia los estímulos, del afecto, de la nutrición, del cuidado de la salud; del ambiente físico, psicológico y social en el desarrollo de la persona. Sin embargo, es fácil constatar que en nuestro país existe un déficit muy grande de personal capacitado para la atención al niño desde un enfoque integral y multidisciplinario. Ante esta demanda, surge la Diplomatura de Segunda Especialidad en Atención Integral al Niño Menor de Tres años. Sus objetivos son: desarrollar las bases científicas que permitan reconocer la importancia de la estimulación temprana para el desarrollo integral de los niños y las niñas del nivel de cuna; promover el desarrollo de habilidades para la organización e implementación de servicios de atención infantil formales o no formales, que involucren la participación activa de los padres de familia; desarrollar estrategias metodológicas pertinentes a los niños y las niñas menores de tres años, articulando la programación curricular como instrumento guía en el quehacer educativo y fomentar la acción preventiva respecto a la salud física y mental de los niños y las niñas desde el trabajo en aula, con la participación de los padres de familia y la comunidad.

Está principalmente destinado al personal que atiende a niños y niñas en servicios de cuna estatales, particulares, municipales, comunales y en programas alternativos como hogares infantiles comunitarios y wawa wasi.

Los contenidos curriculares se refieren a cuatro ejes temáticos y se encuentran organizados en nueve cursos, los que se desarrollarán en tres semestres académicos.

En el desarrollo del plan de estudios se utilizan diversos medios y materiales, de acuerdo a los diferentes contenidos y usuarios. El material impreso es complementado con CD y otros recursos informáticos.

6.5. Proyectos educativos y cultura de paz

Esta diplomatura se inició en 1998 y recoge la valiosa experiencia de los proyectos “Educación y Cultura de Paz” y “Hacia una Escuela de Calidad”, que el CISE inició en 1989. Se concibe la educación como un movimiento de construcción de una cultura alternativa –cultura de paz– que expresa la proyección de un hombre nuevo y de una sociedad distinta, caracterizada por la plena vigencia de los derechos de la persona.

Se procura identificar y apreciar la pluralidad cultural de las comunidades sociales y apoyar en la superación de las situaciones de violencia y crisis de valores que enfrenta nuestro país, asumiendo una postura crítica y de compromiso social ante ellas. Busca favorecer en la formación personal y profesional la promoción de actitudes favorables a una Cultura de Paz en la comunidad educativa, procurando criterios y estrategias innovadoras para el diseño de proyectos educativos que respondan a las demandas de cada realidad. Ello supone cultivar en la escuela un modo de vida en el que las relaciones interpersonales que se generan en su interior estén orientadas por valores de justicia, libertad, búsqueda de la verdad, participación democrática, solidaridad y respeto a los derechos de las personas. La paz en la escuela debe ser vivenciada antes que enseñada.

La Diplomatura se ofrece principalmente a directivos y maestros en ejercicio y otros profesionales que cumplen tareas de formación o capacitación y tienen interés en promover una cultura de paz desde sus instituciones. Se ha venido desarrollando en una modalidad mixta –presencial y a distancia– que facilita, por un lado, el estudio independiente del participante y por otro, la socialización y el aprendizaje vivencial. Actualmente tiene una duración de

tres semestres académicos y consta de 11 cursos organizados en tres módulos. En los últimos años se ha incorporado el uso de nuevas tecnologías para favorecer un estudio personalizado e interactivo, que ha permitido al participante: disponer de una selección de materiales; acceder a páginas Web especialmente diseñadas para la diplomatura con orientaciones y diversos recursos para el aprendizaje; comunicarse con los docentes-tutores y sus compañeros de estudio a través del correo electrónico, foros de debate y chat.

6.6. Educación intercultural

Ante la necesidad de valorar la diversidad cultural y a crear relaciones armónicas de convivencia sobre la base del respeto y aprovechamiento de la diversidad, surgió la Diplomatura de Segunda Especialidad en Educación Intercultural.

La valoración de la diversidad cultural es una constatación del presente y aprender a vivir entre los diversos ambientes se está convirtiendo hoy en el nuevo reto del siglo XXI que demanda la creación de relaciones armónicas de convivencia sobre la base del respeto y aprovechamiento de la diversidad. Se trata de una educación cuyo énfasis está en facilitar la puesta en común de todo el bagaje que posee cada grupo social y de las grandes posibilidades que conlleva un diálogo entre culturas diversas.

El Diplomatura de Educación Intercultural tiene como propósito contribuir al mejoramiento de la competencia profesional de educadores, supervisores, asesores pedagógicos y profesionales afines que trabajan con grupos culturales diversos. Sus objetivos específicos son: orientar la reflexión sobre la realidad pluricultural y multilingüe actual, el quehacer educativo y el compromiso social en el marco de una Educación Intercultural; actualizar los conocimientos de la realidad peruana desde un enfoque interdisciplinar que le permitan comprender la educación intercultural; perfeccionar las estrategias pedagógicas desde un enfoque intercultural y promover el diseño y evaluación de proyectos de desarrollo educativo alternativos dentro de un enfoque intercultural.

La diplomatura considera tres ejes rectores: interculturalidad, interdisciplinariedad e investigación. Comprende 9 cursos, con un total de 34 créditos, que se desarrollan en tres semestres. Combina las modalidades educativas presenciales y a distancia.

6.7. Cultura juvenil y desarrollo

Esta diplomatura estuvo dirigida a personas vinculadas a la juventud en el sector público o privado. Procuró desarrollar en los participantes las competencias necesarias para analizar críticamente el contexto y diseñar, implementar, gestionar y ejecutar programas y proyectos viables, con los jóvenes, para acercarlos a la consecución de sus objetivos. Su propósito principal es perfeccionar y especializar a profesionales de diversas áreas en el trabajo con adolescentes y jóvenes, con el fin de promover el conocimiento de políticas sociales y metodológicas de actuación con jóvenes.

6.8. Enseñanza de inglés como lengua extranjera

El dominio del idioma inglés es una exigencia imprescindible en el mundo actual. Como consecuencia, la demanda de profesionales calificados para la enseñanza de este idioma ha aumentado considerablemente en los últimos años. Esta demanda creciente explica, en gran medida, la presencia de profesionales no docentes o docentes de otras especialidades en el campo de la enseñanza del idioma inglés. Muchos de ellos ejercen la docencia con la única calificación es su conocimiento del idioma.

Para intervenir oportunamente en esta situación, se ha diseñado y puesto en marcha la Diplomatura de Segunda Especialidad en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera, cuyos objetivos son:

- Mejorar la competencia profesional de los docentes que se desempeñan como profesores de inglés, siendo otra su especialidad;
- Contribuir al mejoramiento de la calidad de la enseñanza del idioma inglés a nivel nacional;
- Favorecer la investigación en el área específica de la enseñanza de idiomas.

La diplomatura se ofrece en dos semestres académicos en la modalidad mixta (presencial y a distancia).

6.9. Políticas educativas y desarrollo regional

La Diplomatura de Especialización en Políticas Educativas y Desarrollo Regional se orienta a formar especialistas capaces de diseñar, conducir, monitorear y evaluar políticas educativas que respondan a las tendencias

mundiales en materia de desarrollo educativo y a las reales necesidades de los contextos locales, regionales o nacionales. El egresado de la diplomatura tendrá las competencias para:

- Contextualizar la educación, la política y las políticas educativas en el marco de los problemas y posibilidades del desarrollo humano sustentable de las diversas regiones del país;
- Analizar y reflexionar sobre la naturaleza y el contexto de teorías, ideas y procesos educativos en América Latina;
- Desarrollar a través de una perspectiva interdisciplinaria, competencias específicas en temas de planificación, diagnóstico y evaluación de políticas educativas;
- Diseñar, gestionar, monitorear y evaluar políticas educativas que respondan a las tendencias mundiales en el desarrollo de la educación y a las reales necesidades de los contextos locales, regionales y nacionales.

6.10. Gestión de organizaciones educativas

En la actualidad, a la luz de los cambios que generan la modernización y los procesos de transformación de la educación, se requiere que los encargados de gestionar las instituciones educativas desarrollen un conjunto de competencias que les permita tener una mirada crítica, participativa y reflexiva sobre los procesos institucionales que mejoren la calidad de las organizaciones. En este contexto, la Diplomatura busca desarrollar las competencias vinculadas a la gestión, promoción y evaluación de centros educativos a través del conocimiento y la aplicación de herramientas de gestión pedagógica, institucional y administrativa, dentro de un enfoque de calidad total, de modo que el director sea capaz de:

- Liderar y gestionar con eficiencia y eficacia un centro educativo;
- Liderar proyectos de innovación orientados a mejorar la calidad de la gestión educativa que favorezcan el aprendizaje de los alumnos y la satisfacción de todos los miembros de la comunidad educativa;
- Administrar recursos económicos y financieros en forma óptima, sustentados en el marco legal, estarán en condiciones de realizar la adquisición y mantenimiento de bienes bajo criterios de previsión y racionalidad;

- Diseñar y aplicar criterios y procedimientos para monitorear la gestión de centros educativos.

6.11. Gestión de instituciones educativas promotoras de la salud

Las Escuelas Promotoras de Salud conforman un movimiento por la salud y la educación, surgido en el compromiso formulado por la Organización Mundial de la Salud y sus países miembros en 1995, para impulsar acciones de promoción y protección de la salud en el ámbito escolar, a través de una agenda básica que incluya la educación para la salud, la promoción de ambientes escolares saludables y la provisión de servicios preventivos y curativos básicos a la población escolar.

A lo largo de los últimos años, se han realizado diversos esfuerzos por promover la salud integral desde la escuela. Sin embargo, aún es necesario fortalecer los procesos que permitan construir instituciones educativas saludables dentro del enfoque de Promoción de la Salud a partir de estrategias y metodologías eficaces.

Los objetivos de la diplomatura son:

- Fortalecer las capacidades de gestión de los participantes para la implementación de la estrategia de Escuelas Promotoras de la Salud;
- Desarrollar habilidades para la formulación de proyectos innovadores en promoción de la salud que permitan mejorar la calidad del servicio en las instituciones educativas.

6.12. Didáctica de la matemática en educación primaria

La presente diplomatura surge de la inquietud y preocupación por atender una necesidad urgente en lo que respecta a los logros de los estudiantes de educación básica en el aprendizaje de la Matemática. Asimismo, busca fortalecer competencias del dominio teórico básico de la ciencia de la Matemática y de las Estrategias de la Didáctica de la Matemática en los docentes, para el logro de aprendizajes significativo de los estudiantes de educación primaria. Sus objetivos son:

- Desarrollar una base teórica científica de la Matemática como ciencia que permita aplicar la didáctica en el desarrollo de procesos de aprendizaje;

- Desarrollar las capacidades básicas en los fundamentos de la enseñanza de la Matemática en educación primaria;
- Desarrollar habilidades y destrezas para la diversificación curricular en el área de Matemática para asegurar la pertinencia y funcionalidad de los contenidos en relación al perfil de los estudiantes y su contexto sociocultural;
- Desarrollar competencias para la innovación a través de la investigación acción para la mejora concretizándose en la elaboración.

6.13. Educación inclusiva y atención a la diversidad

La Diplomatura de Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad es una contribución pedagógica al creciente desafío de brindar una respuesta de calidad con equidad a la diversidad. Se asume que los cambios demandan renovar no sólo las políticas y marcos normativos nacionales. Es fundamental el desarrollo profesional de la docencia.

El plan de estudios condensa un conjunto de competencias orientadas a una nueva forma de pensar y de mirar la educación a partir de las diferencias inherentes a la naturaleza. El aspecto clave de esta propuesta inclusiva es que los niños y adolescentes en desventaja, segregados por razones sociales, culturales, geográficas, de género, por presentar altas habilidades y discapacidades, sean valorados equitativamente en una escuela para todos y con todos.

6.14. Uso pedagógico de los museos

Los museos son instituciones culturales que constituyen una fuente importante de transmisión de conocimientos y, en el sistema educativo, su potencial no ha sido debidamente aprovechado.

Actualmente, nos encontramos con toda una revolución en la concepción del museo. Este ya no es más una simple galería de exposiciones o un conjunto de vitrinas en las que se exhiben las piezas a las cuales se les adjudica un determinado valor. El museo es una institución viva, que permite al visitante, en este caso al estudiante, interactuar con los objetos, recibir información complementaria y, en general, se busca presentar una secuencia coherente del conocimiento para que el estudiante encuentre una fuente de motivación, obtenga información, consolide sus aprendizajes previos, logre una

visión holística y, a la vez, global de una determinada temática. El museo constituye una forma complementaria y alternativa de aprendizaje.

El objetivo de la diplomatura es capacitar a los docentes, promotores y gestores culturales, responsables de cultura y educación de los gobiernos regionales y locales y personal que labora en los museos y otros profesionales, en el uso del espacio museológico como recurso pedagógico.

6.15. Didáctica de la lectura y producción de textos funcionales en la educación primaria

Esta diplomatura tiene el propósito de fortalecer las habilidades de lectura y de redacción en los docentes de primaria, y su competencia técnico-pedagógica, proporcionándoles estrategias metodológicas para formar y desarrollar las capacidades de lectura y producción de textos funcionales en los niños y niñas alumnos de este nivel de la Educación Básica. Propone una metodología innovadora para el desarrollo de la lectura y la producción de textos funcionales mediante actividades específicas del área de Comunicación.

Sus objetivos son:

- Proveer de información actualizada sobre los procesos de lectura y producción de textos considerados como procesos cognitivo-comunicativos y sobre los elementos de carácter lingüístico y gramatical que intervienen en ellos;
- Fortalecer las estrategias de planificación y ejecución de las actividades orientándolas al desarrollo y consolidación de la lectura y producción de textos funcionales;
- Proveer de orientaciones para la selección, producción y uso pertinente de materiales educativos orientándolos al mejoramiento de la lectura y producción de textos;
- Proveer de orientaciones y metodologías para la evaluación del aprendizaje en lo concerniente a la lectura y producción de textos.

6.16. Docencia para la formación y la capacitación

La Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, como parte de su programa de formación continua y recogiendo la

experiencia acumulada a raíz del exitoso Diplomado de Segunda Especialidad en Formación Magisterial, ofrece la Diplomatura de Especialización en Docencia para la Formación y la Capacitación, la cual busca atender la demanda de formación de formadores de profesionales y público adulto en general, ofreciéndoles la posibilidad de conocer los fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje del discente, así como desarrollar nuevas habilidades, destrezas y actitudes para aplicar estrategias didácticas pertinentes a su realidad, propiciando la renovación de su compromiso ético y su desarrollo personal.

Esta propuesta se sustenta en la identificación de un sector creciente de profesionales no docentes que se desempeñan como capacitadores en instituciones públicas y privadas, aplicando enfoques pedagógicos con los cuales fueron formados y que no necesariamente les permite cumplir a cabalidad los objetivos educativos previstos en sus unidades u organizaciones.

Su objetivo es desarrollar en los profesionales que desempeñan actividades vinculadas a la formación y la capacitación del público adulto, competencias para el diseño, ejecución, evaluación, investigación y mejora de su práctica formativa, aplicando enfoques teóricos y metodológicos actualizados, acordes a las características del discente, los lineamientos institucionales y las demandas de la sociedad.

6.17. Enseñanza del idioma español a hablantes de otras lenguas

La presente diplomatura es un programa de formación a distancia que ofrece capacitación para la enseñanza de la lengua española en el marco de la cultura peruana. Se basa en los principios de la enseñanza comunicativa de las lenguas y constituye una opción interesante para quienes desean iniciarse en la enseñanza de esta lengua, y para quienes ya la enseñan, pero desean capacitarse en la metodología de lenguas adicionales. Se ofrece también en la modalidad virtual a los participantes residentes en provincias o en el extranjero.

Los objetivos específicos de la diplomatura son mejorar el desempeño profesional de quienes ejercen la docencia del castellano a hablantes de otras lenguas y ampliar el campo laboral de los participantes, capacitándolos para enseñar el español a extranjeros; responder a una demanda de formación

creciente y todavía desatendida en nuestro medio; y aplicar a nuevas áreas la experiencia adquirida en el campo de la enseñanza a distancia.

6.18. Tecnologías de la información y comunicación en la educación básica

Esta propuesta parte del reconocimiento de la repercusión e importancia de las TIC en el escenario social y de su utilidad en el ámbito educativo. En este sentido, la capacitación de los docentes en el uso de las TIC requiere una comprensión integral que incluya no sólo desarrollar conocimientos y habilidades en el aspecto tecnológico sino fundamentalmente en cómo incorporar las TIC principalmente en el currículo y en el planteamiento didáctico.

De acuerdo con Sangrà (2001), la organización (institución formativa) debe poner las posibilidades de las nuevas TIC al servicio del estudiante, es decir, al proceso de aprendizaje.

Su objetivo es desarrollar competencias en los docentes de Educación Básica que les permitan integrar las TIC de manera pertinente en su ejercicio profesional.

6.19. Tecnologías de la información y comunicación para la docencia en la educación superior

Las Tecnologías de la Información y Comunicación ocupan un papel muy importante dentro de la educación superior, así como en su transformación para lograr satisfacer las demandas educativas de hoy. Estas tecnologías traen consigo cambios en los procesos y estrategias para la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes que con una adecuada y efectiva integración a los procesos educativos pueden garantizar la cobertura y calidad educativa. En este sentido, la capacitación de los docentes en el uso de las TIC requiere una comprensión integral que incluya no sólo desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes en el aspecto tecnológico, sino fundamentalmente desarrollar competencias para incorporar las TIC en el currículo y en el planteamiento didáctico.

Su objetivo es desarrollar competencias en los docentes de Educación Superior para integrar educativamente las Tecnologías de la Información y la Comunicación en su quehacer educativo.

6.20. Educación física y deporte escolar

La Diplomatura de Formación y Actualización en Educación Física y Deporte Escolar tiene como finalidad actualizar a los profesores de educación física, así como a otros profesionales y técnicos interesados en los conocimientos científicos y pedagógicos vigentes, especialmente en los de la educación física y los deportes, así como en el rol actual del docente como agente de mantenimiento de la salud individual y social.

Asimismo, se pretende que los actores de estas actividades, luego de superar las exigencias del diplomado, estén en mejores condiciones para participar según roles asumidos en su campo profesional (gestor, planificador, entrenador, jugador, deportista, etc.) y mantengan un alto nivel en su desarrollo personal y en valores educativos individuales y sociales tras haberlos consolidado durante esta formación.

6.21. Diplomatura internacional de especialización en calidad y equidad en la educación

Esta Diplomatura, ofrecida en la modalidad de un curso mixto (que combina fases virtuales con fases presenciales), es una propuesta ofertada por un conjunto de instituciones, conformado por la Pontificia Universidad Católica del Perú a través de su Facultad de Educación, la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras (UPNFM) e InWent, Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH de Alemania, hoy integrada a la Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ). El programa se desarrolla bajo la premisa de que los resultados de las mediciones de la calidad y de las investigaciones internacionales demuestran que los maestros en servicio deben revisar sus enfoques teóricos y sus prácticas educativas, a fin de elevar el rendimiento de sus alumnos mediante un servicio educativo de mayor calidad, que atienda la multiplicidad y complejidad de los problemas, que los niños y adolescentes afrontan como consecuencia de la pobreza, los cambios sociales y familiares de su entorno y la complejidad cultural.

La diplomatura se orienta a desarrollar en los participantes competencias para atender las demandas sociales complejas que la situación actual requiere, en un mundo globalizado y en una situación de descentralización que tiende a afirmar la identidad local y la autonomía institucional.

Su objetivo central es contribuir a la calidad de la educación a través del perfeccionamiento de formadores de docentes, ofreciéndoles fundamentos teóricos y herramientas metodológicas y prácticas que fomenten una concepción innovadora de la enseñanza-aprendizaje, con un enfoque que promueva, además de aprendizajes requeridos en cada nivel, la equidad, diversidad, inclusión y respeto a los derechos humanos. Por ello, además, se espera que los participantes hayan adoptado una nueva perspectiva de gestión de la calidad educativa en los distintos niveles del sistema educativo que contribuyan a generar cambios hacia una pedagogía innovadora, democrática y participativa en el aula (enseñanza, aprendizaje, evaluación).

6.22. Diplomatura de estudios en mundos virtuales para la educación

Esta diplomatura es ofrecida por la Facultad de Educación, en coordinación con la Facultad de Arte. Implica el reconocimiento de que las nuevas tecnologías y su aplicación en la educación han generado nuevas oportunidades de gestión en la formación y capacitación de la sociedad, ya sean colegios, institutos, universidades, la aplicación de los entornos virtuales propone un mundo alternativo que innove y dinamice la metodología formativa de los docentes.

La diplomatura busca comprender los mundos virtuales y su aplicación en la educación, promoviendo la participación, interacción, producción de materiales y actividades que impulsen el desarrollo de programas formativos y de capacitación, utilizando los mundos virtuales inmersos.

6.23. Diplomatura de segunda especialidad en gestión y didáctica de programas de educación a distancia

La Facultad de Educación de la PUCP, con el apoyo de Global Development Learning Network (GDLN), del Banco Mundial, en colaboración con PUCP Virtual y la Facultad de Ingeniería, desde el año 2002 viene ofreciendo esta diplomatura, que ha significado nuestra proyección internacional como Facultad y ha logrado matricular a participantes de Guatemala, Honduras, Nicaragua, Ecuador y de todas las regiones del Perú. El programa está dirigido a:

- Profesionales universitarios y graduados de cualquier campo, intere-

sados en el planeamiento, implementación y desarrollo de programas en la modalidad de EAD; y

- Profesionales a cargo de la capacitación de los recursos humanos, que desempeñan cargos directivos o de coordinación, y que desean implementar esta modalidad o mejorar la calidad de sus programas.

Sus objetivos son:

- Formar especialistas en la gestión de programas de educación a distancia; y
- Formar especialistas en el diseño de entornos de aprendizaje, incorporando los avances de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

6.24. Otras experiencias

Los Planes Especiales de Licenciatura y Bachillerato en Educación dirigidos a profesionales provenientes de diversos campos o especialidades, que desean prepararse para el ejercicio docente en los niveles de la Educación Secundaria y Educación Superior se ofrecen desde 1981, posteriormente pasaron a desarrollarse en la modalidad a distancia desde el año 2000.

Asimismo, la Facultad de Educación ha considerado la necesidad de apoyar la inserción laboral de los estudiantes y, a la vez, propiciar su participación en modalidades de estudio flexibles y compatibles con el trabajo. Como consecuencia, ha iniciado con éxito el desarrollo de cursos regulares de pre grado desde el séptimo ciclo en la modalidad de educación a distancia. La experiencia implica nuevas responsabilidades para los docentes en el planeamiento de los cursos; en el diseño, desarrollo y validación de materiales y otros recursos para el aprendizaje y la organización y atención a las actividades de tutoría.

7. NUESTROS CONGRESOS INTERNACIONALES

En los últimos años, la Facultad de Educación ha desarrollado diversos eventos académicos nacionales e internacionales, entre los cuales podemos destacar:

7.1. Primer congreso internacional de educación a distancia: presente y futuro de la educación a distancia

Se celebró del 11 al 13 de octubre del 2006. Sus objetivos fueron:

- Ofrecer un espacio de reflexión e intercambio de experiencias sobre el presente y futuro de la educación a distancia en el marco del desarrollo de una sociedad humana, global, de la información y del conocimiento;
- Compartir estudios e investigaciones que contribuyan a la comprensión de la emergencia, crecimiento y proyecciones futuras de la educación a distancia;
- Reflexionar sobre la importancia de la mediación pedagógica, el uso de medios tecnológicos y la organización académica y administrativa en los procesos de aprendizaje en la educación a distancia.

Los ejes temáticos trabajados en el Congreso fueron: Educación a distancia, desarrollo humano y sociedad, Aprendizaje, mediación y TIC y El futuro de la educación a distancia.

El Congreso contó con 425 participantes y con la intervención de importantes expertos internacionales, como el Dr. Francois Marchessou y el Dr. Jean Francois Cerisier, de la Universidad de Poitiers; el Dr. Lorenzo García Aretio, de la UNED, quien fue nominado profesor Honorario; el Ing. Carlos Zárate de inWent, Alemania; Dr. Ross Mac Cormack, de la Universidad de Winnipeg; Dr. Antonio Badía de la UOC, de Barcelona; Ing. Javier García Tobío y María José Rodríguez, del CESGA de Galicia, España; Dra. Marta MENA de la UBA, Argentina; Dr. Miguel Zapata Ros, de la Universidad de Murcia; y Dr. Josef Polak de la Universidad Constantino el Filósofo de Nitra, Eslovaquia. Participaron también como ponentes, moderadores, presentadores y en mesas de comunicaciones diversos especialistas de la PUCP y de varias instituciones especializadas en Educación a Distancia (Patiño: 2009).

7.2. Segundo congreso internacional de educación a distancia y TIC: Aprendizaje en contextos ubicuos

Se llevó a cabo del 21 al 23 de octubre del 2009, con el auspicio del consorcio Euromime (Master Europeo en Ingeniería de los Medios para la Educación) que lidera la Universidad de Poitiers - Francia. El Congreso buscó

promover el uso inteligente de las TIC en la educación presencial y a distancia, enfatizando el trabajo conjunto de docentes y alumnos en contextos en los que la ubicuidad de los recursos para el aprendizaje es su característica fundamental. Sus objetivos principales fueron: identificar el rol de las TIC en el proceso educativo actual; reconocer las características y demandas de aprendizaje del estudiante de hoy; identificar las competencias requeridas en los docentes para su trabajo en contextos ubicuos; reconocer las tendencias de la gestión estratégica en las instituciones que incorporan tecnologías e identificar las tendencias de la Educación a Distancia y la gestión del soporte tecnológico. Se hicieron presente pronunciando conferencias de manera presencial o a través de videoconferencias connotados especialistas internacionales, entre ellos: Ana Martín Cuadrado, de la UNED (España); Begoña Gros, de la Universitat Oberta de Catalunya (España); Brigitta Villarronga, de InWent (Alemania); Constance Adlung, de InWent (Alemania); Domingo Gallego, de la UNED (España); Elena Barberà, de la Universitat Oberta de Catalunya (España); Francois Marchessou, de la Universidad de Poitiers (Francia); Gláucia da Silva Brito, de Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil); Jean Lu Tissanie, de la Universidad de Los Lagos (Chile); Jean-Francois Cerisier, de la Universidad de Poitiers (Francia); Jesús Salinas, de la Universidad Islas Baleares (España); Johanna Meza, de la Red Educ@L y de la UNED (Costa Rica); Jordi Adell, de la Universitat Jaume I (España); Julio Cabero, de la Universidad Sevilla (España); Karin Pries, de InWent (Alemania); Lorenzo García Aretio, de la UNED (España); María José Rubio, de la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador); Ronaldo Nascimento, de la Universidad de Londrina (Brasil); Selín Carrasco de la Universidad del Mar (Chile); Teresa Guasch, de la Universitat Oberta de Catalunya (España). Además se contó con la presencia de 620 participantes (Patiño: 2012).

7.3. EDUTIC 2012 - III Congreso Internacional El impacto de las TIC en la educación

Los días 11, 12 y 13 de octubre del 2012 se desarrolló el III Congreso Internacional EDUTIC 2012: El impacto de las Tecnologías en la Educación, que convocó a especialistas nacionales y extranjeros, especialistas de otras carreras, docentes y empresarios interesados en el uso de TIC en educación. Sus objetivos fueron:

- Reconocer las características y demandas de aprendizaje del estudiante de hoy para definir los cambios requeridos en la gestión, el currículo y la didáctica desde un enfoque de calidad con equidad e inclusión;
- Reflexionar e identificar mecanismos para asegurar una adecuada integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los niveles de Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior, tanto en la modalidad presencial como a distancia y virtual;
- Identificar las competencias tecnológicas y educativas requeridas por los docentes y directivos para asegurar la integración educativa de las TIC en las instituciones y experiencias formadoras;
- Reconocer las tendencias de la gestión estratégica en las instituciones que incorporan las tecnologías en sus procesos formativos;
- Contribuir a la reflexión conjunta en la definición de criterios que permitan utilizar educativamente la tecnología, bajo un marco de valores que prioricen la formación integral del educando.

En el marco del Congreso se desarrollaron: Un Encuentro Empresarial denominado: Las TIC y el aprendizaje en las organizaciones; siete conferencias magistrales en que participaron como invitados connotados especialistas extranjeros: Cristóbal Cobo (U. de Oxford), Roberto Funck (CEDOI-Brasil), Antoni Badia (UOC-Barcelona), Francois Marchessou (U. de Poitiers-Francia), Clotilde Fonseca (CPC-Costa Rica), Claudio Rama (UDE-Uruguay); seis mesas redondas, comunicaciones, demostraciones tecnológicas para la educación y talleres. Además, con el auspicio de 10 empresas, se organizó una Feria Tecno pedagógica.

Fue notable reconocer los avances alcanzados en el uso de las TIC, en favor de la educación; asimismo, apreciar las experiencias realizadas por profesores de diferentes niveles y ámbitos del país vinculados al desarrollo de competencias de los estudiantes. Se congregaron 1179 participantes.

8. A MODO DE CONCLUSIÓN

Reflexionando sobre estas varias décadas de experiencia en educación a distancia, muchas serían las lecciones aprendidas. Por razones de espacio, solo mencionaremos las más relevantes:

- Los nuevos paradigmas tecno-productivos demandan nuevos retos a la educación. Exigen el fortalecimiento de la capacidad intelectual, del procesamiento simbólico, al igual que mayores niveles de abstracción, creatividad, flexibilidad, y autonomía. La era digital exige cada vez más “analistas simbólicos” capaces de agregar valor y adaptarse a los cambios constantes de manera creativa y propositiva. Es en esta dirección en la que deben apuntar nuestros esfuerzos (Fonseca; 2002).
- En ese mismo sentido, dada la cantidad de información disponible y la capacidad para almacenarla, lo importante, entonces, no es formar personas que posean una gran cantidad de información, sino que conozcan las fuentes, tengan capacidad para acceder a ellas en forma oportuna y habilidad para utilizarlas adecuadamente en la solución de problemas. Quizá en el futuro será muy importante contar con personas capaces de formular buenas preguntas para resolver los problemas. Como ya lo dijo Drucker (1994): “La naturaleza del conocimiento es cambiar rápidamente y las certidumbres de hoy siempre se convierten en los absurdos del mañana”. Por ello, para el hombre del presente y del futuro, más importante que recibir información y conocimiento encapsulado es dotarse de una metodología que lo capacite para aprender a lo largo de toda la vida. En este contexto, las TIC juegan un rol fundamental.
- Aspiramos a construir un aprendizaje autónomo, interactivo, reflexivo, colaborativo y en red, multidisciplinar e innovador. De este modo, nuestros modelos de educación a distancia renovados debería tener como base poner el aprendizaje de los participantes en el centro de nuestra actividad pedagógica a partir de la generación de entornos.
- De lo anterior, se colige que el estudiante debe ser el protagonista de su propio aprendizaje, entendido como un proceso de construcción personal que implica actividad para construir sus teorías. Dicha actividad debe corresponder a cada etapa evolutiva de su desarrollo.
- Lo que puede aprender un alumno depende del nivel de sus esquemas de pensamiento. Por tanto, la selección de los resultados del aprendizaje debe estar acorde con las capacidades desarrolladas previamente por los alumnos; significatividad, pues los nuevos saberes deben organizarse con relación a los conocimientos previos

e intereses de los alumnos para que puedan construir un conocimiento significativo; integración social y aprendizaje cooperativo, pues se aprende de y con los otros; aprender es un proceso de co-construcción que se realiza con la cooperación de otros (mejor si saben más). De allí la importancia de favorecer el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo.

- La experiencia en EAD, en el área académica de educación viene demostrando que esta modalidad, por su flexibilidad, permite atender con calidad las necesidades de formación y capacitación de profesionales en las distintas zonas del país. De este modo, la Facultad contribuye al logro de uno de objetivos estratégicos de la Pontificia Universidad Católica del Perú, en cuyo Plan Estratégico Institucional 2000-2010 considera la EAD como un instrumento para “extender el impacto de la Universidad en la sociedad llevando nuestro modelo de formación integral hasta el lugar de residencia de todas aquellas personas que lo requieran”.
- La EAD, basada en nuevas tecnologías, introdujo importantes cambios con relación a la educación a distancia tradicional; sin embargo, hay un conjunto de elementos que se mantienen y que deberían fortalecerse para lograr un servicio educativo de calidad, entre ellos: La comunicación que hace de la educación a distancia una “conversación didáctica guiada”, la integración racional de diversos recursos para el aprendizaje; la promoción del aprendizaje autónomo, pues en esta modalidad el estudiante es protagonista de su formación; el cuidadoso diseño, desarrollo y validación del material educativo para facilitar el autoaprendizaje; la formación de grupos de interaprendizaje y los servicios de apoyo al participante entre los que la tutoría juega un rol de suma importancia.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Adell, J. y Sales, A. (1999). Enseñanza online: elementos para la definición del rol del profesor. En Cabero, J. (Coord.). *Nuevas Tecnologías en la Formación Flexible y a Distancia*. Sevilla: Kronos.
- Arnedillo, I. (2004). *Entornos de aprendizaje: Caja de herramientas para la construcción de conocimiento*. Centre for Research in Information Technology in Education

- (Crite). University of Dublin. Material de Estudio del Master en eLearning. Universidad de Santiago de Compostela.
- Area, M. y Adell, J. (2009): e-Learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord.): Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet. Málaga. Ed. Aljibe.
- Barberà, E., Badia, A., Mominó, J. (2001). La incógnita de la educación a distancia. Barcelona: ICE-Horsori.
- Bartolomé, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos, en Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación, 23, 7-20. Disponible en: <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n23/n23art/art2301.htm> (Consulta: 5 marzo del 2013).
- Bartolomé, A. (2008): Entornos de aprendizaje mixto en educación superior. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. 11: 1, 2008. Disponible en: <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/volumen11/bartolome.pdf>
- Bates, T. (2001). Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios. Ed. Gedisa.
- Bates, T., Sangrà, A. (2012). La gestión de la tecnología en la educación superior. Barcelona: Octaedro.
- Boekaerts M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. International Journal of Educational Research 31. Disponible en: http://home.arcor.de/silkeherter/E_Learning/Termin_1/boekaerts_1999.pdf
- Cabero, J. y Llorente, C. (2008): Del e-Learning al Blended Learning: nuevas acciones educativas. Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca19.pdf>
- Castaño, C. (2008). Educar con redes sociales y Web 2.0. En J. Salinas (Coordinador), Innovación Educativa y Uso de las TIC. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Comisión Especial de estudio para el desarrollo de la sociedad de la información (2003). Aprovechar la oportunidad de la Sociedad de la Información en España. Madrid: Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- Consortio de Universidades-ICDE (1999). Educación a distancia y nuevas tecnologías. Lima: Consorcio de Universidades.
- Consortio de Universidades-ICDE (2002). Educación a distancia y nuevas tecnologías: Espacios de reflexión. Lima: Consorcio de Universidades-IESALC-Unesco.
- Consortio de Universidades-ICDE (2005). V Reunión regional de educación a distancia: El impacto social de las nuevas tecnologías en educación a distancia en América Latina y el Caribe. Lima: Consorcio de Universidades- Interantional Council for Open and Distance Education (ICDE). Disponible en: http://www.consortio.edu.pe/admin/comisiones/educacion/publicaciones/archivos/libro_ead.pdf
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). Ubiquitous learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media. Illinois: University of Illinois Press.

- Daniel, John (2002). Technology and education: Adventures in the eternal triangle. Unesco Learntec Conference. Karlsruhe.
- Dean, Lauren. (1994). Telecomputer communication: The model for effective distance learning, *ED Journal*, V: 8, Number: 12, USA.
- Demiray, Ugur (2003). History of distance education. Turkey. Adadolu University.
- Del Mastro, C. (2003). El aprendizaje estratégico en la educación a distancia. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Delors, J. et al (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. París: Santillana-Ediciones UNESCO.
- Dettori, G. (2003). Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento. Texto de la videoconferencia para el master en E-learning. Universidad de Santiago de Compostela.
- Duart, M. (2000). Aprender en la virtualidad. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2011). Plan de desarrollo de la unidad académica de educación. Documento de trabajo. Lima.
- Fonseca, Clotilde. (2002). Aprendizaje y tecnologías digitales ¿Novedad o innovación? San José de Costa Rica: Fundación Omar Dengo.
- Gallego, D. (1996) La tutoría en la enseñanza a distancia, en *ANCED: Aplicaciones tecnológicas a la enseñanza a distancia*, p. 223.
- García Aretio, L. (1994) Educación a distancia hoy. Madrid: UNED.
- García Aretio, L. (COORD) (2007). De la educación a distancia a la educación virtual. Barcelona. Ariel.
- García Llamas, J.L. (1986). El aprendizaje adulto en un sistema abierto y a distancia. Madrid: Narcea.
- Gargurevich, J. (1987). Prensa, radio y TV. Historia crítica. Lima: Editorial Horizonte.
- Gibbs, Alberto. (2002). Asesoría académica en la educación a distancia. Caracas. s/e.
- González S., A. (1999). Más allá del currículum: la educación ante el reto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. <http://noguera.fcep.urv.es/apgs/apgs.htm#relacio>
- González S., A. (2003). Fundamentos del e-Learning. Universidad de Santiago de Compostela.
- Gros, Begoña et al. La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).
- Harasim, L. et al (1998) Redes de aprendizaje. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Holmberg, B. (1985) Educación a distancia: Situación y perspectivas. Buenos Aires: Kapelusz.
- Holmberg, B. (1995). Theory and practice of distance education. Londres: Routledge.

- Llorente, M^a del Carmen. (2006). El tutor en E-Learning: aspectos a tener en cuenta. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Núm.20/ Enero 2006.
- Marín, R. (1984). El sistema pedagógico de la UNED y su rendimiento. Evaluación del rendimiento de la enseñanza superior a distancia. Madrid, UNED.
- Marzal, M. (1997). Antropología ¿Para qué hoy? En Sinopsis. Boletín de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Año XVII. N° 31.
- Mena, M. (1994). Criterios de calidad para elaborar y evaluar los materiales didácticos. Buenos Aires, ICDE.
- Meza, W. (1999). Visión evaluativa sobre la teleducación estatal en el Perú: 1970-1990. En Educación a distancia y nuevas tecnologías. Lima. Consorcio de Universidades.
- Monereo, C. (Coord.), Badia, A., Domenech, M., Escofet, A., Fuentes, M., Rodríguez, J., Tirafo, F. y Vayreda, A. (2005). Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender. Barcelona: Graó.
- Negroponte, N. (1995). Ser digital. Buenos Aires: Editorial Atlántida S.A.
- Ojeda-Castañeda, G. (2000). La televisión educativa iberoamericana: Escenarios actuales y futuros. Madrid: Corporación Multimedia, Madrid.
- Pagano, C. M. (2007). Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico. [artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 4, n.º 2. UOC. Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/pagano.pdf>
- Patiño, A. (Editor) (2009). Primer congreso internacional de educación a distancia: Presente y futuro de la educación a distancia. Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú-Facultad de Educación.
- Patiño, A. (Editor). (2012). II Congreso internacional de educación a distancia y TIC: Aprendizaje en contextos ubicuos. Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú-Consorcio Euromime.
- Perez, Adolfinia (2004). Nuevos roles y formas de interacción profesor-alumno. Master en e-Learning. Universidad de Santiago de Compostela.
- Peters, O. (1994) Distance education and industrial production. En Keegan, D. (Ed) Otto Peters on Distance Education. The industrialization of teaching and learning. Nueva York: Roulledge.
- Peters, O. (1996) Distance education is a form of teaching and learning sui generis. En Open Learning. 11.
- PUCP (2007). Plan Estratégico institucional [2007-2010]: Formación integral en tiempos de cambio. Lima: Dirección académica de planeamiento y evaluación (DAPE). Disponible en: http://www.pucp.edu.pe/EN/documento/pucp/plan_estrategico_pucp.pdf
- PUCP (2011) Modelo educativo PUCP. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Salinas, J. (1999). El rol del profesorado universitario ante los cambios de la era digital. Actas del I Encuentro iberoamericano de perfeccionamiento integral del profesor universitario. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 1, n° 1. <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf> (Consultado 29/02/2013).
- Salinas, J. (2007) Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información. *Revista Pensamiento Educativo*, número 20. pp. 81-104.
- Sarramona, Jaume (1991). *Enseñanza a distancia*. Madrid: Santillana.
- UNESCO (1998). *Informe mundial sobre la educación 1998: Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. Madrid: Unesco/Santillana.
- Zapata Ros, Miguel (2003). *Evaluación de sistemas de educación a distancia a través de redes*. Disponible en: http://www.um.es/ead/red/9/eval_sistemas.pdf

POSIBILIDADES DE INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN A DISTANCIA EN EL PERÚ A TRAVÉS DE LOS RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS

Ms. Mariella Cantoni

Jefe de la Oficina de Cooperación Técnica Internacional
de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega

El mundo de hoy es el de la información: estamos inmersos en la sociedad del conocimiento. En las últimas décadas, gracias al desarrollo de la informática y de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), el mundo ha cambiado completamente; y este cambio de paradigma no es ajeno al sistema educativo. Los profesionales necesitan cumplir con las exigencias de la sociedad de la información, necesitan actualizarse constantemente y adquirir nuevas competencias que les permitan adaptarse a los rápidos cambios que se dan en el ritmo vertiginoso de la era actual.

En este nuevo tipo de sociedad, Sociedad de la Información, hay mayor demanda de educación; no sólo de educación tradicional, sino también de actualización permanente. Esta demanda ha generado un incremento en la oferta educativa: no sólo se trata de educación presencial o a distancia, en una era donde la creatividad y la innovación son la clave, sino que también la educación ha tenido que adaptarse y evolucionar.

Esta evolución, ha cambiado la educación a distancia. La educación a distancia (EAD) ha sido utilizada por más de cien años¹. Entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX, se desarrolló la primera etapa, durante la cual, se enviaban los textos educativos por correspondencia. Poco a poco, se fueron incorporando las guías de estudio y evaluación. La segunda etapa es

¹ García Aretio, L. 1999. Historia de la Educación a Distancia. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, volumen 2, n° 1, pp. 8-27.

la de la enseñanza multimedia a distancia, donde el texto se apoya en recursos audiovisuales como cassetes y diapositivas. Y la tercera generación es la que incorpora la telemática, caracterizada por la introducción de la informática y sistemas multimedia.

La EAD en nuestro país no ha sido ajena a estas etapas y ha ido evolucionando con el tiempo, difundiéndose cada vez más, gracias a las TIC. Inicialmente, la educación a distancia tenía sentido supletorio y estaba destinada sólo a las personas que por razones socio-económicas no podían realizar estudios en la modalidad presencial.

La EAD, en nuestro país, tiene, actualmente, como marco legal al Art. 27 de la Ley General de Educación N° 28044², el cual establece que es una modalidad del sistema educativo, caracterizada por la interacción simultánea o diferida entre los actores del proceso educativo, facilitada por medios tecnológicos que propician el aprendizaje autónomo. Es aplicable a todas las etapas del sistema educativo, de acuerdo con la normatividad en la materia. El segundo párrafo señala que la modalidad a distancia tiene como objetivo complementar, reforzar o reemplazar la educación presencial, atendiendo las necesidades y requerimientos de las personas. Aquí, vemos como en nuestra misma legislación se le da carácter supletorio a la educación a distancia, como si no fuera una alternativa real y de calidad.

Considerando que en el Perú hay 137 Universidades, 51 de las cuales son públicas³, resulta pertinente analizar qué tan difundidos están los estudios a distancia en nuestro país. Se observa que la mayoría de estas Universidades ofrece algún tipo de educación a distancia, tanto en estudios de pregrado, como en especializaciones, maestrías y doctorados. La demanda por educación superior en nuestro país ha crecido sostenidamente, prueba de ello es la proliferación de instituciones de educación superior. Al 2003, existían 79 universidades; y 10 años después, 137 universidades. No sólo se ha incrementado el número de universidades, sino que cada vez, más universidades adoptan modelos de e-learning y b-learning a sus ofertas de estudios.

2 Congreso de la República, Ley 28044, Ley General de Educación, 2003.

3 Directorio Universitario 2013, Asamblea Nacional de Rectores.

En el Perú, los estudiantes muestran preferencia por los estudios presenciales. Así, el 92% de los estudiantes de pregrado⁴ estudian en modalidad presencial; 4%, en semipresencial; y 3%, en no presencial. La tendencia se acentúa más en las universidades públicas, donde el 96% de los estudiantes prefiere la modalidad presencial, en tanto que en las universidades privadas, el 90% opta por la presencial.

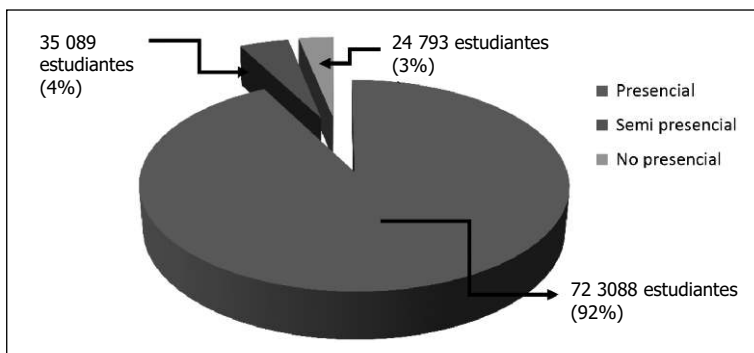


Gráfico 1. Estudios de Pregrado según Modalidades
(Universidades Públicas y Privadas).

Fuente: II Censo Nacional Universitario 2010, INEI y ANR, elaboración propia.

En cuanto a los estudios de posgrado, hay una mayor aceptación por la modalidad a distancia, debido a diversas razones, entre las que podemos resaltar que gran parte de la población objetiva trabaja y les resulta difícil asistir a clases, en el sistema presencial. El 17% de estudiantes elige la modalidad semi-presencial o no presencial. Sin embargo, esta tendencia no es tan pronunciada en las universidades públicas, donde sólo el 7% recurre a estas modalidades.

Una de las características de la EAD es su función democratizadora, ya que permite a estudiantes, que por diferentes razones no tienen la posibilidad de seguir estudios presenciales, acceder a la educación superior. En nuestro país, hay un gran número de estudiantes que por razones económicas, familiares, de falta de tiempo, o de ubicación geográfica (entre otras) no les permite seguir

⁴ Este dato ha sido tomado del II Censo Nacional Universitario 2010, realizado por la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) y el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI).

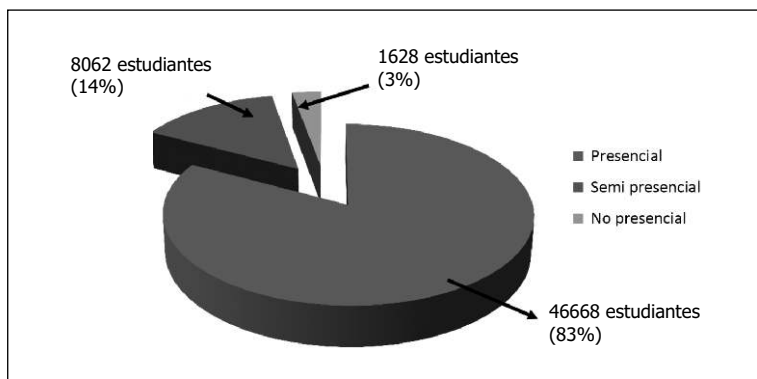


Gráfico 2. Estudios de posgrado según modalidades
(Universidades Públicas y Privadas).

Fuente: II Censo Nacional Universitario 2010, INEI y ANR, elaboración propia.

estudios presenciales y la flexibilidad propia de los estudios a distancia les permite seguir con su educación. Entonces cabe preguntarse, ¿por qué, a pesar de las ventajas que ofrece la EAD, ésta no está más difundida en nuestro país?

Es cierto que para seguir estudios a distancia se requiere de una gran capacidad de organización, motivación e iniciativa y que es difícil ser constante, de ahí los altos niveles de deserción en la EAD⁵. Sin embargo, resulta importante preguntarnos si una de las razones por las cuales la educación a distancia aún no se encuentra tan difundida en nuestro país es por las dudas que existen acerca de su calidad. La escasa regulación de esta modalidad, sumado a la resistencia de algunos sectores hacia este tipo de educación hacen al potencial alumno desconfiar de este tipo de estudios, haciendo que no la vean como una propuesta educativa confiable y de calidad.

Afortunadamente, a nivel nacional se están haciendo esfuerzos para lograr elevar el nivel de calidad de la educación a distancia. Así, la ANR, el 2007, desarrolló una Propuesta de Lineamientos para el Desarrollo de la

⁵ Para mayor información sobre deserción en Educación a Distancia en Latinoamérica, véase “Deserción en las instituciones de educación superior a distancia en América Latina y el Caribe. Editores: Ángel Hernández, Claudio Rama, Yanet Jiminián, Magdalena Cruz, Ediciones UAPA. República Dominicana, 2009”.

Educación Universitaria a Distancia en el Perú⁶; y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de La Educación Superior Universitaria (CONEAU) publicó, el 2009, un modelo de calidad para la acreditación de las carreras profesionales universitarias, en la modalidad a distancia. Este modelo cuenta con 3 dimensiones, 9 factores, 16 criterios, 85 indicadores y 238 fuentes de verificación referenciales. Las dimensiones son: gestión de la carrera profesional, formación profesional y servicios de apoyo para la formación profesional. Se han tomado en cuenta los lineamientos del Proyecto Educativo Nacional y otros documentos relacionados con la realidad nacional, evolución de los estudios superiores en el país y el mundo, competitividad y responsabilidad social.

Una de las mayores posibilidades para la educación en nuestro país, por su bajo costo y por su accesibilidad, está en el uso de las TIC, a través del potencial de las herramientas tecnológicas y la información disponible en internet. Así, el aprendizaje, hoy en día, está ligado a los recursos disponibles en medios digitales. En efecto, el universo digital ha invadido las mentes de los ciudadanos, al punto de que no cabe concebir el presente y el futuro de la enseñanza al margen del empleo de las nuevas tecnologías⁷. Cualquier persona, en el mundo de hoy, cuando necesita información sobre un evento o tema en particular, lo primero que hace es buscar en internet, ya sea a través de los motores de búsqueda (en particular Google) o de Wikipedia. Se ha perdido la costumbre de revisar enciclopedias o libros.

Evidentemente, para determinar qué fuentes son confiables, distinguir entre la calidad de los materiales y tener un punto de referencia sobre qué y dónde buscar, el aprendizaje debe ser guiado y al estudiante se le debe enseñar a discernir entre materiales de calidad y materiales carentes de ella que incluso podrían contener información inexacta. No basta con disponer de mucha información: ésta debe ser seleccionada, priorizada, analizada e internalizada para que, efectivamente, se convierta en conocimiento. Por la

6 Asamblea Nacional de Rectores. 2007. Propuesta de Lineamientos para el Desarrollo de la Educación Universitaria a Distancia en el Perú, Lima, Perú.

7 Asencio Aguilera, J.M., Álvarez Cánovas, I., Vega Mancera, F. y Rodríguez Neira, T. 2012. "Las Competencias de los Profesionales de la Educación Hoy. La Transformación de la Práctica Educativa. En: Sociedad del Conocimiento y Educación, Lorenzo García Aretio (Editor), UNED, Madrid.

cantidad de información disponible, se requiere capacidad de síntesis y el desarrollo del espíritu crítico para lograr la integración de la información que, a su vez, pueda ser convertida en conocimiento. Todas estas destrezas conforman la “alfabetización digital”.

La alfabetización digital ha permitido el desarrollo de la Web 1.0 a la Web 2.0. La Web 1.0 (conocida como World Wide Web) estaba constituida por iniciativas de personas, instituciones o empresas que brindaban información, pero se trataba de una comunicación unidireccional. La web 2.0 es más interactiva, y permite comunicación, interacción social y colaboración para generar un intercambio de información. La web 2.0 sintetiza los tres niveles necesarios en la generación de saber: el acceso abierto a los datos, la transformación interactiva de los datos en información y, a partir de aquí, la creación colaborativa de nuevo conocimiento⁸. Son ejemplos de la Web 2.0, los wikis, blogs y las redes sociales, como Facebook y Twitter.

Es por ello que, ante la diversidad y cantidad de información disponible online, el nacimiento del movimiento de Recursos Educativos Abiertos plantea una posibilidad de permitir al profesor y al estudiante el acceso a recursos valiosos, actualizados y de calidad que están disponibles en línea de modo abierto y que pueden ser utilizados de acuerdo a sus licencias de propiedad intelectual.

¿Qué son los recursos educativos abiertos y cómo pueden elevar la calidad de la educación a distancia en nuestro país?

En el año 2012, se celebró el décimo aniversario de la acuñación del concepto de Recursos Educativos Abiertos (REA), en el Foro del 2002 de la UNESCO, que se refieren a los materiales de enseñanza, aprendizaje e investigación en cualquier soporte, digital o de otro tipo, que sean de dominio público o que hayan sido publicados con una licencia abierta para el acceso gratuito a esos materiales, así como su uso, adaptación y redistribución por otros, sin ninguna restricción o con restricciones limitadas⁹.

⁸ Santos Rego, Miguel A.; Etxeberria Balerdi, Felix, Lorenzo Moledo, Mar; Prats Gil, Enric “Web 2.0 y Redes Sociales. Implicaciones educativas”. En: Sociedad del Conocimiento y Educación. Lorenzo García Aretio (Editor). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid 2012. Pp 123-148.

En los últimos diez años, la comunidad educativa internacional ha sido testigo del crecimiento del movimiento de REA, el cual es considerado un tema estratégico entre las tendencias internacionales en educación y es de vital importancia para mejorar el acceso a la educación de calidad a nivel global. En junio de 2012, se aprobó la Declaración de París de REA 2012 de la UNESCO, que incluye, entre las recomendaciones a los Estados, fomentar el conocimiento y el uso de los REA; crear entornos propicios para el uso de las TIC; reforzar la formulación de estrategias y políticas sobre REA; promover el conocimiento y la utilización de licencias abiertas; apoyar el aumento de capacidades para el desarrollo sostenible de materiales de aprendizaje de calidad; impulsar alianzas estratégicas en favor de los REA; promover la elaboración y adaptación de REA en una variedad de idiomas y de contextos culturales; alentar la investigación sobre REA; facilitar la búsqueda, la recuperación y el intercambio de REA y promover el uso de licencias abiertas para los materiales educativos financiados con fondos públicos.

¿Y, en qué sentido, los REA tienen potencial para mejorar la EAD? Si, justamente, una de las críticas que se le hace a la educación a distancia es la falta de calidad de ésta, a través de los REA se puede lograr que los contenidos de los planes de estudios se enriquezcan, haciendo que los tutores complementen los materiales asignados a una serie de elementos disponibles de forma libre en Internet. Así, los tutores pueden ampliar y actualizar constantemente los contenidos de los cursos a su cargo, sin necesidad de producir materiales adicionales.

En nuestra época, cuando se requiere que los conocimientos estén en permanente actualización, se sostiene que la infraestructura educacional basada en el campus ya no es suficiente para la siempre creciente demanda de educación continua¹⁰. Y justamente, Internet es una plataforma donde se

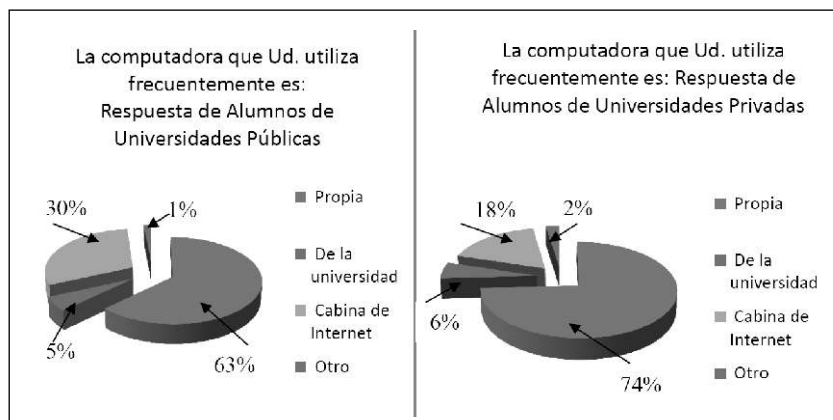
⁹ Definición acuñada en el Foro de la Unesco sobre las Incidencias de los Programas Educativos Informáticos Abiertos (Open Courseware), UNESCO. Forum on the impact of open courseware for higher education in developing countries: final report. Paris: UNESCO, 2002.

¹⁰ Oblinger, D. 2008. "Common Knowledge: Openness in Higher Education" En Ilyoshi, T. y Vijay Kumar, MS (editors) Opening Up Education: The Collective Advancement of Education Through Open Technology, Open Content, and Open Knowledge" pgs. 197-212. MIT Press. Cambridge.

pueden encontrar muchos materiales educativos de calidad, provenientes de investigadores y universidades reconocidas y con conocimiento actualizado. Este acceso permite a las instituciones la formación de profesionales competentes en el contexto global.

El movimiento de REA tiene un gran potencial para el desarrollo del conocimiento traspasando las fronteras, convirtiéndose en un vehículo importante para la constante actualización de los contenidos de los programas de estudios de las instituciones educativas. Así, las instituciones se pueden valer de materiales atractivos y actualizados sin necesidad de crearlos ellos mismos; generando ahorro de tiempo y esfuerzo, que pueden ser invertidos en la creación de nuevos materiales que podrían ser reutilizados por otros profesores alrededor del mundo.

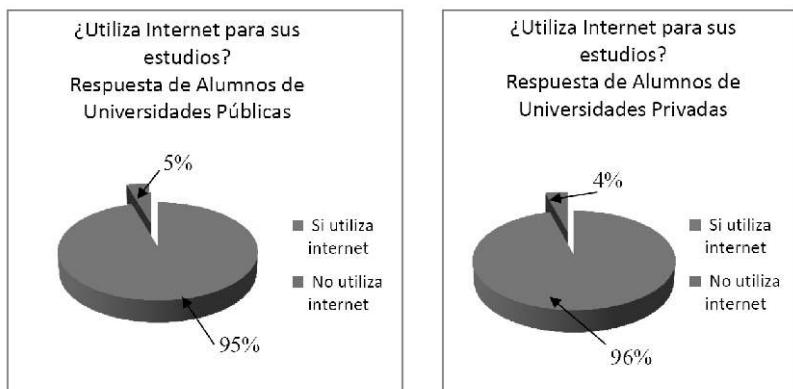
Docentes y profesores están en contacto constante con medios digitales. La masificación de los dispositivos móviles (Computadoras portátiles, tablets, smartphones) hace que estemos cada vez más conectados. Esto no sólo ocurre en los países desarrollados. En el Perú, un país en vías de desarrollo, se observa que, cada vez, más estudiantes tienen acceso a computadoras propias; y es que gracias a la difusión de la tecnología, los precios de los equipos de cómputo ya no resultan prohibitivos, permitiendo que éstos estén disponibles a un mayor número de usuarios. Esto se puede confirmar con las cifras del último Censo Nacional Universitario de 2010.



Fuente: PERÚ, II Censo Nacional Universitario 2010.

Tal vez, una de las mayores implicancias que tiene el contar con una computadora (o con un dispositivo móvil) propia es que el estudiante tiene la posibilidad de guardar información y hasta leer libros completos sin la necesidad de incurrir en costos de impresión o de hacer fotocopias, lo cual permite un importante ahorro.

Las cifras del mencionado censo constatan también el uso de internet con fines educativos. Así, se constata que tanto los alumnos de universidades públicas como de las privadas se valen de internet para complementar sus estudios, y prácticamente en la misma proporción. El 95% de los estudiantes de universidades públicas usan internet para sus estudios y 96% de los estudiantes de las instituciones privadas hacen lo propio. Entonces, la tendencia es la misma, en instituciones públicas y privadas. Los alumnos usan internet para fines académicos, aunque necesariamente no tengan pleno conocimiento de qué sitios son los más confiables para acceder a la información de mejor calidad.



Fuente: PERÚ, II Censo Nacional Universitario 2010.

Es evidente que las instituciones de educación superior deben entender qué son los REA, dónde encontrarlos y cómo utilizarlos. Resulta prioritario, entonces, para una institución que quiere ser parte del movimiento REA, que ésta haga un trabajo de sensibilización entre sus profesores para demostrarles lo útiles que pueden llegar a ser los recursos disponibles en el desarrollo de sus cursos.

Efectivamente, si las instituciones de educación superior desean formar parte del movimiento de REA, deben empezar a incorporar la cultura de la apertura a nuestra misión y visión institucional; para que incluyan las Prácticas Educativas Abiertas (PEA). Las PEA son prácticas que apoyan la producción, utilización y reutilización de REA de alta calidad a través de políticas institucionales, que promueven modelos pedagógicos innovadores y el respeto y la autonomía de los alumnos, como co-productores en su camino hacia el aprendizaje permanente. Sólo haciendo que las PEA se integren a la política de la institución y de la comunidad universitaria en general se logrará este importante cambio.

Pero, ¿cómo se puede lograr integrar los REA a los planes de estudios en las Instituciones de Educación Superior? Para lograrlo se debe integrar los REA en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través de experiencias que ayuden a los docentes a poner en práctica este enfoque. Esto es, realizar una propuesta pedagógica que integre un cambio metodológico en los planes educativos con vistas a la apertura. Para ello, además del mencionado cambio institucional, también debe haber un legítimo interés en los profesores para adoptar los valores de la “cultura de la apertura” a través del reconocimiento de las ventajas que ésta significa.

Pero no sólo se trata de acceder a una mayor cantidad de recursos de mayor calidad: la incorporación de los REA en el modelo pedagógico de las instituciones implica un cambio trascendental. Uno de los cuestionamientos que se ha hecho a la educación a distancia ha sido que carece del contacto entre el profesor y el alumno, pero gracias al avance de las tecnologías en las plataformas de EAD no solo se permite un gran nivel de comunicación entre profesor y alumno, sino también entre los propios estudiantes. Y con los REA, este universo se amplía aún más, ya que profesores y alumnos pueden integrarse a redes de conocimiento aún más grandes, donde no sólo se superan las fronteras de los salones de clase, sino de las propias instituciones y, aún, de los países.

Justamente, una de las razones por las cuales Unesco ha brindado un enorme apoyo al movimiento de recursos educativos abiertos, ha sido porque permite un acceso más democrático al conocimiento. Unesco considera que los recursos educativos de libre acceso proporcionan una oportunidad estratégica para mejorar la calidad de la educación y para facilitar el diálogo sobre políticas, el intercambio de conocimientos y el aumento de capacida-

des. Así, Unesco ha jugado un rol muy importante en la promoción y difusión de los REA y en la actualidad participa activamente en la iniciativa Open Educational Quality (OPAL), que busca mejorar la calidad de los recursos educativos disponibles a través de la incorporación de Prácticas Educativas Abiertas en las Instituciones.



Logotipo Mundial REA,
por Jonathas Mello.

Es así que los REA facilitan el acceso más democrático al conocimiento: a través de los REA, se puede facilitar el acceso de todos (no sólo alumnos de educación formal, sino también personas que habiten lejos de las universidades, donde la educación presencial no llega) a los contenidos universitarios, superando las disparidades existentes en Latinoamérica, con el fin de apoyar un desarrollo socio-económico más equilibrado y equitativo en la región.

Las ventajas de la inclusión de los REA en los Planes de Estudio latinoamericanos nos llevan a pensar que, de cierta manera, se podría acortar la brecha en cuanto a la educación de acuerdo a los estándares internacionales. Los REA permitirían acceder a recursos de una gran calidad sin necesidad de invertir en movilidad estudiantil. Esto es trascendental en una región donde las cifras de movilidad estudiantil aún son muy pequeñas¹¹.

Un repositorio es una plataforma institucional donde se pueden almacenar los REA. Así, muchas universidades e instituciones cuentan en la actualidad con repositorios, que son bases de datos que almacenan recursos en formato digital. Estos no se limitan a acopiar libros, ensayos, artículos sino también contienen, en muchos casos, presentaciones y videos.

Los pioneros de estas iniciativas fueron el OpenCourseWare del MIT, el OpenLearn de la Universidad Abierta del Reino Unido y Connexions de la Universidad de Rice de EEUU. Asimismo, el nacimiento de eduCommons y del Open CourseWare Consortium, seguidos por Wikieducator y Wikiversity también contribuyeron a generar una gran revolución educativa que parece no parar de crecer. El Consorcio Universia también se integró al movi-

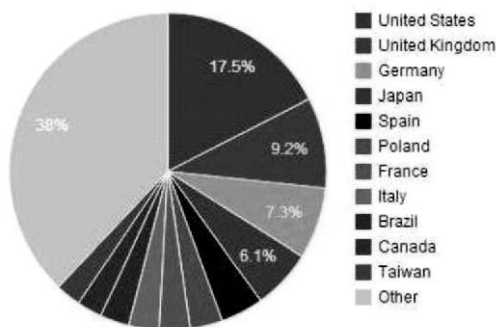
¹¹ Vincent-Lancrin, 2011. “La educación superior transfronteriza: perspectivas y tendencias”, en Revista de Innovación Educativa, “Educación terciaria transfronteriza”, Vol. 11, N° 56, julio-septiembre, Instituto Politécnico Nacional, México.

miento REA, al lanzar el Open CourseWare Universia, conformado por una red de universidades iberoamericanas.

Sin embargo, una de las barreras que las instituciones peruanas (y latinoamericanas) deben sobrepasar es la del idioma. Aunque son muchos los países alrededor del mundo que participan en la creación de REA, una gran parte de los materiales que están disponibles están en inglés. Principalmente, Estados Unidos y el Reino Unido destacan en cuanto a provisión de REA e iniciativas REA¹². Esto se debe, principalmente, a que en estos países hubo importantes fuentes de financiamiento para iniciativas REA. Por lo tanto, es necesario que las universidades continúen en sus esfuerzos de recomendar a profesores y alumnos a aprender idiomas, en particular inglés.

Según información recabada del Directorio OPENDOAR, que permite hacer búsquedas entre repositorios o buscar repositorios específicos por país, podemos ver que claramente estados Unidos y el Reino Unido son los países con mayor cantidad de repositorios de REA, lo cual dificulta el acceso a la información a profesores y alumnos que no dominan el inglés.

Proportion of Repositories by Country - Worldwide



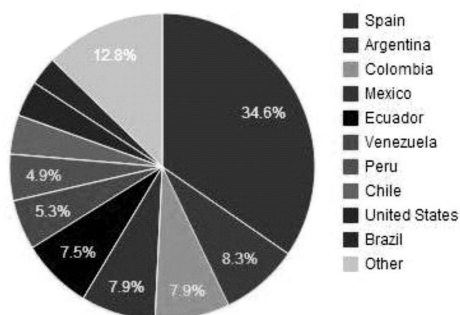
Total = 2263 repositories

Fuente: Opendoar, marzo 2013.

¹² Murilo Matos, M., Mc Andrew P., y Andreia S. "Freeing Up Access to learning: the Role for Open Educational Resources". En: Baldazzi, Anna; Ricci, Laura y Baros, Valentina Valle Eds. E-learning Quality Assurance: a multiperspective approach. GUIDE Association. Rome, Italy, Gangemi Editore Spa, pp 121-138.

Asimismo, si hacemos una búsqueda de repositorios en español, encontraremos que las iniciativas son aún escasas y que sobretodo provienen de instituciones españolas. Por lo tanto, es necesario que para que América Latina no se quede atrás en el avance del movimiento REA, las instituciones promuevan la cultura de apertura y se integren a estas grandes iniciativas internacionales.

Proportion of Repositories by Country - Worldwide, Spanish language



Total = 266 repositories

Fuente: Opendoar, marzo 2013.

Entre los buscadores más reconocidos, podemos nombrar:

Nombre	URL	Idioma
TEMOA	http://www.temoa.info	Español/Inglés
Educonector	http://www.educonector.info/	Español
Red Mexicana de Repositorios Institucionales	http://www.remeri.org.mx/	Español
Redalyc	http://www.redalyc.com/	Español/Inglés
Latindex	http://www.latindex.org/	Español/Portugués
Scielo (Scientific Electronic Library)	http://www.scielo.org/php/index.php	Español/Inglés/Portugués
Jorum DiscoverEd	http://www.jorum.ac.uk/DiscoverEd	Inglés
OCW Finder	http://www.ocwfinder.org/	Inglés
OER Commons	http://www.oercommons.org/	Inglés
Xpert	http://xpert.nottigham.ac.uk/	Inglés

Es evidente que el espíritu de los REA es el de compartir el conocimiento, fomentando una cultura de intercambio y participación, por lo tanto, y para continuar con su función democratizadora de lograr que el conocimiento esté al alcance de todos –estudiantes formales y no formales– es necesario que las instituciones latinoamericanas no sólo aprendan a utilizar los REA sino también que adopten un rol activo en la producción de materiales, así como a través de la remezcla de los materiales y de su adaptación a los contextos locales.

Es por ello que las instituciones que están empezando a formar parte del movimiento REA deben hacer un trabajo de concientización entre los profesores y alumnos, para que compartan los materiales que producen. Recordemos que con subir un material educativo no basta. Recordemos que para que un material educativo sea considerado un REA debe especificar, de alguna manera, los permisos y derechos que se les otorga a otros al momento de hacerlos públicos. La manera más segura de especificar esta licencia, es, hoy en día, la utilización de las licencias de Creative Commons.

Creative Commons ha desarrollado un sistema de licencias de derechos de autor claro, electrónico y con implicancias legales fáciles de entender. La licencias incluyen tres aspectos importantes a ser definidos en los REA: Atribución (quién es el autor del contenido), no comercial (que limita los derechos de otros a hacer uso comercial del recurso) y no derivativo (que el recurso no sea alterado). Estos aspectos se pueden ir adecuando según lo que desee permitir el autor, aunque la opción más apropiada para REA es aquella que otorga más permisos (sólo atribución, conocida como CC-BY).



Sólo Atribución



Atribución, No comercial,
Compartir Igual



Atribución,
No Comercial

Es por ello, que para que las instituciones educativas hagan un aporte real al movimiento REA, no sólo deben valerse de los recursos disponibles en los diversos repositorios y conocer los motores de búsqueda de REA, sino también que deben afrontar el compromiso de producir materiales de calidad que puedan ser aprovechados por estudiantes de todo el mundo.

Este aporte no sólo brindaría beneficios a estudiantes e investigadores de otras instituciones y países, sino también permitiría dar un mayor prestigio y visibilidad internacional a la institución que los produce. En tal sentido, cabe destacar el esfuerzo que está haciendo el Proyecto Oportunidad¹³, financiado por el Programa Alfa de la Unión Europea, que pretende fomentar la adopción y puesta en acción de las prácticas educativas abiertas (PEA) y de los REA, en América Latina, como un enfoque de abajo a arriba para desarrollar un espacio común y público de Educación Superior.

Precisamente, entre los objetivos específicos del Proyecto OportUnidad, se tienen los de Sensibilizar a las instituciones de Educación Superior en América Latina, acerca de la importancia de la utilización de REA y de la implementación de PEA en los planes institucionales. Luego de esta etapa de sensibilización, se busca definir la agenda de REA para la reutilización de los mismos en las instituciones, lo que permite definir un plan estratégico para la aplicación de la Agenda de REA a nivel local e institucional.

Para lograr que este proyecto tenga éxito en las instituciones donde sea implementado, se debe enseñar a los profesores universitarios el uso y reutilización de REA en un contexto pedagógicamente rico y mejorar sus competencias digitales; lo cual les permitirá, a su vez, a través de sus clases, ofrecer a los estudiantes contenidos abiertos actualizados y vías de aprendizaje internacionales.

Es evidente que el movimiento de REA es un movimiento mundial que ha revolucionado la educación en la última década. Las universidades peruanas no pueden permanecer ajenas a esta tendencia mundial, que va a permitir incorporar a la comunidad académica a la vanguardia y a ayudar a mejorar la visibilidad institucional, así como a internacionalizar los planes de estudios para lograr el objetivo de formar profesionales –y ciudadanos– del mundo.

Para formar parte de este movimiento, las universidades peruanas deben iniciar un proceso de sensibilización de la comunidad universitaria sobre los beneficios del uso, adaptación, reutilización y producción de REA. El uso de los mismos va a impulsar las oportunidades de aprendizaje, mejorando la reputación y visibilidad de los profesores e investigadores peruanos y de las instituciones educativas, en general. Asimismo, el uso de las PEA va a per-

¹³ Para más información sobre el Proyecto Oportunidad véase: <http://oportunidadproject.eu/es/>

mitir la mejora e internacionalización de los planes de estudios y de los materiales de enseñanza y va a ayudar a los profesores a hacer uso de recursos más innovadores sin tener que producirlos ellos mismos.

En cuanto a la EAD, los REA dan una posibilidad extraordinaria, ya que permiten que los alumnos tengan a su disposición materiales de apoyo de gran calidad provenientes de las mejores instituciones educativas del mundo. Esto les permitirá convertirse en profesionales actualizados y de gran competitividad en el mercado laboral.

ESTILOS DE APRENDIZAJE E INTERESES VOCACIONALES

Dra. Fiorela Anaí Fernández Otoya

Lic. Dora Consuelo Briceño Guerrero

Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT)

La elección de una carrera profesional está definida por los intereses vocacionales, aprendizajes significativos, estilo de aprendizaje que el sujeto debe poseer para el logro de sus experiencias y metas.

El eje fundamental en el proceso de sesiones de trabajo es el estudiante, por ello, es importante conocer las variables que determinan el logro de un aprendizaje significativo y perdurable, para conocer sus habilidades, capacidades y destrezas, que son fundamentales en el momento de elegir una carrera profesional que, por ende, esté acorde con sus intereses vocacionales.

Los estilos de aprendizaje (EA) y los intereses vocacionales son temas que los docentes deben conocer y aplicar a su labor diaria.

Castaño (2004), en su investigación denominada: “Independencia de los estilos de aprendizaje de las variables cognitivas y afectivo motivacionales”, dirigido a estudiantes universitarios para estudiar el constructo de EA y su independencia con la inteligencia y la personalidad, analizó la relación entre estudios de aprendizaje, sexo, edad y carreras profesionales. Este análisis se centró en la medida de los EA para los inventarios de Estilos de aprendizaje LSI II (Kolb, 1985), el Cuestionario de EA de Alonso-Honey CHAEA (Alonso, 1991) y el Learning Type Measurement (McCarthy y St. Germain, 1994), concluyendo que el inventario que muestra propiedades psicométricas más óptimas es el inventario de Estilos de aprendizaje LSI II de Kolb (1985).

Capella (2003) realizó una investigación sobre EA en estudiantes de la Pontificia Universidad Católica de Perú, que cursaban Estudios Generales, Ciencias, Psicología, Educación Inicial, Economía, Derecho e Ingeniería

Industrial. Aplicó el cuestionario CHAEA, lo cual, permitió concluir que la especialidad en la que estudian los estudiantes parece influir en los perfiles de aprendizaje; encontrándose que son más activos los de letras y los de derecho; más reflexivos los de economía, ingeniería industrial y educación inicial; más teóricos los de economía y derecho. Además, la edad de los estudiantes no influye en los perfiles de aprendizaje.

Castillo y Quiñones (2003), en su investigación “Propuesta de metodología fundamentada en una estrategia de enseñanza-aprendizaje que tome en cuenta un modelo didáctico para trabajar con los estilos de aprendizaje en el nivel de secundaria”, llegaron a las siguientes conclusiones: la calidad de una instrucción implica enseñar a los estudiantes cómo aprender, cómo recordar, cómo auto motivarse. Determinaron que los componentes del estilo de enseñar y los estilos de aprender establecen una contradicción dialéctica entre ellos, a través de la presentación de contenido, mediado por estrategias que no tienen en cuenta los estilos de aprendizaje que son el núcleo del modelo que le da solución al problema.

Gómez (2003), en su trabajo de investigación “Identificación de los estilos de aprendizaje predominantes en estudiantes de magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz”, realizó un estudio de los posibles cambios en cuanto a las preferencias podían existir entre los distintos estadios de su formación académica.

Para tal fin, aplicó el cuestionario de Honey Alonso de EA (CHAEA). Los resultados mostraron una preferencia por el estilo reflexivo, seguido por el teórico, pragmático y activo. Tras el oportuno tratamiento estadístico, llegó a la conclusión que no existían diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de los tres cursos de la especialidad. Finalmente, consideró que el desarrollo de esta metodología es útil en el ámbito de la investigación docente, con vistas a establecer para cada unidad docente el patrón de referencia de sus estilos predominantes de aprendizaje, pudiendo completarse en futuros estudios con un análisis longitudinal que determine la influencia que la edad puede desarrollar en las preferencias de los mismos estudiantes.

En el trabajo de investigación “Relación entre las estrategias de enseñanza de los docentes y los estilos de aprendizaje de los estudiantes y su influencia con el rendimiento académico en el curso de Historia del Perú, del quinto grado de educación secundaria, del colegio Monseñor Juan Tomis Stack-

Chiclayo”, Díaz y Linares (2002) comprobaron que la aplicación de un módulo de estrategias de aprendizaje en relación a los estilos de aprendizaje incrementan satisfactoriamente el rendimiento académico en 80 estudiantes entre los 15 y 16 años. Para el desarrollo de la investigación se utilizó un inventario de EA, y un diseño pretest con un posttest aplicado a un grupo único.

Orellana (2002), en su trabajo de investigación “Estilos de aprendizaje y utilización de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la enseñanza superior”, realizado en la Universidad de Valencia, utilizó una muestra de 169 estudiantes de pedagogía que cursaban las asignaturas de Bases metodológicas de la investigación educativa, Técnicas de análisis de datos y Tratamiento de la información educativa. Aplicó el Cuestionario de Honey-Alonso de EA (CHAEA).

El análisis de las características de los estudiantes se realizó atendiendo las características demográficas, formación previa, preferencias vocacionales, uso o utilización de las TIC y los EA. Concluyó que en muestras homogéneas, en las que se aplicó las TIC, no aparecen relaciones y diferencias significativas en cuanto a los EA. Se apreció algunas tendencias como que los activos utilizan en mayor medida el correo electrónico mientras que los reflexivos buscan más información. En relación a la variable demográfica se afirma que con la edad se adquiere un estilo más reflexivo y teórico.

Cabe resaltar la investigación de Rodríguez (2000), en su investigación sobre el efecto del conocimiento de los EA y el uso de algunas técnicas de evaluación en el proceso de aprendizaje y la ejecución de los estudiantes de Enfermería en el curso de Química, con una muestra de 43 estudiantes, a quienes se le aplicó el cuestionario de David Kolb-Inventario de EA. Llegó a la conclusión, que identificar el EA de los estudiantes facilita el desarrollo de técnicas y estrategias de enseñanza más efectivas, favoreciendo la creación de un clima acogedor que promueve una participación de los estudiantes de manera activa.

Castillo (1999), en su investigación “Estilos de aprendizaje y autoestima de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación - Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, utilizando una muestra de 85 estudiantes del II Ciclo, a quienes les aplicó el Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb y el Inventario de Autoestima para adultos forma C, diseñado por Coopersmith. Concluyó

que, el 55.3% tiene un EA divergente lo que según el autor está de acuerdo con la elección de su carrera de educación.

Castro y Gonzales (1998) realizaron una investigación sobre EA y de enseñanza de los estudiantes y docentes de la Escuela Profesional de Educación, Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Concluyen que no hay EA definidos, notándose la presencia de EA combinados, predominando el reflexivo-divergente.

Además, los aspectos socio culturales de los estudiantes se asocian a los estilos de aprendizaje, en cuanto a género, específicamente, en el femenino, que presenta el estilo reflexivo-divergente en mayor proporción. Los EA también difieren por especialidades, notándose que el estilo reflexivo-divergente está presente en los estudiantes de Educación Física, Biología y Química y Ciencias Histórico Sociales. En lo que respecta a los EA de los docentes prevalece el reflexivo-asimilador y acción-convergente.

En los casos de correlación probablemente nula, se puede decir que dos estudiantes del mismo nivel de rendimiento escolar o dos estudiantes del mismo sexo muestran intereses diferentes. De manera que el nivel de rendimiento no se halla relacionado con los intereses vocacionales. Así los estudiantes que presentan intereses vocacionales similares no poseen muchas veces un mismo nivel de rendimiento escolar. De igual forma, dos estudiantes de rendimiento bajo muestran intereses distintos y, a veces, contrapuestos.

Hinostroza (1994) analizó las dimensiones básicas de personalidad y los intereses vocacionales en estudiantes de la ciudad de Huarmey, cuyo objetivo general fue determinar el grado de relación existente entre las dimensiones básicas de personalidad y los intereses vocacionales en la población de estudiantes del 5^{to} de secundaria de la ciudad de Huarmey. Encontró que los intereses vocacionales suelen correlacionarse de manera significativa con la dimensión introversión-extroversión, más no con la dimensión estabilidad-inestabilidad (Neurotismo). Esto probablemente ocurra debido a que las profesiones estén vinculadas con los tipos de personalidad introvertida y extrovertida.

El inventario que se utilizó para la variable interés vocacional fue el de Kuder y para la variable de la personalidad, el de Eysenck.

Las conclusiones fueron: La dimensión de personalidad introversión-extroversión se correlaciona significativamente con los intereses vocacionales de Kuder. El grado de correlación de dichos aspectos suele ser mayor,

aunque mínimamente, en las estudiantes mujeres que en los varones de la ciudad de Huarmey. La dimensión estable-inestable (Neuroticismo) no se correlaciona de manera significativa con los intereses vocacionales de los estudiantes sometidos a estudio.

El grado de correlación entre estabilidad-inestabilidad y los intereses vocacionales suele ser insignificante tanto en los hombres como en las mujeres, aunque suele ser ligeramente mayor en estas últimas. Los estudiantes del quinto año de secundaria de la ciudad de Huarmey suelen presentar preferencias vocacionales predominantes por actividades de las áreas de aire libre y oficina. Existen diferencias de interés vocacional, en relación al sexo; los estudiantes varones manifiestan una preferencia por ocupaciones de aire libre, oficina, numéricas, persuasiva y artística; mientras que las mujeres presentan interés por ocupaciones al aire libre, oficina, musical, servicio social y literario.

Vilcapoma (1994) estudió la influencia del sexo y de la zona geográfica de residencia sobre los intereses vocacionales de 584 estudiantes del 5to. año de secundaria de las ciudades de Huacho y Lima y de edades entre los 14 y 20 años, utilizando el Registro de Preferencias Vocacionales de Kuder, forma C. Encontró que la mayor intensidad de interés vocacional en los estudiantes de Huacho varones con respecto a las mujeres se da en las áreas aire libre, mecánico y científico; en tanto que en las mujeres respecto a los varones, se da en las áreas servicio social y trabajo de oficina.

Que la mayor intensidad de interés vocacional, en los estudiantes varones de Lima respecto a los de Huacho, se da en las áreas de cálculo, científico y servicio social; en tanto que en los estudiantes varones de Huacho respecto a los de Lima, se da en las áreas persuasivo, literario y trabajo de oficina. Que la mayor intensidad de interés vocacional en las estudiantes mujeres de Lima respecto a las de Huacho se da en las áreas aire libre, cálculo, científico y servicio social; mientras que las estudiantes mujeres de Huacho respecto a las de Lima se da en las áreas persuasivo, literario y musical.

Puede decirse que, con independencia de la procedencia geográfica, los estudiantes varones tienden por las áreas de interés vocacional aire libre, mecánico, cálculo y científico; y que las mujeres muestran una mayor preferencia por las áreas de interés servicio social y trabajo de oficina.

Pereira (1992) realizó la investigación denominada “Elaboración, análisis del proceso de validación y confiabilidad del inventario perfil de prefe-

rencia profesionales”, cuyo objetivo fue elaborar un inventario de intereses vocacionales que se adapte a la situación socio-económico-cultural de los colegios de Lima metropolitana.

La muestra fue de 100 estudiantes del quinto año de secundaria, pertenecientes a 10 colegios de la USE N° 13, cuya jurisdicción abarca los distritos de Jesús María, San Isidro, Lince y Magdalena del Mar.

Este inventario evalúa 06 áreas (realista, investigación, artística, social, emprendedor y convencional). El instrumento es considerado válido y confiable por los resultados del análisis de ítems y de contenido, test-retest y análisis de consistencia interna, cuyos coeficientes son significativos.

Choquehuanca (1977) analizó las características de los intereses vocacionales que manifestaban los adolescentes hacia distintas profesiones y las valoraciones personales que intervinieron en la elección profesional de un grupo de 300 escolares varones del 5to. año de secundaria de diversos Centros Educativos de Lima Metropolitana, divididos en dos niveles socioeconómicos: Clase Alta y Clase Baja, de edades comprendidas entre los 15 y 19 años; utilizándose para tal efecto, el Inventario Ilustrado de Intereses de Harold Geist y el Cuestionario de Valores Interpersonales de Leonard V. Gordon, encontrándose que no hay prueba de asociación real entre los intereses vocacionales y las valoraciones personales.

Comparando los promedios de los dos estratos socioeconómicos, se comprueba que no existe diferencia significativa entre los promedios de las áreas de intereses vocacionales, es decir, los estudiantes, al momento de la elección profesional, no consideran sus posibilidades económicas ni sus condiciones personales. Existe desconocimiento en todos los niveles socioeconómicos respecto a la ocupación a seguir. Asimismo, existe predominancia en la clase alta hacia los intereses persuasivos y mecánicos, en tanto que en la clase baja, predominan los intereses hacia el aire libre y administrativos.

Las conclusiones son que la mayoría de los estudiantes orientan sus decisiones hacia las profesiones más renombradas como: Medicina, Militares e Ingeniería; existe un desconocimiento muy extendido en todos los niveles, respecto a las finalidades y objetivos de la profesión a seguir.

Las cualidades personales necesarias para ejercer una profesión, en opinión de los escolares, son: La capacidad de razonamiento, la disposición personal y la inclinación afectiva. Se comprobó en tres estratos socioeconómicos representados, comprobándose que no existe diferencia significativa

entre los promedios de las diferentes áreas de los intereses vocacionales. De otra manera, se comparó entre sí, la existencia de diferencias notables entre los rasgos de personalidad de los estudiantes evaluados. Asimismo, se encontró que no existe prueba de asociación real entre los intereses vocacionales inventariados y los rasgos de personalidad.

Erazo Aybar (1975) analizó en qué medida los intereses vocacionales de los estudiantes de diferentes sectores socioeconómicos y sexo guardaban concordancia con su nivel intelectual; utilizó el Registro de Preferencias Profesionales de Kuder y el Test de Madurez Mental de California Forma Abreviada - Serie Intermedia, en una muestra de 625 estudiantes de Centros Educativos Nacionales y Particulares, quienes cursaban el 5to. año de secundaria, encontrándose que los estudiantes de estratos socioeconómicos altos presentan mejor rendimiento intelectual que los de estratos medio y bajo.

Los estudiantes de sexo masculino son los que tienen mejor rendimiento intelectual que los de sexo femenino. Los estudiantes de sexo masculino prefieren actividades que agrupan categorías de interés: Aire libre, mecánica, cálculo, científico, persuasivo, literatura y música. Los estudiantes de sexo femenino se interesan por las actividades que agrupan categorías de interés: Servicio social y trabajo de oficina.

Ortiz Silva (1974) analizó los intereses vocacionales y los rasgos de personalidad de 134 estudiantes de 5to. año de secundaria de dos centros educativos del Distrito de Jesús María, de ambos sexos y de edades comprendidas entre los 15 y 17 años; utilizó el Registro de Preferencias Profesionales de Kuder - Forma "C" y el Inventario Multifásico de Minnesota (MMPI). Encontró que la escala predominante, tanto en varones como en mujeres, en la prueba de Kuder es la escala de interés musical.

La escala predominante de personalidad entre el grupo de mujeres y entre el grupo de varones es la esquizofrenia. No existe relación entre la personalidad y los intereses vocacionales.

OBJETIVOS

- a. Describir los EA de los estudiantes del I al IV ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo de la ciudad de Chiclayo, según sexo, edad y especialidad.

- b. Describir los intereses vocacionales de los estudiantes del I al IV ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo de la ciudad de Chiclayo, según sexo, edad y especialidad.
- c. Establecer las relaciones entre el estilo de aprendizaje divergente y los grupos de intereses vocacionales de los estudiantes del I al IV ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo de la ciudad de Chiclayo.
- d. Establecer las relaciones entre el estilo de aprendizaje convergente y los grupos de intereses vocacionales de los estudiantes del I al IV ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo de la ciudad de Chiclayo.
- e. Establecer las relaciones entre el estilo de aprendizaje asimilador y los grupos de intereses vocacionales de los estudiantes del I al IV ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo de la ciudad de Chiclayo.
- f. Establecer las relaciones entre el estilo de aprendizaje acomodador y los grupos de intereses vocacionales de los estudiantes del I al IV ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo de la ciudad de Chiclayo.
- g. Establecer las relaciones entre los estilos de aprendizaje y el sexo, edad y especialidad de los estudiantes de la Facultad de Educación del I al IV ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo de la ciudad de Chiclayo.
- h. Establecer las relaciones entre los intereses vocacionales y el sexo, edad y especialidad de los estudiantes de la Facultad de Educación del I al IV ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo de la ciudad de Chiclayo.

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Actualmente, nos encontramos ante una situación que afecta toda la orientación de la educación. Como docentes, tenemos la misión de educar y formar a los estudiantes para que encaren los retos que la sociedad demanda. Se requiere que los estudiantes no sólo adquieran conocimientos ya elaborados, sino que sean capaces de desarrollar habilidades de aprendizaje, a fin de

que logren un aprendizaje significativo, perdurable y eficaz. Por lo tanto, es importante conocer los EA de los estudiantes a través de la aplicación de un instrumento validado y la confiabilidad en los resultados.

Siendo conscientes que nuestros estudiantes aprenden de diferentes maneras, cada maestro debe aprender a identificar el EA que predomina en sus estudiantes, para poner a su alcance medios y recursos que favorezcan su mejor aprendizaje, desarrollando en ellos su adaptabilidad y flexibilidad.

Kolb (1971) manifiesta que las diferencias en las preferencias o estilos de aprendizaje inciden sobre el modo de aprender y adaptarse a diferentes trabajos y carreras. Por consiguiente, además de conocer los EA de nuestros estudiantes, es importante saber sus intereses vocacionales sobre todo en estudiantes de los últimos años de educación secundaria y de los primeros ciclos de universidad, a fin de orientarlos hacia su verdadera vocación, ya que esta debe corresponder a sus capacidades e intereses.

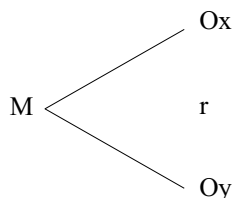
En tal sentido, es importante respaldar a los estudiantes con información relevante y pertinente que considere su EA, así como sus intereses vocacionales, de modo que tengan mayores elementos de juicio al momento de optar por una alternativa académica o la inserción rápida y eficiente en sus estudios profesionales.

Por ello, el presente trabajo buscó constituirse en un aporte al estudio de los EA y los intereses vocacionales en los estudiantes universitarios, porque ofrece la posibilidad de orientar y guiar a los estudiantes en su futuro profesional-laboral.

La investigación fue de tipo descriptivo-correlacional, tendiente a encontrar la relación entre los EA y los intereses vocacionales, así como la relación entre la edad, sexo y especialidad de los participantes; para lo cual, se aplicó los inventarios de Estilos de Aprendizaje de Kolb y el inventario de intereses Vocacionales y Ocupacionales CASM- 83, Revisión 98 de Vicuña, a un grupo de estudiantes de la Facultad de Educación del I al IV ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo de Chiclayo.

Esta investigación responde al diseño de investigación correlacional, interesada en describir la relación entre los EA y los intereses vocacionales de los estudiantes de la Facultad de Educación del I al IV ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo de Chiclayo.

El esquema del diseño es el siguiente:



En el cuál se identifica:

M, la muestra.

Ox, las observaciones de EA.

Oy, observaciones de intereses vocacionales.

r, la correlación entre Ox y Oy.

VARIABLES DE ESTUDIO E INDICADORES

Las variables de estudio fueron:

a) Estilos de aprendizaje

- Asimilador.
- Acomodador.
- Divergente.
- Convergente.

b) Intereses vocacionales

- Ciencias Físico - Matemática.
- Ciencias sociales.
- Ciencias naturales.
- Ciencias de la comunicación.
- Artes.
- Burocracia.
- Ciencias económicas políticas.
- Institutos armados.
- Finanzas.
- Lingüística.
- Jurisprudencia.

OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

A continuación se aprecia el análisis de las variables con sus respectivos indicadores:

Variable	Sub variable	Indicador	Instrumento
Estilos de aprendizaje	Estilo divergente	Observador, reflexivo, examinador, discriminativo, imaginativo sensible.	Inventario de estilos de aprendizaje de David Kolb
	Estilo asimilador	Lógico, conciso, racional, empírico, pertinente.	
	Estilo convergente	Comprometido, analítico, práctico, imparcial, razonador, evaluativo, conceptualizador, racional, activo, consciente.	
	Estilo acomodador	Receptivo, experimentador, concentrado, realista, práctico, imparcial, experimentado, pragmático.	
Intereses vocacionales	Ciencias físico - matemática	Interés técnico y matemático, con la investigación de la energía. Reparación de objetos mecánicos (relojes, receptores de radio, T.V.). Manejo de máquinas y herramientas.	Inventario de intereses vocacionales de Luis Vicuña
	Ciencias sociales	Busca el bienestar o ayuda a las personas que lo rodean. Contribuye en la formación de sus semejantes. Estimula y fortalece los lazos de tipo social entre la gente procurando reajustar internamente los conflictos entre las personas.	
	Ciencias naturales	Experimenta, transforma, manipula elementos anatómicos y fisiológicos, químicos y su aplicación en las personas, en la agricultura y en los animales.	
	Ciencias de la comunicación	Busca y transmite información a las personas lo más objetivamente posible. Escribe crónicas con la información lograda. Envía reportajes por medio de fotografías. Logra técnicas publicitarias y de propaganda.	

	Artes	Diseño de trajes, afiches, pintura, decoración y modelación; es decir esta dirigido a aquellos que gustan de estudiar la armonía y composición.	
	Burocracia	Cataloga y clasifica material especializado (libros, películas, etc.). Cumplimiento de encargos, de recibir y proporcionar información en oficinas y centros comerciales.	
	Ciencias económicas políticas	Estudia la oferta y la demanda de bienes y servicios y las formas de intercambio, producción y consumo. Estudia diversas formas de gobierno, su constitución, fines y causas. Planifica, recolecta datos para producir e interpretar datos numéricos y cuantitativos sobre hechos.	
	Institutos armados	Manejo, arreglo y conservación del armamento de Fuerzas Policiales y Armadas, así como del cumplimiento de órdenes.	
	Finanzas	Mantiene sistemas de contabilidad, archivos en establecimientos comerciales e industriales, determinación de costos de los insumos, declaraciones financieras, organización del presupuesto en compras y gastos de materiales.	
	Lingüística	Estudio del idioma y su traducción verbal o escrita; por la lectura selecta en literatura, escritura de poemas y poesías.	
	Jurisprudencia	Defiende las causas ante los tribunales, examina los casos y determina las disposiciones legales pertinentes. Estudia códigos, cuerpo de leyes, la jurisprudencia en la materia y la reglamentación. Redacta alegatos, asume la defensa de una persona interrogando y careando testigos. Actividades con asesoría a clientes sobre derechos y obligaciones legales; legalización de documentos jurídicos, contratos, acuerdos, para conservar el registro con los originales.	

RESULTADOS

En el presente capítulo se presentan de los resultados de la investigación; se describen los hallazgos encontrados según problema y objetivo de la investigación a través de las mediciones de los inventarios: Estilos de Aprendizajes e Intereses Vocacionales de los estudiantes del I al IV Ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo en la ciudad de Chiclayo.

Análisis estadístico de los resultados del inventario de estilos de aprendizaje

Cuadro 1

ESTILO DE APRENDIZAJE SEGÚN SEXO DE LOS ESTUDIANTES DEL I AL IV CICLO, DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO CHICLAYO, AGOSTO 2004

Estilo de aprendizaje	Sexo			
	Masculino		Femenino	
	n	%	n	%
Divergente	11	52.4	79	59.0
Acomodador	3	14.3	7	5.2
Convergente	2	9.5	6	4.5
Asimilador	5	23.8	42	31.3
Total	21	100.0	134	100.0

Cuadro 2

ESTILO DE APRENDIZAJE SEGÚN EDAD DE LOS ESTUDIANTES DEL I AL IV CICLO, DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO CHICLAYO, AGOSTO 2004

Estilo de aprendizaje	Edad (años)					
	17 a 18		19 a 22		23 a más	
	n	%	n	%	n	%
Divergente	31	52.5	40	59.7	19	65.5
Acomodador	4	6.8	4	6.0	2	6.9
Convergente	4	6.8	3	4.5	1	3.4
Asimilador	20	33.9	20	29.9	7	24.1
Total	59	100.0	67	100.0	29	100.0

Cuadro 3

ESTILO DE APRENDIZAJE SEGÚN NIVEL PRIMARIA Y ESPECIALIDADES DE LOS ESTUDIANTES DEL I AL IV CICLO, DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO
 CHICLAYO, AGOSTO 2004

Estilo de aprendizaje	Nivel											
	Primaria		Secundaria									
			Especialidad									
			Lengua		Matem.		Filosof.		Historia		Biología	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Divergente	43	60.6	22	55.0	12	60.0	4	50.0	3	60.0	6	54.5
Acomodador	6	8.5	2	5.0	1	5.0	1	12.5	0	0.0	0	0.0
Convergente	4	5.6	0	0.0	3	15.0	1	12.5	0	0.0	0	0.0
Asimilador	18	25.4	16	40.0	4	20.0	2	25.0	2	40.0	5	45.5
Total	71	100.0	40	100.0	20	100.0	8	100.0	5	100.0	11	100.0

En el cuadro 1, se aprecia que las mujeres poseen un estilo de aprendizaje divergente con 59% y los varones, 52.4%.

En el cuadro 2, se observa que los estudiantes de 17 a 18 años de edad, 19 a 22 y de 23 a más, presentaron un estilo de aprendizaje divergente en 52.5%, 59.7% y en 65.5%, respectivamente.

El cuadro 3 muestra que los estudiantes de la carrera de Educación poseen un estilo de aprendizaje divergente, con 60% en matemática, 50% en filosofía, 54.5% en biología, con 55% en lengua, 60% en historia y 60.6% en primaria, resaltando ligeramente este nivel por el número de estudiantes que posee.

Análisis estadístico de los resultados del inventario de intereses vocacionales

En el cuadro 4, se observa que el campo de interés de hombres y mujeres es la jurisprudencia, en un 23.8% y 26.1%, respectivamente; seguido de Ciencias Sociales, que en varones corresponde a un 19% y en mujeres, 17.2%.

En el cuadro 5, se observa que los estudiantes de todos los intervalos de edad, muestran porcentajes de 25.4%, 23.9% y 31%, en las edades comprendidas entre 17 a 18 años, 19 a 22 y de 23 años a más, respectivamente, en el campo de interés de jurisprudencia; seguido de las ciencias sociales.

Cuadro 4

INTERESES VOCACIONALES SEGÚN SEXO DE LOS ESTUDIANTES DEL I AL IV CICLO, DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO CHICLAYO, AGOSTO 2004

Interés vocacional	Sexo			
	Masculino		Femenino	
	n	%	n	%
Ciencias Físicas Matemáticas	1	4.8	2	1.5
Ciencias Sociales	4	19.0	23	17.2
Ciencias Naturales	3	14.3	21	15.7
Ciencias de la Comunicación	2	9.5	15	11.2
Artes	1	4.8	5	3.7
Burocracia	1	4.8	6	4.5
Ciencias Económicas Políticas	2	9.5	10	7.5
Institutos Armados	1	4.8	9	6.7
Finanzas	0	0.0	1	0.7
Lingüística	1	4.8	7	5.2
Jurisprudencia	5	23.8	35	26.1
Total	21	100.0	134	100.0

Cuadro 5

INTERESES VOCACIONALES SEGÚN EDAD DE LOS ESTUDIANTES DEL I AL IV CICLO, DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO CHICLAYO, AGOSTO 2004

Interés vocacional	Edad (años)					
	17 a 18		19 a 22		23 a más	
	n	%	n	%	n	%
Ciencias Físicas Matemáticas	1	1.7	2	3.0	0	0.0
Ciencias Sociales	10	16.9	12	17.9	5	17.2
Ciencias Naturales	9	15.3	10	14.9	5	17.2
Ciencias de la Comunicación	7	11.9	7	10.4	3	10.3
Artes	2	3.4	3	4.5	1	3.4
Burocracia	3	5.1	3	4.5	1	3.4
Ciencias Económicas Políticas	5	8.5	5	7.5	2	6.9
Institutos Armados	4	6.8	4	6.0	2	6.9
Finanzas	0	0.0	1	1.5	0	0.0
Lingüística	3	5.1	4	6.0	1	3.4
Jurisprudencia	15	25.4	16	23.9	9	31.0
Total	59	100.0	67	100.0	29	100.0

Cuadro 6

INTERESES VOCACIONALES SEGÚN NIVEL PRIMARIA Y ESPECIALIDADES DE LOS ESTUDIANTES DEL I AL IV CICLO, DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO
CHICLAYO, AGOSTO 2004

Interés vocacional	Nivel											
	Primaria		Secundaria									
			Especialidad									
			Lengua		Matem.		Filosof.		Historia		Biología	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ciencias FM	0	0.0	0	0.0	3	11.5	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Ciencias SS	13	18.6	7	18.9	5	19.2	1	16.7	0	0.0	1	9.1
Ciencias NA	11	15.7	0	0.0	3	11.5	0	0.0	0	0.0	10	90.9
Ciencias CO	7	10.0	4	10.8	5	19.2	1	16.7	0	0.0	0	0.0
Artes	2	2.9	2	5.4	2	7.7	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Burocracia	3	4.3	1	2.7	2	7.7	1	16.7	0	0.0	0	0.0
Ciencias EP	7	10.0	1	2.7	2	7.7	2	33.3	0	0.0	0	0.0
Inst. Armados	5	7.1	2	5.4	2	7.7	1	16.7	0	0.0	0	0.0
Finanzas	0	0.0	0	0.0	1	3.8	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Lingüística	4	5.7	2	5.4	0	0.0	0	0.0	2	40.0	0	0.0
Jurisprudencia	18	25.7	18	48.6	1	3.8	0	0.0	3	60.0	0	0.0
Total	70	100.0	37	100.0	26	100.0	6	100.0	5	100.0	11	100.0

En el cuadro 6, se observa que los estudiantes de Educación Primaria, Lengua e Historia se inclinan por el campo de interés de Jurisprudencia con 25.7%, 48.6% y 60.0%, respectivamente. La especialidad de Biología presenta un 90.9% hacia el campo de interés de Ciencias Naturales; la especialidad de Filosofía presenta una inclinación hacia el campo de interés de Ciencias Económicas Políticas con 33.3%. La especialidad de Matemática Computación e Informática muestra un 19.2% por los campos de intereses de Ciencias de la Comunicación y Ciencias Sociales en ambos casos.

Análisis estadístico de los resultados de los inventarios de intereses vocacionales y estilos de aprendizaje

En el cuadro 7, se observa que los estudiantes que presenta estilo divergente tienden hacia el campo de interés de Jurisprudencia en un 25.6% y en Ciencias Sociales, en 17.8%.

Cuadro 7

ESTILO DE APRENDIZAJE DIVERGENTE SEGÚN INTERÉS VOCACIONAL
DE LOS ESTUDIANTES DEL I AL IV CICLO, DE LA FACULTAD DE
EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO
DE MOGROVEJO CHICLAYO, AGOSTO 2004

Interés vocacional	Estilo de aprendizaje divergente	Porcentaje
Ciencias Físicas Matemáticas	2	2.2
Ciencias Sociales	16	17.8
Ciencias Naturales	14	15.6
Ciencias de la Comunicación	10	11.1
Artes	3	3.3
Burocracia	3	3.3
Ciencias Económicas Políticas	7	7.8
Institutos Armados	6	6.7
Finanzas	1	1.1
Lingüística	5	5.6
Jurisprudencia	23	25.6
Total	90	100.0

Cuadro 8

ESTILO DE APRENDIZAJE CONVERGENTE SEGÚN INTERES VOCACIONAL
DE LOS ESTUDIANTES DEL I AL IV CICLO, DE LA FACULTAD
DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO
TORIBIO DE MOGROVEJO CHICLAYO, AGOSTO 2004

Interés vocacional	Estilo de aprendizaje convergente	Porcentaje
Ciencias Físicas Matemáticas	0	0.0
Ciencias Sociales	1	12.5
Ciencias Naturales	1	12.5
Ciencias de la Comunicación	1	12.5
Artes	0	0.0
Burocracia	1	12.5
Ciencias Económicas Políticas	1	12.5
Institutos Armados	1	12.5
Finanzas	0	0.0
Lingüística	0	0.0
Jurisprudencia	2	25.0
Total	8	100.0

Cuadro 9

ESTILO DE APRENDIZAJE ASIMILADOR SEGÚN INTERÉS VOCACIONAL DE LOS ESTUDIANTES DEL I AL IV CICLO, DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO CHICLAYO, AGOSTO 2004

Interés vocacional	Estilo de aprendizaje asimilador	Porcentaje
Ciencias Físicas Matemáticas	1	2.1
Ciencias Sociales	8	17.0
Ciencias Naturales	8	17.0
Ciencias de la Comunicación	5	10.6
Artes	2	4.3
Burocracia	2	4.3
Ciencias Económicas Políticas	3	6.4
Institutos Armados	3	6.4
Finanzas	0	0.0
Lingüística	3	6.4
Jurisprudencia	12	25.5
Total	47	100.0

Cuadro 10

ESTILO DE APRENDIZAJE ACOMODADOR SEGÚN INTERES VOCACIONAL DE LOS ESTUDIANTES DEL I AL IV CICLO, DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO CHICLAYO, AGOSTO 2004

Interés vocacional	Estilo de aprendizaje acomodador	Porcentaje
Ciencias Físicas Matemáticas	0	0.0
Ciencias Sociales	2	20.0
Ciencias Naturales	1	10.0
Ciencias de la Comunicación	1	10.0
Artes	1	10.0
Burocracia	1	10.0
Ciencias Económicas Políticas	1	10.0
Institutos Armados	0	0.0
Finanzas	0	0.0
Lingüística	0	0.0
Jurisprudencia	3	30.0
Total	10	100.0

Cuadro 11

ESTILOS DE APRENDIZAJE CON INTERÉS VOCACIONAL DE LOS ESTUDIANTES DEL I AL IV CICLO, DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO CHICLAYO, AGOSTO 2004

Interés vocacional	Estilo de Aprendizaje							
	Divergente		Acomodador		Convergente		Asimilador	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Ciencias Físicas Matemáticas	2	2.2	0	0.0	0	0.0	1	2.1
Ciencias Sociales	16	17.8	2	20.0	1	12.5	8	17.0
Ciencias Naturales	14	15.6	1	10.0	1	12.5	8	17.0
Ciencias de la Comunicación	10	11.1	1	10.0	1	12.5	5	10.6
Artes	3	3.3	1	10.0	0	0.0	2	4.3
Burocracia	3	3.3	1	10.0	1	12.5	2	4.3
Ciencias Económicas Políticas	7	7.8	1	10.0	1	12.5	3	6.4
Institutos Armados	6	6.7	0	0.0	1	12.5	3	6.4
Finanzas	1	1.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Lingüística	5	5.6	0	0.0	0	0.0	3	6.4
Jurisprudencia	23	25.6	3	30.0	2	25.0	12	25.5
Total	90	100.0	10	100.0	8	100.0	47	100.0

El cuadro 8 muestra que los estudiantes que poseen el campo de interés de Jurisprudencia y estilo convergente son el 25%; seguido por los campos de interés Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Ciencias de la Comunicación, Burocracia, Ciencias Económicas Políticas e Institutos armados que tienen un estilo de aprendizaje convergente en un 12.5%.

Se aprecia, en el cuadro 9, que el 25.5% de los estudiantes se inclinan hacia el campo de interés de Jurisprudencia y poseen un Estilo Asimilador. En un 17% los estudiantes tienden al campo de interés Ciencias Sociales y Ciencias Naturales con un estilo asimilador.

En el cuadro 10 observamos que el 30% de los estudiantes corresponden al campo de interés Jurisprudencia y al estilo acomodador, seguido de un 20% que corresponde al campo de interés Ciencias Sociales.

En el cuadro 11, se observa, que los estudiantes muestran un estilo de aprendizaje divergente y que se inclinan por los campos de interés vocacional de la Jurisprudencia y las Ciencias Sociales que corresponde a un 25.6% y 17.8%, respectivamente.

Además, el 20.0% de los estudiantes que se interesan por las Ciencias Sociales y 30.0 % por la Jurisprudencia, en ambos casos, el estilo de aprendizaje preferido es el acomodador. En cambio, un 25.0% presenta las características del estilo convergente con cierta inclinación por la Jurisprudencia.

Un porcentaje de 17.0% muestra un interés vocacional por las Ciencias Sociales, 17% se interesan por las Ciencias Naturales y un 25.5 % por la Jurisprudencia que según las estadísticas, presentan un estilo de aprendizaje asimilador.

DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación muestran que el estilo de aprendizaje predominante en los estudiantes de la Carrera de Educación es el divergente, ya que las capacidades coinciden con el perfil de un docente, cuyas características peculiares es observar situaciones concretas desde diferentes perspectivas, se sienten mejor en aquellas actividades que les permitan hacer uso de un amplio rango de ideas, tienen intereses culturales amplios y les gusta recoger información. Para la carrera de Educación es necesario una gran habilidad imaginativa y sensibilidad hacia los sentimientos, para poder desempeñarse en el campo de las artes y las carreras de servicio.

Un resultado similar es el obtenido por Castaño (2004), en el estudio “Independencia de los estilos de aprendizaje de las variables cognitivas y afectivo motivacionales”, en donde la relación entre estudios universitarios y estilos de aprendizaje es significativa. Manifiesta que el estilo de aprendizaje determina las inclinaciones de los estudiantes al momento de elegir estudios universitarios, lo que le lleva a concluir que no sólo existe relación entre el estilo de aprendizaje y los estudios universitarios elegidos, sino también el estilo de aprendizaje propio de diferentes carreras universitarias se agudiza a lo largo de los años académicos.

En la investigación de Castillo (1999) “Estilos de aprendizaje y autoestima de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación-FACHSE de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo”, se aplicó el inventario de estilos de aprendizaje de David Kolb, donde encontró que, mayoritariamente, el estilo predominante en los estudiantes es el divergente, lo que está de acuerdo con la elección de la carrera de Educación.

Los resultados, al encontrar una relación entre el estilo divergente y el interés vocacional, muestran que un alto porcentaje de los estudiantes tienden hacia el campo de interés Jurisprudencia, el cual se caracteriza por observar experiencias concretas desde diferentes perspectivas. Ello confirma que existen características correspondientes al estilo divergente, tales como recolectar información de documentos jurídicos, códigos y cuerpo de leyes propios del campo de interés de la jurisprudencia.

Del mismo modo, el análisis de la relación entre el estilo convergente, asimilador y acomodador, se relacionan con el campo de interés vocacional jurisprudencia reflejando que los estudiantes resuelven problemas, toman decisiones, razonan deductivamente, organizan información en forma lógica y concisa, aprendiendo mejor de las experiencias directas, llevando a cabo sus planes e involucrándose en experiencias nuevas. Como se observa, algunas de las características de la jurisprudencia se relacionan con la vocación de ser maestros. También se debe tomar en cuenta que los estudiantes son del I al IV ciclo de estudios; que no reflejan contundentemente sus intereses con su especialidad elegida.

No obstante, Montes de Oca (1995), en su investigación denominada “Relación entre intereses vocacionales y rendimiento escolar en estudiantes de secundaria de una zona urbano marginal”, aplicó el inventario de intereses vocacionales de Vicuña, con el cual observó diferencias significativas de intereses vocacionales entre varones y mujeres, en el área de ciencias física-matemáticas y una relación débil en las áreas de arte, ciencias económicas, políticas y jurisprudencia; ya que los varones tienden hacia actividades relacionadas con el interés técnico y matemático, mientras que las mujeres prefieren actividades relacionadas con el arte, defender causas, examinar casos, asumir la defensa de las personas entre otras; llegando a la conclusión que en la mayoría de las áreas vocacionales no hay relación entre los intereses de los sexos masculino y femenino.

Asimismo, Hinojosa (1994), en su investigación denominada “Dimensiones básicas de personalidad y los intereses vocacionales en alumnos de secundaria de la ciudad de Huarney”, utilizó el inventario de intereses de preferencias vocacionales de Kuder, al comparar los intereses vocacionales en función del sexo de los alumnos investigados. Encontró que los varones tienen preferencias predominantes por ocupaciones al aire libre, numérico y oficina, en tanto que las mujeres prefieren las áreas de burocracia y lingüística.

ca, ello se debe a los diferentes factores que influyen en el desarrollo vocacional sustentado por Hill (1983), tales como la familia, ya que moldea los intereses de los jóvenes, actitudes adoptando frente a ellos actitudes y opiniones más o menos conscientes que delimitan, en los adolescentes, la elección de sus intereses (Spranger, 1995).

Se analizaron las variables estilos de aprendizaje y sexo con el objeto de identificar si existe un estilo de aprendizaje determinado para varones o mujeres, es así que en el cuadro 1 ambos sexos presentan un estilo de aprendizaje divergente. Esto indica que no existe una relación significativa entre las variables mencionadas, caso contrario sucede en los resultados encontrados por Capella (2003), quien obtuvo en su investigación una relación significativa entre estilos de aprendizaje y el sexo; ya que llegó a la conclusión que los varones son más teóricos y más pragmáticos que las mujeres. Se utilizó, como universo, una muestra representativa de 310 alumnos de las Unidades Académicas de Estudios Generales Letras, Estudios Generales Ciencias, Psicología, Educación Inicial, Economía, Derecho e Ingeniería Industrial. Para ello, se aplicó el cuestionario CHAEA, elaborado por Honey Alonso.

Otro hallazgo importante que se relaciona con nuestros resultados es el obtenido por Castaño (2004), denominado Independencia de los estilos de aprendizaje de las variables cognitivas y afectivo motivacionales, en la que concluyó que los estilos de aprendizaje no están relacionados con el sexo, para ello llevó a cabo diferentes tipos de análisis estadísticos (análisis de la dependencia utilizando como estadístico de contraste ji-cuadrado y análisis de diferencias de medias). Los resultados indican la existencia de diferencias entre hombres y mujeres, si bien estas diferencias estadísticamente son pequeñas. Por un lado, en las mujeres predomina el estilo de aprendizaje adaptador en tanto que en varones predomina el asimilador. Por otro lado, los varones presentan una preferencia por enfocar el aprendizaje desde un enfoque más abstracto mientras que las mujeres prefieren involucrarse por completo en experiencias nuevas. Además, las mujeres presentan un carácter más activo para aprender, es decir, prefieren emplear las teorías para tomar decisiones y solucionar problemas. Para esta investigación se aplicó el inventario de Estilos de Aprendizaje de David Kolb.

Otro resultado significativo es el que corresponde a las variables estilos de aprendizaje y edad, tal como se indica en el cuadro 2, donde refleja que en

los estudiantes de 17 a 23 años predomina el estilo de aprendizaje divergente, debido a que los estudios Kolb están basados en Piaget, donde señala que el desarrollo cronológico va de la mano con el cognitivo, lo cual lleva a manifestar que en las primeras etapas del desarrollo de la persona, el tipo de aprendizaje es la experiencia concreta y, conforme avanza en su desarrollo su forma de aprendizaje, es más compleja y abstracta.

Por el contrario, Gonzales-Tirado, citado en la tesis de Castaño (2004), afirma que los estilos de aprendizaje no varían con la edad, sino que por el contrario se refuerzan a lo largo de los años en estudiantes universitarios. Este hallazgo se debe a que el rango de edad es muy limitado, tratándose además de un estudio longitudinal-transversal en el que se contrastan los estilos de primer y último año de distintos estudios universitarios.

Por otro lado, se observó que estadísticamente tanto las mujeres como los varones se inclinan en su mayoría hacia los campos de interés jurisprudencia y ciencias sociales; lo que significa que los intereses son independientes del sexo, ya que, actualmente, las mujeres se desempeñan en profesiones, donde anteriormente eran exclusivas para varones.

De acuerdo a los intereses vocacionales, en comparación con la edad de los estudiantes de 17 a 23 años, tienden en su mayoría por la jurisprudencia y una menor proporción por las ciencias sociales, lo que indica que los estudiantes se inclinan por asignaturas de humanidades que por ciencias exactas. Lo cual confirma lo que dice Roe (1985), que los intereses vocacionales evolucionan y cambian a lo largo del desarrollo del individuo, iniciándose este proceso desde la infancia en el marco del hogar.

Por consiguiente, Cortada (1998) considera que los intereses son estables y susceptibles de ser medidos, al parecer, a partir de los 15 años de edad; a ello, Super (1967) sostiene que dichos intereses se desarrollan a lo largo del crecimiento del individuo, marcando un hito inicial importante y trascendental la influencia de la familia, en el cual los padres configuran las bases de la formación de los intereses.

Ahora bien, los intereses vocacionales en relación con las especialidades, tales como Lengua e Historia, presentan un alto porcentaje por la jurisprudencia, lo que refleja que el interés vocacional elegido no corresponde a la verdadera inclinación vocacional. Cabe resaltar que los estudiantes de la especialidad de Biología presentan un alto índice de significancia con las Ciencias Naturales, debido a sus habilidades de análisis, observación y experimentación.

Así mismo, existe una relación significativa en los estudiantes de la especialidad de Lengua con la jurisprudencia, ya que en ambas se desarrollan habilidades de expresión oral, a través de la defensa de una persona, interrogación, careo de testigos y redacción de alegatos, etc.

Por otro lado, existe correspondencia entre la especialidad de historia y el interés vocacional de jurisprudencia debido a las características de examinar los casos, el estudio a través de la historia de códigos, acontecimientos, hechos, hallazgos, cuerpos de leyes, análisis de documentos, formular hipótesis, contratos, acuerdos para conservar el registro con los originales.

Finalmente, se encontró que la relación es significativa entre intereses vocacionales y estilos de aprendizaje, que lleva a concluir que los estudiantes eligen su carrera de acuerdo a sus aptitudes, capacidades (estilo de aprendizaje), habilidades y, sobre todo, por los intereses; que son la clave para la adecuada elección vocacional.

CONCLUSIONES

1. No hay relación significativa entre los estilos de aprendizaje y el sexo de los estudiantes.
2. No existe relación directa entre el estilo de aprendizaje y la edad de los estudiantes.
3. Existe una relación significativa entre los estilos de aprendizaje y las especialidades, notándose que el estilo divergente predomina en los estudiantes de la carrera de Educación, seguida en un menor porcentaje por estudiantes que poseen el estilo de aprendizaje asimilador.
4. No hay relación significativa entre el interés vocacional y el sexo de los estudiantes.
5. No hay relación directa entre el interés vocacional y la edad de los estudiantes.
6. Se halló una relación significativa entre el estilo de aprendizaje divergente y la edad de los estudiantes comprendida entre los 17 años a 23 años a más.
7. Se encontró una asociación significativa entre el interés vocacional y el estilo de aprendizaje en los estudiantes del I al IV ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo.

RECOMENDACIONES

1. Extender el estudio a una muestra de un mayor tamaño para futuras investigaciones.
2. Investigar con profundidad la influencia de otras variables como la situación socio- económica y el contexto familiar.
3. Establecer el estilo de aprendizaje que permita a los estudiantes diagnosticar sus puntos fuertes y débiles en el aprendizaje, así como, de sus intereses vocacionales, para orientarlos en la elección o reafirmación de su carrera profesional.
4. Presentar las competencias y las actividades de la carrera profesional elegida, con una estructura y finalidad clara, desde el inicio y a lo largo de ésta.
5. Ampliar el estudio de la investigación a otras Facultades de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.
6. Brindar información a los estudiantes ingresantes a la Universidad con respecto a la Carrera Vocacional que ha elegido, a fin de brindarle un abanico de posibilidades a las que pueden acceder de acuerdo a sus capacidades, habilidades y destrezas.
7. Elaborar, implementar y ejecutar programas de orientación vocacional y profesional con el objeto de orientar a los estudiantes de los primeros ciclos para que conozcan su capacidad intelectual, sus rasgos de personalidades, intereses y preferencias vocacionales.
8. Difundir los resultados obtenidos con el fin de concientizar a los estudiantes y profesores de la importancia del estilo de aprendizaje en el éxito vocacional.
9. Publicar en revistas indexadas, a fin de promover la investigación por temas de estilo de aprendizaje e interés vocacional.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Allport, G. (1968). La personalidad y su configuración y su desarrollo. Barcelona: Herder.
- Ackerman, N. (1966). Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares. Buenos Aires: Piados.
- Amón, J. (1985). Estadística para psicólogos. Madrid: Pirámide.
- Angeli, E. (2000). Conceptos básicos sobre confiabilidad en las técnicas de evaluación psicológica, S.M. de Tucumán, Universidad Nacional de Tucuman.

- Arancibia, V. y otros (1992). *Psicología de la educación*. México: Alfaomega.
- Avila, H. (1988). *Diccionario de psicología educativa*. Publicaciones CEFIP. Lima.
- Benites, L. (1997). Tipos de familia, habilidades, sociales y autoestima en un grupo de adolescentes en situación de riesgo. *UPSMP. Revista Cultura* N° 12. Lima.
- Benites, L. (1999). Tipos de familia, clima social familiar y asertividad en adolescentes que asisten a los centros comunales por la vida y la paz de Lima, del Instituto de Bienestar Familiar. UPSMP. Lima.
- Berger, G. (1987). *Carácter y personalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Capella, C. y otros. (2001). *Estilos de aprendizaje*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Capella, C. y otros. (2003). *Estilos de aprendizaje en estudiantes de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. Lima.
- Carter, C., Lyman, S. (1997). *Orientación vocacional: Cómo alcanzar tus metas*. México.
- Castañeda, P. y Arce, E. (1976). *Exploración de las dimensiones básicas de personalidad e intereses vocacionales en sujetos del sexo femenino*.
- Castaño, G. (2004). *Independencia de los estilos de aprendizaje de las variables cognitivas y afectivo motivacionales*.
- Castillo, M. (1999). *Estilos de Aprendizaje y autoestima de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación*. Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Lambayeque.
- Castillo, M. y Quiñones, C. (2003). *Propuesta metodológica fundamentada en una estrategia de enseñanza aprendizaje que tome en cuenta un modelo didáctico para trabajar con los estilos de aprendizaje en el nivel de secundaria*. Lambayeque.
- Castro, Y. y Gonzales, R. (1998). *Estilos de aprendizaje y de enseñanza de los alumnos y los docentes de la Escuela Profesional de Educación de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo*. Lambayeque.
- Casullo y Cayssials. (1994). *Proyectos de vida y orientación vocacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Cervantes, R. y García, S. (2003). *Estrategias metodológicas de acuerdo a los estilos de aprendizaje en educación secundaria*. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Lambayeque.
- Cortada, N. (1998). *El profesor y la orientación vocacional*. México: Trillas.
- Choquehuanca, M. (1977). *Análisis de los intereses vocacionales en relación a ciertos valores interpersonales en estudiantes de diferente nivel socioeconómico*. UNMSM. Lima.
- Crites, J. (1985). *Psicología vocacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz, C. y Linares, J. (2002). *Relación entre las estrategias de enseñanza de los docentes y los estilos de aprendizaje de los estudiantes y su influencia con el rendimiento académico en el curso de historia del Perú, del quinto grado de educación secundaria, del colegio Monseñor Juan Tomis Stack - Chiclayo*. Perú.

- Erazo, H. y Quispe, G. (1975). Relaciones entre el funcionamiento intelectual y los intereses vocacionales en estudiantes del 5to. año de secundaria de Lima metropolitana. UNMSM. Lima.
- Escurra, L. (1992). Adaptación del inventario de estilos de aprendizaje de Kolb. *Revista de Psicología*, Vol XI N° 1 y 2. Universidad Católica del Perú y Universidad Mayor de San Marcos. Lima.
- Gallego, A. y Martínez, E. (2002). La educación en la sociedad de la información. Barcelona: Paidós. Dept. de Economía de la Empresa, Universidad Politécnica de Cartagena. <http://www.um.es/ead/red/7/estilos.pdf>
- Gallego, J. y Martínez, C. (2002). Estilos de aprendizaje y e-learning hacia un mayor rendimiento académico.
- Gómez, M. y otros (2003). Identificación de los estilos de aprendizaje predominantes en estudiantes de magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.
- Gonzáles, M. (1998). La orientación vocacional en la educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior* N° 3.
- González-Tirados, M. y Calles, A. M. (1989). Estudio comparativo de aptitudes específicas y estilos de personalidad entre estudiantes de psicología e ingeniería de caminos. Instituto de Ciencias de la Educación. Madrid.
- Hayes Bob, E. (1999). *Cómo medir la satisfacción del cliente*. Oxford University Press. México.
- Hill, G. (1989). *La orientación escolar y vocacional*. México: Pax.
- Hinostroza, C. (1994). Dimensiones básicas de personalidad y los intereses vocacionales en estudiantes de la ciudad de Huarmey. Tesis para optar el Título de Licenciado en Psicología. Universidad Federico Villareal, Facultad de Psicología. Lima.
- Holland, J. (1987). *La elección vocacional*. México: Trillas.
- Keefe, J. (1988). *Profiling and utilizing learning style*. Reston, Virginia, NASSP.
- Keefe, W. (1982). *Assesing student learning styles. An overview*. Ann Arbor, Michigan: ERIC.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice- Hall.
- Kolb, D. (1985). Learning styles and disciplinary differences. En: A.W. Chickering and Ass (Eds.). *The moden american college*. San Francisco.
- Lengua, C. y Ledesma, R. (1976). Correlación entre los rasgos de personalidad y los intereses vocacionales en un grupo de adolescentes varones y mujeres de diferente nivel socioeconómico. UNMSM. Lima.
- López, A. (1977). *Análisis de las motivaciones vocacionales en relación a ciertos rasgos de personalidad*. UNMSM. Lima.
- Maslow, A. (1970). *Motivación y personalidad*. New York. Ediciones Harper y Row.

- Meza, A. (1990). Relaciones entre asertividad y estilos cognitivos. *Revista de Psicología* Vol. VIII, N° 2. 1990. Lima.
- Mira, R. y López, E. (1965). *Manual de orientación vocacional*. Bs.As: Ed. Kapelusz.
- Muratta, R. (1988). *Compendio de orientación vocacional*. Lima: Venus.
- Orellana, N.; Bo, R.; Belloch, C. y Aliaga, F. (2002), Unidad de Tecnología Educativa. Dpto. MIDE. Universidad de Valencia. <http://www.virtualeduca.org/virtualeduca/virtual/actas2002/actas02/117.pdf>
- Ortiz, M. (1974). Relación entre algunos factores de la personalidad y los intereses vocacionales. UNMSM. Lima.
- Pereira, J. (1972). Elaboración, análisis del proceso de validación y confiabilidad del inventario perfil de preferencias profesionales. Universidad Nacional Federico Villarreal. Lima.
- Rodríguez, S. (2000). El efecto del conocimiento de los estilos de aprendizaje y el uso de algunas técnicas de evaluación en el salón de clase en el proceso de aprendizaje y la ejecución de los estudiantes de enfermería en el curso de química. http://www.uprh.edu/~ideas/Paginas_htm_espanol/samuel.pdf
- Rodríguez, N. (1973). Los intereses vocacionales, el C.I. y los rasgos de personalidad en la elección vocacional. UNMSM. Lima.
- Roé, A. (1987). *Psicología de los profesionales*. Madrid: Marova.
- Schemeck, R. (1988). *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.
- Smith, R. (1988). *Learning how to Learn*. Milton Keynes, U.K.: Open University Press.
- Spranger, E. (1995). *La edad juvenil*, 16ª edición. Alemania.
- Super, D. (1967). *Psicología de los intereses y las vocaciones*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Torrealva, D. (1980). *Convergent and divergent learning styles*. Massachusetts Institute of Technology. Sloan School of Management.
- Tyler, L. (1979). *Psicología de las diferencias humanas*. Madrid: Marova.
- Ugariza, N. (1998). *Instrumentos para la investigación educacional (Manual autoinstruccion)*. Lima: Facultad de Educación, UNMSM.
- Vilcapoma, R. (1994). Intereses vocacionales en estudiantes de ambos sexos del 5to. año de secundaria de las ciudades de Huacho y Lima y registro de preferencias vocacionales de Kuder, forma C. Lima.
- Wolmann, B. (1987). *Diccionario de las ciencias de la conducta*. México: Trillas.

INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA UNIVERSIDAD PRIVADA ANTEÑOR ORREGO: Incorporación de los procesos formativos asistidos en EVA

Dra. Maricela Sánchez Abanto

Directora académica de Universidad Virtual UPAO
Universidad Privada Antenor Orrego

El objetivo del presente artículo es exponer, brevemente, nuestra experiencia institucional sobre el uso de aplicaciones virtuales y plataformas de enseñanza b/e-learning en los programas de formación de la Universidad Privada Antenor Orrego (UPAO) de Trujillo.

La Educación Superior, en nuestra realidad, se ha apoyado en un modelo de enseñanza clásico centrado en clases magistrales, desarrollado en modalidades tradicionales: presencial o a distancia que, si bien no requería de la presencia del enseñante en el aula, en todas las sesiones programadas, se apoyaba en textos guía o módulos, con cierta cantidad de actividades presentados a manera de asignaciones y cuestionarios, los cuales debían ser desarrollados por el estudiante en la fase no presencial. En esta enseñanza a distancia, subyace una visión del aprendizaje como acumulación de conocimientos conceptuales y su escasa aplicación a contextos significativos de aprendizaje.

Con las tecnologías digitales de la información y comunicacionales, surgen nuevas modalidades de enseñanza y aprendizaje, los recursos tecnológicos de apoyo didáctico se transforman en pieza clave para organizar, conducir y lograr que el proceso educativo se convierta en un proceso dinámico, flexible, significativo y motivador para el aprendiz, generándose en la enseñanza, a decir de Rivas, Méndez y Toro (2007), *una auténtica revolución pedagógica*.

Sin embargo, la innovación tecnológica, en sí misma, no es garantía de innovación pedagógica si no se le acompaña un modelo educativo con sólido

sustento científico-pedagógico: (...) *el reto del futuro está en que las universidades innoven no sólo su tecnología, sino también sus concepciones y prácticas pedagógicas, lo que significa modificar el modelo de enseñanza universitario en su globalidad* (...) (Fernández, 2008).

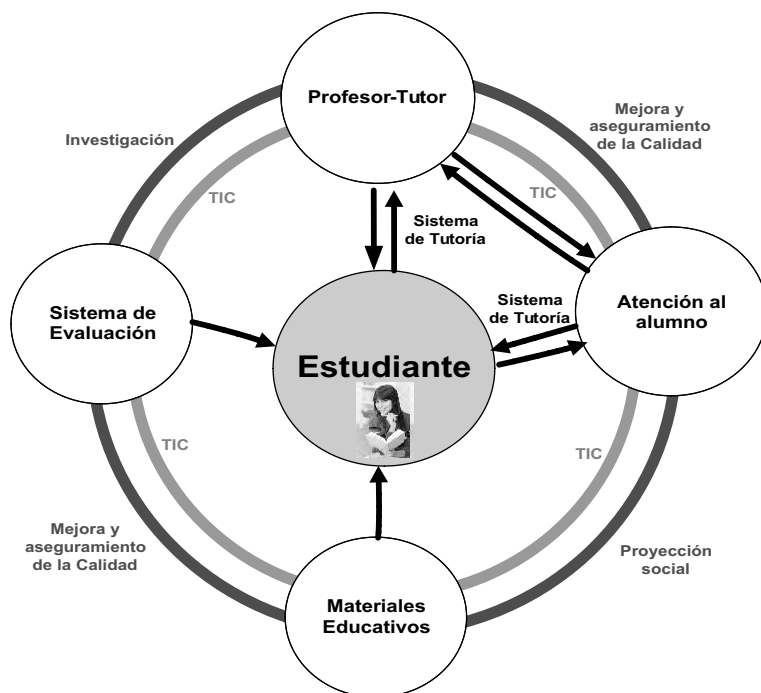
Lo expresado significa necesariamente reformular la práctica pedagógica y rol del docente, planificar y desarrollar modelos de aprendizaje radicalmente distintos a los tradicionales, innovar estrategias, técnicas y recursos de enseñanza, cambiar las formas organizativas del tiempo y el espacio de las clases e incluso hasta la forma de concebir el tiempo como algo de carácter solo administrativo y asumir que tiene un determinante esencialmente psicológico, que con una buena selección de estrategias, recursos virtuales y apoyo tutorial, puede ser aprovechado al máximo.

En definitiva, la educación a distancia sea semi-virtual (b-learning) o virtual (e-learning) puede ser, realmente, un medio que ayude a construir y desarrollar un modelo de enseñanza más flexible, donde predomine la autonomía o la mayor capacidad de autogestión en el aprendizaje, la interactividad y construcción colaborativa del conocimiento, la racionalidad del tiempo real y tiempo virtual, apoyándose en recursos y herramientas de enseñanza innovadoras.

En la UPAO, sobre las bases de las líneas y objetivos de su Plan Estratégico Institucional, aún vigente, desde el 2008, han venido realizándose iniciativas para implementar plataformas y recursos tecnológicos que sirvan de soporte y apoyo a la labor académica, aceptándose que la enseñanza de calidad debe asistirse de todas las herramientas tecnológicas posibles, incluyendo las electrónicas, comunicacionales y digitales; sin embargo, los niveles de entrenamiento y adiestramiento de los recursos humanos para el uso de las mismas fueron desde entonces, muy elementales, lo cual fue y es un factor para que, en la mayoría de espacios académicos, aún se observe el empleo solo de recursos tradicionales para la enseñanza presencial.

Siendo uno de los objetivos estratégicos institucionales: *Impulsar la Educación Virtual y mejorar el posicionamiento de la universidad* (Plan Estratégico Institucional-UPAO 2008-2015), en el mismo año, contando con una plataforma tecnológica moodle, diseñada y adaptada con recursos y aplicaciones versátiles, un equipo de académicos, docentes de la institución, propuso un modelo educativo innovador para la educación en modalidad virtual, cuyo sustento garantizaría el uso eficiente y eficaz de la plataforma

para los fines de formación continua, formación en post grado y en los programas de pre grado; modelo que habiendo pasado por dos revisiones y ya actualizado, ahora se encuentra diagramado de la siguiente manera:



Las áreas o dimensiones del modelo, así como todo programa por lanzarse en la plataforma, estuvieron y están íntimamente relacionados con el modelo educativo institucional general; además, se encuentran orientados por los principios pedagógicos que habitualmente acompañan y dirigen el aprendizaje y la enseñanza asistida en plataformas virtuales. Estos principios son los siguientes:

- **Interactividad.** Supone gestión: selección, dirección, control y retroalimentación de los recursos educativos y del propio aprendizaje, por parte del estudiante; una verdadera adopción de un papel activo en relación a su ritmo de aprendizaje.

- **Multimedialidad.** Incorporación en los materiales educativos de textos, hipertextos, imágenes fijas, animaciones, videos, sonidos.
- **Pertinencia y vigencia.** Por los cuales se logra la reusabilidad y actualización permanente de los contenidos y actividades, características que los libros de textos no poseen.
- **Sincronización y asincronización.** Participación en la realización de las tareas y actividades en tiempo real, independientemente del lugar donde se encuentre cada estudiante (sincrónico). O bien, la realización del trabajo y estudio individual en el tiempo particular, disponible, de cada alumno (asincrónico).
- **Accesibilidad.** Eliminación de las limitaciones geográficas ya que se utilizan todas las potencialidades de la red de internet, de manera que el mercado de formación es abierto.
- **Comunicación permanente.** Entre los estudiantes, entre éstos y el tutor académico, lo cual supone efectividad en la fidelización de los usuarios.
- **Versatilidad.** Aplicaciones y recursos variables transferibles, de fácil utilización y la incorporación de recursos web en la misma plataforma de aprendizaje.

Además, por supuesto, los principios generales que deben dirigir todo proceso formativo, independientemente de la modalidad y recursos que lo asistan: adaptabilidad a las particularidades del aprendiz, adecuación de las estrategias y de los recursos didácticos, sistematización de la enseñanza; secuencialidad; entre otros.

Sin embargo, a pesar que las versiones del modelo, tanto la inicial como la mejorada, se formalizaron con las resoluciones respectivas, su implantación trajo como consecuencia múltiples complicaciones en la fase de sensibilización y adaptación de los programas de formación continua para la modalidad e-learning o b-learning, observándose resistencia al cambio, lo cual hace suponer que ni el modelo tecnológico ni el pedagógico, aun cuando estén bien estructurados, pueden dar los resultados esperados, si no se promueve, al interno de la organización, sostenidamente, la constitución de una cultura organizacional sólida, abierta a la innovación.

Pocas unidades apostaron totalmente por el modelo, siendo pionera la

Facultad de Educación y Humanidades, seguida de la Facultad de Ingeniería y, posteriormente, de la Facultad de Ciencias Económicas.

Habiéndose desarrollado un primer Diplomado en modalidad e-learning, construido sobre la base del modelo pedagógico propuesto y habiéndose observado el éxito del mismo, otras unidades se incorporaron a este sistema y presentaron propuestas de educación continua innovadoras, de los cuales, se desarrollaron 7 proyectos para el público externo, de los 12 aprobados, y 6 para el público interno. A pesar que los resultados de los programas fueron óptimos, la resistencia al cambio estaría aun arraigada en la mente de docentes y de algunas autoridades y funcionarios, en quienes radicaría las decisiones finales para la aprobación y autorización de los programas.

La problemática, expresada líneas arriba, motivó que en el 2011, como estrategia para demostrar a los usuarios internos de la universidad: docentes, alumnos y autoridades, las ventajas pedagógicas de la plataforma como recurso que puede aportar en la mejora del aprendizaje, así como a ampliar el posicionamiento de la universidad, se realizó un proyecto de investigación con participación de alumnos/as del tercer ciclo académico de las Carreras de Educación, en un curso general complementario denominado “Apreciación de las Artes Plásticas o Visuales”, curso transversal a todas las carreras profesionales. El mismo fue diseñado para ser desarrollado en la modalidad b-learning utilizando las estrategias, aplicaciones y recursos de enseñanza innovadoras en la plataforma institucional, denominada UPAOVirtual que, al demostrarse su efectividad, sería modelo para implantar esta nueva modalidad en el pregrado, en todas las carreras profesionales; inicialmente en los cursos generales, posteriormente en los cursos formativos o básicos y de especialidad.

La investigación permitiría sustentar pedagógica y técnicamente las bondades de la nueva plataforma tecnológica y del modelo educativo que lo soporta.

En consecuencia, la investigación consistió en el diseño y aplicación de *estrategias didácticas asistidas en entorno UPAOVirtual para mejorar el aprendizaje de alumnos/as del tercer ciclo de las dos carreras de Educación en el curso Actividad Formativa III: Apreciación de las Artes Plásticas*, sobre la base que las estrategias de enseñanza son básicamente procedimientos o recursos utilizados por el docente para promover verdaderos aprendizajes significativos, que, estando bien diseñadas, se convierten en recursos flexibles y adaptativos a distintas circunstancias de la enseñanza.

El concepto de estrategias didácticas desde un enfoque tradicional y tecnicista de la Educación se restringe, siempre, a la selección y aplicación de métodos, técnicas, contenidos programáticos y recursos de enseñanza de forma prescriptiva, tomando como referencia un aprendizaje estándar objetivo, observable y cuantificable.

En la propuesta de investigación se diseñó y optó por aplicar estrategias bajo una concepción educativa moderna, considerando un enfoque no tan cientifista de la educación sino, esencialmente, un enfoque heurístico que permite la manipulación directa de los propios recursos de aprendizaje por parte del estudiante, la aplicación autónoma de los mismos y la adaptación de los recursos a diferentes situaciones y momentos del aprendizaje, en función a su connotación psicológica, logrando hacer compatible el tiempo virtual con el tiempo psicológico que el estudiante necesita para apropiarse del conocimiento, aplicarlo y validarlo.

Con este enfoque educativo, se asume que las estrategias didácticas asistidas en EVA contemplan no sólo una dimensión prescriptiva, es decir, una dimensión que incorpora procedimientos, modelos o formas planificadas de realizar la enseñanza y promover el aprendizaje, predeterminando los logros posibles a alcanzar por los estudiantes y el sistema con los cuales se los medirá; sino también se asume una segunda dimensión, quizás la más sustancial, caracterizada por su naturaleza constructiva, flexible, sobre la cual las estrategias didácticas en EVA permiten la recuperación de procesos espontáneos, constructivos y cotidianos en el aprendizaje, así como la direccionalidad autónoma del propio aprendizaje.

Esta dimensión constructiva, consecuentemente, redefine la labor del docente y lo obliga a asumir un rol de orientador, tutor, guía permanente a través de la plataforma, tomando en cuenta que el mismo docente no se encuentra al lado del estudiante en forma presencial y que cada estudiante mantiene un ritmo de aprendizaje diferente; todo lo cual, exige de un apoyo constante a través de comunicaciones efectivas usando los medios que ofrece la plataforma virtual.

La acción didáctica, en sí misma, no es estática, rígida, prescriptiva; por el contrario, es flexible, dinámica, diversificada, no se repite; entonces, con mayor razón, las estrategias didácticas en entornos virtuales de aprendizaje deben garantizar su flexibilidad y adaptabilidad a las características particulares del estudiante y no dejar de tomar en cuenta aspectos como: el conoci-

miento particular del tema, la creatividad, sensibilidad y motivación del estudiante, capacidad de reflexión sobre su propio ritmo y potencialidades de aprendizaje y hasta sus destrezas en el uso de los recursos tecnológicos; entre otros aspectos.

Consideramos que el aprendizaje en Entornos Virtuales tiene una característica peculiar: exige mayor madurez del estudiante, se genera al mantener en forma continua su predisposición, interés, motivación personal por aprender y, además, puede generarse por intercambio de experiencias y conocimientos en el EVA, lo cual supone la generación de espacios de interacción continua, participación en foros diversos, no solo aquellos que promueven la discusión e investigación, sino también en foros de coordinación y organización para las actividades colaborativas.

Por tanto, las acciones formativas en la plataforma virtual necesitan, definitivamente, de una planificación minuciosa del diseño y, en aplicación de sesiones flexibles, de la creación de diversas estrategias de autoestudio y colaborativas, *de diversas estrategias comunicacionales, todo lo cual garantiza la efectividad del nuevo entorno de Aprendizaje y de enseñanza* (Zubillaga del Río, 2006).

Descripción de la propuesta: *Estrategias didácticas asistidas en entorno UPAO Virtual para mejorar el aprendizaje de alumnos/as del tercer ciclo de las dos carreras de Educación en el curso Actividad formativa III: Apreciación de las Artes Plásticas.*

Soporte teórico de la propuesta. La investigación realizada, para los fines anteriormente mencionados estuvo sustentada en las teorías psicológicas y pedagógicas, que cimentan las bases de la enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje-EVA, y de todo recurso tecnológico-comunicacional que apoya la labor pedagógica.

Las teorías psicológicas del aprendizaje que dieron soporte a la propuesta de investigación fueron: la teoría de la Gestalt, la teoría del conocimiento situado, la teoría de la conversación y la teoría del aprendizaje colaborativo y significativo; asimismo, las teorías pedagógicas personalista o humanista, la teoría cognitivo mentalista y sociocultural, sobre las bases de los estudios de García Hoz, Piaget, Ausubel y Vigotsky.

Se consideró la Teoría de la Gestalt, en la medida que el aprendizaje basado en recursos multimedia y en entornos virtuales es, esencialmente, visual y

gracias a esta teoría se conoce acerca de los mecanismos y procesos de la percepción humana y su influencia en el aprendizaje, fundamentándose las ventajas que ofrecen algunas características visuales, en la mejora de la comprensión de un tema o contenido y del aprendizaje en general, tales como el contraste, la simetría, intensidad del estímulo, proximidad y sencillez. Todas estas características que configuran los principios del aprendizaje visual permiten organizar los contenidos de una manera atractiva a la vista del estudiante, con elementos icónicos agradables, dándose un efecto directo y positivo sobre el aprendizaje.

En base a los resultados de la investigación desarrollada, se comprobó que todo diseño visual de un interfaz y materiales de enseñanza-aprendizaje para utilizar a través de la red o plataformas virtuales deben configurarse en base a principios o leyes de la percepción, tales como: el contraste figura-fondo, la proximidad, la similitud, la simetría, y el cierre. Por ejemplo, respecto a la ley del contraste figura-fondo, se considera que un primer plano de un estímulo visual tiene que ser distinto al fondo. Este principio no debe excluirse en el diseño de la interfaz de un aula virtual y de cualquier material multimedia. Las presentaciones o fondos deben realizarse con colores suaves análogos o complementarios y con formas que no disipen o atenúen el texto para no dificultar la lectura; por ello en el aula virtual propuesta se consideraron matices de degradación tonal análoga, atenuada, a fin de que pudiera generarse mayor fijación en el texto y la imagen, los contenidos de aprendizaje.

El principio o ley de la sencillez sugiere que un buen diseño visual debe evitar la inclusión de elementos distractores que puedan generar ambigüedad en su interpretación y obstaculicen focalizarse en el contenido. La ley de proximidad sostiene que es mucho más fácil comprender a varios elementos icónicos y textuales relacionados si aparecen próximos o cercanos; así, las partes de un texto que se utilicen para explicar un gráfico deben estar cerca a éste o formar parte del mismo (gráfico); en este sentido, el material utilizado en el aula virtual incluyó imágenes compatibles con el texto, en tamaño, distribución y color no saturables.

Por el principio de similitud y del cierre se establece que las personas tienden a agrupar las cosas cuando tienen una apariencia semejante y a interpretar mejor una imagen cuando esta no se encuentra incompleta. Por ello, los elementos de un gráfico y texto deben tener el mismo estilo para captarse

más fácilmente como un todo y los elementos incompletos deben evitarse para no invertir demasiado tiempo tratando de interpretarlos.

Sobre estas bases, los materiales y la interfaz del aula virtual, creada para desarrollar la asignatura en la plataforma UPAOVirtual, respetó estas leyes preceptuales y permitió una fácil navegación en los materiales así como una apropiación efectiva de los contenidos de enseñanza, tal como se podrá observar en los resultados que más adelante se mostrarán.

Se tomó la Teoría de la Conversación, sustentada por Pask (1964), como marco teórico para la propuesta, teoría que, asumiendo los aportes de Vigotsky, defiende la naturaleza social del aprendizaje, argumentando que en la adquisición del nuevo conocimiento se mueve un proceso dialéctico, que es en la interacción de individuos que participan en un diálogo y confrontan puntos de vistas diferentes donde se genera un aprendizaje realmente valioso.

El aprendizaje sostenido en entornos virtuales articula la noción paskiana- vygotskiana de interacción entre personas que traen diferentes niveles de experiencia. Las plataformas virtuales con fines pedagógicos pueden generar espacios alternativos a través de los cuales los aprendices crean una zona virtual de desarrollo, *zona de desarrollo próximo*, zona en la cual un buen recurso de enseñanza, la intervención oportuna del docente, puede provocar que aquellas potencialidades de aprendizaje que posee el estudiante se conviertan en habilidades reales.

Otra teoría que sustentó la propuesta de investigación fue la Teoría del conocimiento situado, defendida por Young (1993), que considera que el conocimiento es una relación activa entre el individuo y un determinado entorno, además, el aprendizaje se produce cuando el aprendiz está envuelto activamente en un contexto instruccional de naturaleza compleja y real.

Los entornos virtuales y el Internet, en general, pueden responder a las premisas del conocimiento situado en sus dos características principales: realismo y complejidad gradual. Realismo, porque la pedagogía moderna sostiene que *todo conocimiento está situado y exige a los docentes la identificación del contexto, en el cual, los conocimientos serán aprendidos y aplicados... aprendizaje en contextos socioculturales significativos* (Ertmer y Newby, 1983. En Soler, 2006).

Complejidad gradual, en la medida que parte inicialmente de situaciones y contenidos ligados a las experiencias personales-sociales del estudiante y

se dirige paulatinamente a la abstracción de conocimientos, todo lo cual, genera un anclaje significativo de los contenidos.

Según la teoría del conocimiento situado, el conocimiento es el producto de una actividad significativa y no un proceso mecánico de adquisición y retención de materiales, no se interpreta el aprendizaje solo como la cognición de materiales significativos. *La significatividad a que se refiere el aprendizaje situado es de tipo psicológico, idiosincrático e incluso vivencial. Este significado se origina en que un contenido, experiencia o fenómeno se conecte con la estructura cognoscitiva y el bagaje cultural del individuo* (Brown y Duguid, 1993. En Mc Lellan, 1996).

Sobre estas premisas, el material y estrategias propuestas en la asignatura Actividad Formativa III intentaron evitar un aprendizaje descontextualizado y simplista, un conocimiento inerte y estéril y generar una motivación permanente para garantizar significatividad de los contenidos.

De la Teoría del aprendizaje significativo se asumió que el aprendizaje significativo se logra cuando los *nuevos contenidos de aprendizaje se relacionan de forma sustantiva y no arbitraria con lo que ya se sabe, se da por hecho que estas nuevas informaciones han sido asimiladas en la estructura cognoscitiva* (Ausubel, 1976).

Para que un estudiante encuentre significatividad lógica y psicológica al nuevo contenido de aprendizaje es necesario que el nuevo material tenga relación con sus conocimientos previos, esto es, los hechos, conceptos, las relaciones, teorías y otros datos de origen no perceptivo, de los que puede disponer el estudiante en todo momento. En este sentido, los recursos y estrategias asistidas en EVA deben incorporar situaciones que permitan activar esos conocimientos previos, a través de preguntas inductoras, incorporación de imágenes, anécdotas u otros recursos motivadores para el estudiante.

Teoría Humanista o personalista. La educación individualizada es un postulado que defiende la educación asistida en entornos virtuales en un contexto de amplia interacción social. Esta teoría sustenta también las bases para la búsqueda de la igualdad en el acceso al conocimiento.

En un sistema de aprendizaje virtual o apoyado en recursos y herramientas digitales, se busca el aprendizaje autónomo y responsable, que el docente cumpla el papel de tutor, facilitador, lo cual supone, en primera instancia, confiar en la relación pedagógica entre docente y alumno, aceptar al estudiante (empatía), ser congruente con sus propias opiniones, ideas y senti-

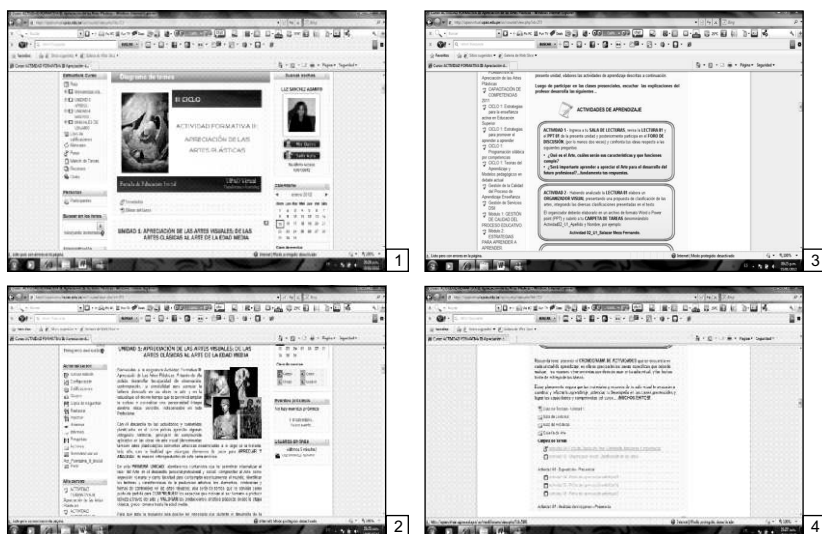
mientos, auténtico en sus manifestaciones, ser creativo para generar estrategias de atención personalizada y promover, a la vez, la creatividad y el aprendizaje por descubrimiento.

Sobre estas bases, el acompañamiento del docente responsable del curso fue flexible, se adaptó a las particularidades de cada estudiante, buscó convertir el proceso educativo en un elemento de formación personal, permitiendo que los alumnos eligieran tareas, asumieran responsabilidades y reflexionaran sobre su desempeño. En este acompañamiento, orientó y motivó a los estudiantes a través de comunicaciones permanentes, dando prioridad a aquellos que, por sus propios ritmos y estilos de aprendizaje, mostraban mayor dificultad en el desarrollo de las actividades individuales y colaborativas.

De acuerdo con la Teoría pedagógica cognitiva, los sistemas de enseñanza-aprendizaje, basados en las nuevas tecnologías informáticas y comunicacionales y en redes virtuales, introducen nuevas variaciones en los modelos o supuestos del aprendizaje: el aprender auto dirigido o aprender a aprender, las comunidades de aprendizaje, la promoción del interés y el aprendizaje solidario, adquieren, en este sistema, gran significado.

Una de las características del modelo cognitivo es enfatizar que todo aprendizaje debe partir de los esquemas mentales previos que tiene el alumno, de los aprendizajes que ha adquirido el alumno a partir de las experiencias cotidianas. Si se parte de lo que posee el alumno en el cerebro, activar esas ideas previas permitirá la verdadera asimilación de conocimientos destinados a proporcionar bases conceptuales para abordar fundamentalmente problemas, y en ese proceso de asimilación, entra a tallar la producción divergente o creativa.

Además de ello, para cada tipo de habilidad mental que exige la particularidad de cada tarea de aprendizaje se deben seleccionar estrategias diferentes; así, una información que necesite solamente comprenderla y explicarla exigirá procesos mentales de menor complejidad, diferentes a una habilidad mental que exija por ejemplo el análisis, la síntesis, la evaluación de la información; por tanto, a cada una de ellas, le acompañan estrategias didácticas diferentes. En este sentido, en la asignatura propuesta para ser desarrollada en el entorno UPAOVirtual, se incorporaron estrategias como: discusiones grupales, mapas conceptuales, cuadros sinópticos y fichas de análisis, entre otras más, como veremos a continuación.



Muestra de la estructura del curso “Actividad Formativa III” en Plataforma UPAOVirtual.

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

Sobre la base de las teorías anteriormente mencionadas, se diseñaron estrategias didácticas, para ser incorporadas en el entorno virtual moodle, institucional (UPAOVirtual) a fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes de la carrera de Educación, en la asignatura Actividad Formativa III.

Las estrategias didácticas se aplicaron como recurso complementario a la enseñanza presencial del curso mencionado y consistieron en una serie de actividades y materiales incorporados en el aula virtual.

En el diseño de las estrategias se consideraron:

- Guía de estudio. Material textual e icónico que presentó, de manera gráfica, los contenidos a trabajar en cada unidad de aprendizaje y la tabla resumen de actividades por desarrollar en la unidad, los recursos a utilizar en la plataforma y el cronograma de fechas de entrega de trabajo.
- Sala de lecturas. Archivo con los textos de lectura obligatoria y de lectura complementaria, que permiten obtener los conocimientos previos para realizar las actividades aplicativas.

- Sala de prácticas. Archivo que contiene las prácticas y guías para el análisis y apreciación artística sobre los contenidos y obras de la unidad.
- Galería de arte. Galería de imágenes sobre obras de arte de las corrientes artísticas trabajadas en la unidad y videos motivadores como elementos para inducir al desarrollo de un tema, para orientar el tema, o para ejercitar, transferir un tema-contenido del curso.
- Unidad didáctica con respectiva ruta de aprendizaje. Material modular del diseño del curso, pues allí se muestra la capacidad del docente-guía, para orientar la construcción del aprendizaje, muestra su experticia y dominio del contenido pero, por sobre todo, su capacidad para hacer que los estudiantes se apropien sistemáticamente del contenido de aprendizaje y lo apliquen significativamente.
- Actividades colaborativas e individuales tales como: organizadores gráficos, tablas comparativas, cuadros resúmenes e informes, foros de investigación.
- Actividades para generar la metacognición y autoevaluación del propio desempeño.
- Carpeta de tareas. Links para subir los archivos con las actividades desarrolladas.

De igual forma, se implementaron los siguientes recursos en la plataforma UPAOVirtual:

- Interfaz versátil y atractivo para la presentación del curso.
- Foros electrónicos para la discusión, investigación de temas específicos.
- Chat de carácter académico para la coordinación de actividades colaborativas y comunicación con el docente.
- PPT con imágenes atractivas estáticas y en movimiento, acompañadas de audios explicativos.
- Videos.

En la redacción de cada unidad didáctica se incluyó una ruta de aprendizaje, de forma que permitiera al estudiante seguir una secuencia didáctica lógica, desde la motivación hasta la evaluación de su aprendizaje, incluyendo procesos metacognitivos; con la finalidad que el estudiante vivenciara en el aula virtual los mismos procesos pedagógicos desarrollados en el aula

presencial. Las estrategias del aula virtual se aplicaron como recurso alternativo y complementario a las presenciales permitió construir, aplicar, reforzar y complementar el aprendizaje logrado en las sesiones presenciales.

De igual forma, se incluyeron en el aula virtual todas las actividades prácticas, desarrolladas presencialmente o en plataforma, de tal manera que, en el caso fortuito de una inasistencia, el alumno tuviera la posibilidad de realizar las mismas prácticas desarrolladas en clase presencial, a través del aula virtual, no habiendo excusas para acumular inasistencias. En este sentido, se logró cero de inasistencias.

Aplicabilidad de la propuesta y ventajas para el aprendizaje

- a. Permitió el aprendizaje no solo de conceptos y contenidos teóricos sino también de procedimientos (análisis de obras).
- b. Permitió la activación de saberes previos.
- c. Facilitó la transferencia de los aprendizajes.
- d. Facilitó la metacognición y toma de conciencia del propio desempeño (aciertos y errores).
- e. Motivó el aprendizaje en forma sostenida.
- f. Promovió el aprendizaje autónomo y el aprendizaje colaborativo.
- g. Promovió la investigación y la lectura autodirigida.
- h. Permitió acompañar al alumno de manera más individualizada y realizar una labor tutorial más efectiva.
- i. Sirvió de apoyo efectivo para complementar el trabajo docente en aula presencial.

La población muestral de estudio para esta investigación estuvo constituida por el 100% de los alumnos del III ciclo de la Escuela profesional de Educación Inicial y de Educación Primaria de la Universidad Particular Antenor Orrego, de los semestres académicos 2011-1 y 2011-2. Se consideró como criterio de inclusión solo a los estudiantes que se encontraban estudiando las Carreras, como primera carrera profesional y que no registren el curso por segunda matrícula; es decir, repitentes.

El diseño de investigación desarrollada fue cuasi experimental de acuerdo al modelo de contrastación. Utilizándose un diseño con dos grupos no equivalentes, con pre-medición y post-medición.

G.E.	O ₁	X	O ₃
G.C.	O ₂		O ₄

El grupo experimental (GE) estuvo conformado por el total de estudiantes de la asignatura, en el semestre 2011-2; y el grupo control (GC) por el total de estudiantes de la asignatura, en el semestre 2011-1.

La recolección de datos se realizó con los registros de notas de los alumnos (en escala vigesimal); incluidos en una ficha elaborada por la autora de acuerdo a los propósitos de la investigación. Se contó con instrumentos para la pre y post-medición (Prueba escrita y ficha de apreciación artística).

La estrategia fue validada por juicio de expertos, considerando para la validez de constructo y recurrente a un experto en pedagogía y experto en enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje.

El modelo estadístico para el análisis de la información se basó en la Prueba t pareada, para determinar si existían diferencias significativas entre el pre y post test en los dos grupos. La comparación de los puntajes en el post-test de los dos grupos se realizó con la prueba Z, de diferencia de medias, el cual permitió observar si existían diferencias significativas. El nivel de significancia considerado fue de $p < 0.05$.

RESULTADOS

En la mitad del semestre académico (en los semestres 2011-1 para el GC y 2011-2 para el GE), en ambos grupos, los puntajes mostraron una ligera diferencia a favor, en el experimental; sin embargo, en la segunda mitad de ambos semestres los puntajes variaron significativamente.

Se observaron diferencias significativas en relación al aprendizaje conceptual, en la primera mitad del semestre académico; el grupo experimental que desarrolló el curso de Actividad Formativa III con estrategias didácticas asistidas, en el entorno Upaovirtual, alcanzó un puntaje promedio de 15.1, en comparación a 13.6 que alcanzó el grupo de control, que desarrolló el curso con estrategias presenciales tradicionales. En la segunda mitad del semestre académico, el GE alcanzó una nota promedio conceptual de 15.3; en tanto que el GC, 11.8.

Asimismo, se observó un incremento sostenido en el aprendizaje procedimental en los estudiantes pertenecientes al GE. En la primera mitad del

Cuadro 1

**CALIFICATIVOS OBTENIDOS EN LA PRIMERA MITAD DEL SEMESTRE ACADÉMICO
(NOTA CONCEPTUAL, NOTA PROCEDIMENTAL, NOTA DE DESARROLLO
ACTITUDINAL Y PRIMER PROMEDIO PARCIAL) POR EL GRUPO
EXPERIMENTAL Y CONTROL**

Número	Puntajes obtenidos en la primera mitad del semestre 2011-2				Puntajes obtenidos en la primera mitad del semestre 2011-1			
	Grupo experimental				Grupo de control			
	NC	NP	NA	PP1	NC	NP	NA	PP1
1	17	12	12	14	11	13	11	12
2	17	17	16	17	14	16	13	15
3	15	10	11	12	16	14	17	16
4	17	17	15	16	7	8	8	8
5	17	15	16	16	13	12	13	13
6	17	16	17	17	16	12	13	14
7	12	12	12	12	13	13	14	13
8	11	12	13	12	15	14	15	15
9	16	14	15	15	13	12	16	14
10	15	13	12	13	15	13	16	15
11	11	10	11	11	16	17	14	16
12	17	17	17	17	14	15	13	14
13	14	18	19	17	13	12	13	13
14	11	12	11	11	14	14	13	14
15	15	14	15	15	12	13	13	13
16	13	13	14	13	15	16	13	15
17	17	18	18	18	14	16	16	15
18	19	18	19	19	12	14	13	13
19	15	16	15	15	12	13	13	13
20	16	15	16	16	15	12	16	14
21					12	14	15	14
22					15	12	11	13
23					15	13	16	15
24					13	11	12	12
25					13	14	14	14
26					15	14	15	15
27					14	12	10	12
Promedio	15.1	14.5	14.7	14.8	13.6	13.3	13.6	13.7
Desviación estándar	2.38	2.63	2.62	2.42	1.91	1.84	2.06	1.61

Cuadro 2

COMPARACIÓN DE PROMEDIOS Y SU SIGNIFICANCIA ESTADÍSTICA EN LA PRIMERA MITAD DEL SEMESTRE ACADÉMICO (NOTA CONCEPTUAL, NOTA PROCEDIMENTAL, NOTA DE DESARROLLO ACTITUDINAL Y PRIMER PROMEDIO PARCIAL) POR EL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL

Aprendizaje	Grupo	Medidas estadísticas	Valor P, utilizando la prueba "t" de comparación de promedios	Decisión
Conceptual	Experimental	Promedio =	15.1	Los promedios presentan diferencias significativas
		Desv.Estánd=	2.38	
	Control	Promedio =	13.6	
		Desv.Estánd=	1.91	
Procedimental	Experimental	Promedio =	14.5	Los promedios NO presentan diferencias significativas
		Desv.Estánd=	2.63	
	Control	Promedio =	13.3	
		Desv.Estánd=	1.84	
Actitudinal	Experimental	Promedio =	14.7	Los promedios NO presentan diferencias significativas
		Desv.Estánd=	2.62	
	Control	Promedio =	13.6	
		Desv.Estánd=	2.06	
PP1	Experimental	Promedio =	14.8	Los promedios NO presentan diferencias significativas
		Desv.Estánd=	2.42	
	Control	Promedio =	13.7	
		Desv.Estánd=	1.61	

semestre académico alcanzaron una nota promedio de 14.5, respecto a la nota promedio de 13.3 alcanzado por el GC. En la segunda mitad del semestre académico, el GE alcanzó una nota promedio de 16.6 respecto a la nota promedio de 12.0 alcanzada por el GC.

En lo que respecta al aprendizaje actitudinal, se observó un incremento sostenido en los estudiantes pertenecientes al GE; en la primera mitad del semestre académico, alcanzaron una nota promedio de 14.7 respecto a la nota promedio de 13.6 alcanzado por el GC. En la segunda mitad del semestre académico el GE alcanzó una nota promedio de 16.3 respecto a la nota promedio de 12.0 alcanzada por el GC.

Cuadro 3

**CALIFICATIVOS OBTENIDOS EN LA SEGUNDA MITAD DEL SEMESTRE ACADÉMICO
(NOTA CONCEPTUAL, NOTA PROCEDIMENTAL, NOTA DE DESARROLLO
ACTITUDINAL Y PRIMER PROMEDIO PARCIAL) POR EL GRUPO
EXPERIMENTAL Y CONTROL**

Número	Puntajes obtenidos en la segunda mitad del semestre 2011-2				Puntajes obtenidos en la segunda mitad del semestre 2011-1			
	Grupo experimental				Grupo de control			
	NC	NP	NA	PP1	NC	NP	NA	PP1
1	9	18	15	14	10	7	8	8
2	15	19	19	18	12	12	10	11
3	10	16	15	14	12	14	12	13
4	16	19	17	17	10	6	8	8
5	17	17	19	18	10	6	5	7
6	18	17	18	18	12	12	13	12
7	17	16	17	17	17	15	17	11
8	12	13	12	12	12	14	12	13
9	17	16	16	16	10	14	12	12
10	14	12	13	13	13	15	15	14
11	11	10	11	11	11	12	13	12
12	17	18	15	17	12	13	13	13
13	15	16	15	15	11	14	14	13
14	19	20	19	19	14	12	15	14
15	16	15	15	15	5	7	7	6
16	18	18	19	18	13	14	14	14
17	18	19	20	19	12	12	11	12
18	17	19	18	18	14	11	12	12
19	17	16	18	17	10	13	12	12
20					11	14	11	12
21					13	12	12	12
22					8	8	8	8
23					11	14	15	13
24					15	13	13	14
25					11	12	12	12
26					14	12	15	14
27					15	15	16	15
Promedio	15.3	16.6	16.3	16.1	11.8	12.0	12.0	11.7
Desv. estándar	2.97	2.68	2.61	2.44	2.38	2.75	2.89	2.35

Cuadro 4

COMPARACIÓN DE PROMEDIOS Y SU SIGNIFICANCIA ESTADÍSTICA EN LA SEGUNDA MITAD DEL SEMESTRE ACADÉMICO (NOTA CONCEPTUAL, NOTA PROCEDIMENTAL, NOTA DE DESARROLLO ACTITUDINAL Y PRIMER PROMEDIO PARCIAL) POR EL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL

Aprendizaje	Grupo	Medidas estadísticas	Valor P, utilizando la prueba "t" de comparación de promedios	Decisión
Conceptual	Experimental	Promedio = 15.3	P=0.0000289 < 0.01(**)	Los promedios presentan diferencias muy significativas
		Desv.Estánd= 2.97		
	Control	Promedio = 11.8		
		Desv.Estánd= 2.38		
Procedimental	Experimental	Promedio = 16.6	P=0.00000108 < 0.01(**)	Los promedios presentan diferencias muy significativas
		Desv.Estánd= 2.68		
	Control	Promedio = 12		
		Desv.Estánd= 2.75		
Actitudinal	Experimental	Promedio = 16.3	P=0.0000043 < 0.01(**)	Los promedios presentan diferencias muy significativas
		Desv.Estánd= 2.61		
	Control	Promedio = 12		
		Desv.Estánd= 2.89		
Pp1	Experimental	Promedio = 16.1	P=0.000000185 < 0.01(**)	Los promedios presentan diferencias muy significativas
		Desv.Estánd= 2.44		
	Control	Promedio = 11.7		
		Desv.Estánd= 2.35		

En las comparaciones de los resultados obtenidos en las notas promocionales se observó una diferencia altamente significativa ($p < 0.01$) entre los GC y GE. Luego de la aplicación de la propuesta; los puntajes fueron significativamente diferentes, de forma que, el GE alcanzó un puntaje promedio promocional de 15.5 y el GC de 12.9.

En base a los resultados y contrastándolos con los antecedentes y marco teórico de la investigación, se puede afirmar y sustentar frente a docentes y autoridades que las estrategias didácticas asistidas en entorno virtual, ayuda al logro de aprendizajes significativos si se diseña sobre una buena base pedagógica y se las incorpora de manera sostenida en el proceso educativo.

Cuadro 5**COMPARACIÓN DE PROMEDIOS PP1 Y PP2 Y NOTA PROMOCIONAL
GRUPO DE CONTROL/GRUPO EXPERIMENTAL**

Número	Puntajes obtenidos en los dos promedios parciales y nota promocional Grupo control - Grupo experimental					
	Grupo de control			Grupo experimental		
	PP1	PP2	NP	PP1	PP2	NP
1	IN	IN	IN	14	14	14
2	12	08	10	17	18	18
3	15	11	13	12	14	13
4	16	13	15	16	17	17
5	08	08	08	16	18	17
6	13	07	10	17	18	18
7	14	12	13	12	17	15
8	13	11	12	12	12	12
9	15	13	14	15	16	16
10	14	12	13	IN	IN	IN
11	15	14	15	13	13	13
12	16	12	14	11	11	11
13	14	13	14	17	17	17
14	13	13	13	17	IN	IN
15	14	14	14	11	15	13
16	13	06	10	15	19	17
17	15	14	15	13	15	14
18	15	12	14	18	18	18
19	13	12	13	19	19	19
20	13	12	13	15	18	17
21	14	12	13	16	17	17
22	14	12	13			
23	13	08	11			
24	15	13	14			
25	12	14	13			
26	14	12	13			
27	15	14	15			
28	12	15	14			
PROM.	13.7	11.7	12.9	14.8	16.1	15.5

Confirmamos que los beneficios de las estrategias didácticas asistidas en entorno virtual no solamente se evidencian en el aprendizaje de conceptos, sino también en el aprendizaje de procedimientos y actitudes que son sumamente necesarios en los futuros profesionales de Educación.

CONSECUENCIAS INSTITUCIONALES DE LA PROPUESTA

Esta experiencia aislada de investigación aplicada y propuesta para el programa de pre grado fue presentada a toda la comunidad educativa de la Facultad, a los directivos de la Carrera, al Vicerrectorado Académico, observándose una predisposición favorable para iniciar un plan sistemático a fin de incorporar la modalidad b y/o e-learning en los programas formativos que ofrece la universidad; este plan permitiría ir de manera paulatina incorporando esta modalidad, primero en los programas de formación continua, luego en el sistema de formación profesional de pre-grado, y, posteriormente en el programa de postgrado.

Con el compromiso de autoridades y el aporte del equipo aún coordinador de la plataforma, hasta entonces, denominada UPAOVirtual se elaboró el plan de sensibilización y capacitación para empezar a adaptar los cursos presenciales de formación general en cursos b-learning; iniciativa que, temporalmente por proceso de cambio y reorganización de autoridades, fue relevado y quedado en espera.

Sin embargo, en el año 2012, con el apoyo de las nuevas autoridades, se replanteó la propuesta de asumir esta modalidad solo en el pregrado, y se construyó una nueva alternativa que permitiría asegurar mayor posicionamiento institucional. Este proyecto que actualmente viene pasando por un proceso de implementación fue denominado Universidad Virtual UPAO - UVUPAO, la misma que será lanzada como universidad alternativa para ofrecer programas formativos de calidad en todo el país, en Latinoamérica y al mundo en general.

Las nuevas políticas institucionales, los procesos de mejora de la plataforma tecnológica, la mejora en los procesos de comunicación y asesoramiento, las alianzas estratégicas hasta hoy logradas, con universidades bimodales de prestigio, acompañado del estudio de mercado, los planes respectivos (marketing, medios, etc.) serán garantía de una mejora en el producto de formación ofrecido por nuestra universidad.

Ahora, las autoridades y gestores de todas las carreras tienen el reto de liderar y viabilizar dos etapas cruciales del proyecto, sin las cuales, el proyecto no podrá implantarse exitosamente; nos referimos a la etapa de sensibilización y la de capacitación para la docencia bimodal.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Alonso, L. y Martín, M. (2007). Rol docente, racionalidad pedagógica y formación del profesorado en entornos virtuales de aprendizaje (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura.
- Area, M. (2005). La educación en el laberinto tecnológico. De la escritura a las máquinas digitales. Barcelona: Octaedro.
- Colom, A. (1998). Pedagogía tecnológica para la educación a distancia en los nuevos escenarios educativos y las transformaciones tecnológicas. Patricia Avilacomp., ILCE, México, pp. 25-40.
- Duar y Sangrà, (2000). Aprender en la virtualidad. Compiladores. Editorial: Gedisa, S.A.
- Fernández, R. (2008). El aprendizaje con el uso de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. OEI-Revista Iberoamericana de Educación, pp. 21-29.
- Fundación Universitaria Católica del Norte (2005). Educación virtual: Reflexiones y experiencias. Medellín-Colombia.
- Granda, J. C. (2009). Caracterización, evaluación y optimización de sistemas multimedia interactivos en entornos de e-learning síncronos. (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo.
- Mc Lellan, H. (1996). Situated learning perspectives. Estados Unidos de Norteamérica.
- Martínez González, A.; Iglesias García, M.; Álvarez Blanco, L. y Sampedro Nuño, A. (2007). Valoración de experiencias de formación universitaria apoyadas en el entorno moodle. Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.
- Ozollo, F.; Matilla, M.; Sayavedra, C.; Díaz Puppato, D.; Osimani, J.; Corral, S. y Vilches, M. (2002). El aprendizaje en los entornos virtuales-EVA. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Cuyo.
- Rivas Diéguez, Méndez Barceló y Toro Borrego. (2007). Entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Centro Universitario de Las Tunas, Ministerio de Educación Superior. Editorial Universitaria.
- Tedesco A.B. (2004). Educación a distancia y nuevas tecnologías: la formación de docentes críticos. Recuperado el 17-03-10 en Revista Iberoamericana de Educación. (www.campus-oei.org/revista/deloslectores/653tedesco.PDF).
- Zubillaga Del Río, A. (2006). Enseñanza virtual accesible: Principios para el desarrollo de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje accesibles. Consejería de Educación y Cultura. Región de Murcia y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Real Patronato sobre Discapacidad.

IMPACTO DEL USO DE LAS TIC EN EL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN CON FINES DE ACREDITACIÓN DE CARRERAS UNIVERSITARIAS

Dra. Elizabeth Rafael Sánchez

Jefa de la Oficina de Autoevaluación y Acreditación
Universidad Nacional de Trujillo (UNT)

En un escenario de expansión y crecimiento económico para el Perú, nos preocupa el devenir de la educación superior, cómo están respondiendo las universidades ante la ola de cambios sociales, políticos, culturales y tecnológicos y, de manera particular, cómo se están asumiendo las políticas orientadas al mejoramiento de la calidad. Al respecto, Jaime Zárate (2012), en su libro “La universidad que queremos”, refiere: “... *No debe olvidarse que la calidad está relacionada con el incremento de las exigencias básicas para el cumplimiento de sus funciones: docencia - formación profesional, investigación, proyección a la sociedad y pertinencia con el desarrollo nacional, entre otros*”. En esta orientación, podemos decir que la Universidad debe invertir en el acceso a nuevas informaciones, así como en la generación de nuevos conocimientos, para lo cual, el aporte de las tecnologías contribuiría a guiar los procesos de autoevaluación, evaluación externa o acreditación.

Tomando las ideas de Guillermina Baena y sus colaboradores, el proceso de transformación en la educación está influenciada por los avances tecnológicos, en particular, de la revolución digital, la misma que incide en la manera de acceder al conocimiento; lo cual conduce a cambios en las formas de aprender, enseñar e investigar, así como en el traslado del conocimiento a otros espacios. En esta orientación, analizamos los procesos internos y externos que despliegan las universidades comprometidas con la calidad, mediados por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Las nuevas TIC ocupan un lugar prominente en las reflexiones de las conferencias regionales y mundiales de la educación superior. A decir de

UNESCO (1998): “...la utilización de las TIC es un tema que aparece en cuatro conglomerados... su importancia para la pertinencia y la calidad, la necesidad de cooperación en este campo, su uso para una mejor gestión de las instituciones ... como instrumento para alcanzar los fines de tales instituciones”.

Haciendo un contraste de lo expuesto con la realidad universitaria en nuestro país, damos un alcance sobre el impacto del uso de las TIC en procesos de evaluación interna, a la luz de las políticas y normas que vienen respaldando algunos temas, como son el aseguramiento de la calidad y la acreditación. Por ello, hacemos referencias a situaciones diversas por las que ha pasado y vienen experimentando el sistema universitario peruano en su compromiso por elevar su calidad; situaciones que fueron asistidas por el uso de las TIC en diferentes escenarios.

En cuanto a la calidad, es necesario hacer un análisis histórico breve en nuestro país. En la primera década del 2000, en este contexto, se inicia un movimiento de mejora de la calidad en los distintos niveles educativos. La acreditación de la calidad educativa tiene su génesis con la promulgación de la Ley General de Educación N° 28044; asimismo, se considera de relevancia en el Proyecto Educativo Nacional vigente. En ambos documentos, se establece la conformación de un organismo autónomo que garantice la calidad de las instituciones educativas, denominado Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) y, para el caso de las universidades, le corresponde como órgano operador del sistema el Consejo Nacional de Evaluación, Acreditación, Certificación de la Calidad de la Educación Universitaria (CONEAU).

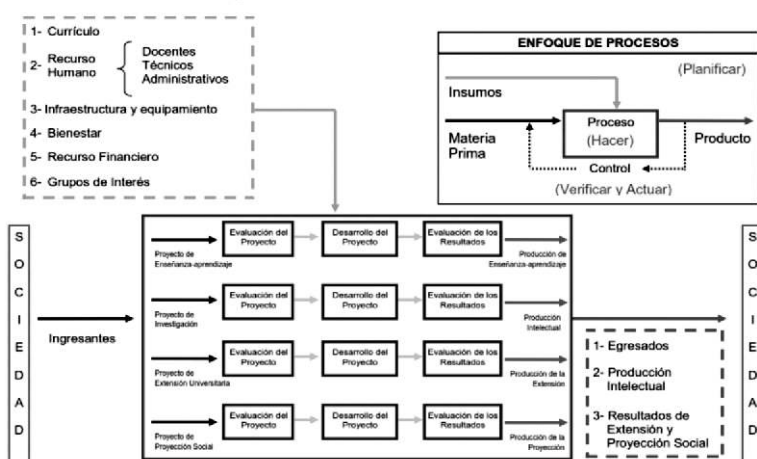
El 31 de marzo del 2008 se publicaron el D. L. N° 998 y la R.M. N° 0173-2008-ED y el 3 de julio del mismo año sus Reglamentos. Tales documentos impulsan la mejora de la calidad integral de la carrera desde una perspectiva sistémica. En ellos, se señalan las prioridades y plazos para que el CONEAU publique los estándares y criterios de evaluación y acreditación de las Carreras de Educación, como prioridad para iniciar los procesos de mejoramiento de la calidad de la formación docente en el país.

El CONEAU, a través de la Dirección de Evaluación y Acreditación (DEAC), elabora el Modelo de Calidad para la Acreditación de las Carreras Profesionales Universitarias, a partir de un estudio comparativo de distintos modelos nacionales e internacionales, con la participación de un comité

técnico ad-hoc, con la colaboración de especialistas en el tema, procedentes de distintas universidades peruanas. El 26 de mayo del 2008, el directorio del CONEAU autorizó el envío de la propuesta de Modelo elaborado por la DEAC al Ministro de Educación y a la Presidenta de la Red Iberoamericana de Calidad en la Educación Superior (RIACES); siendo presentado el 17 de junio a los Decanos de las Facultades y Escuelas de Educación del país y el 09 de julio publicado en el diario oficial El Peruano.

El Modelo de Calidad para la Acreditación de Carreras Profesionales Universitarias y los Estándares para la Carrera Profesional de Educación fueron aprobados por el Directorio del CONEAU el 13 de octubre del 2008. Este modelo inicial comprende: 03 dimensiones, 09 factores, 16 criterios, 84 indicadores, 97 estándares y 253 fuentes de verificación referenciales; una adenda con 125 indicadores de gestión para el seguimiento y evaluación del cumplimiento del estándar respectivo.

El modelo aprobado se basa en el enfoque sistémico, aplicando en cada uno de los procesos involucrados en el ciclo “planificar-hacer-verificar-actuar”, sustentado en los aportes de Deming (Figura 1). Está diseñado de modo tal, que se convierte en un instrumento para la mejora de la calidad de las carreras profesionales universitarias y, a la vez, para mejorar el control de los procesos para la acreditación.



Elaborado por DEAC-CONEAU, 2008.

Figura 1. Proceso de formación profesional.

Con la incorporación de estrategias de mejora continua, las universidades empiezan a desarrollar y controlar sus actuaciones, revisarlas y redefinirlas hasta lograr sus objetivos previstos, buscando hacer más evidente su contribución efectiva a la garantía de la calidad y aportando a la satisfacción de sus estudiantes, egresados y grupos de interés. En este trayecto, el uso de las TIC contribuye significativamente, ya que hacen más viable, contrastable y objetiva la amplia data que se va sistematizando, lo cual facilita la toma de decisiones.

Desde hace cinco años, la comunidad universitaria viene impulsando y ejecutando acciones para la implementación de los procesos conducentes a la acreditación o mejoramiento de la calidad de las carreras; según lo prescrito en la guía metodológica para la acreditación de carreras universitarias (CONEAU, 2009); en la cual, se precisan las etapas de la acreditación: la autoevaluación, evaluación externa y la acreditación. En este mismo documento, se sostiene que “... *La autoevaluación con fines de acreditación es el proceso mediante el cual la universidad, o sus carreras, reúnen y analizan información sobre sí misma, la contrasta con sus propósitos declarados y el modelo de calidad que contiene los estándares aprobados por el CONEAU*”. A partir de este encargo, las carreras involucradas en estos procesos muestran su preocupación ante el desorden de la información y la ausencia de fuentes de verificación. De otro lado, la escasa sistematización de datos, de documentos, reportes o evidencias, limitan la dinámica del proceso de autoevaluación de las carreras; proceso que buscaba responder a las preguntas elementales ¿Cómo estamos?, ¿qué tenemos?, ¿cómo lo demostramos?, ... entre otras, que implican una respuesta, como resultado del análisis objetivo, técnico y documentado.

Es preciso recordar las múltiples reuniones de los miembros de los comités internos de acreditación de carreras profesionales en las distintas universidades del país, planificando e implementando estrategias para cumplir con esta etapa; la misma que considera tres importantes subprocesos: génesis del proceso, generación de información y elaboración del informe final. En torno a los cuales, se hace el análisis en cuanto al uso de recursos asistidos por las TIC, enfatizando en el sistema virtual de autoevaluación (SVA) como herramienta para la obtención, procesamiento y registro de información, bajo la característica de ser un aplicativo web, que facilita la gestión administrativa, en el proceso de acreditación de una carrera de pregrado, realizan-

do encuestas y cuestionarios a los estudiantes, docentes, administrativos, egresados y grupo de interés, con la finalidad de obtener datos para la interpretación y el cálculo de los indicadores de gestión señalados en el modelo de acreditación CONEAU.

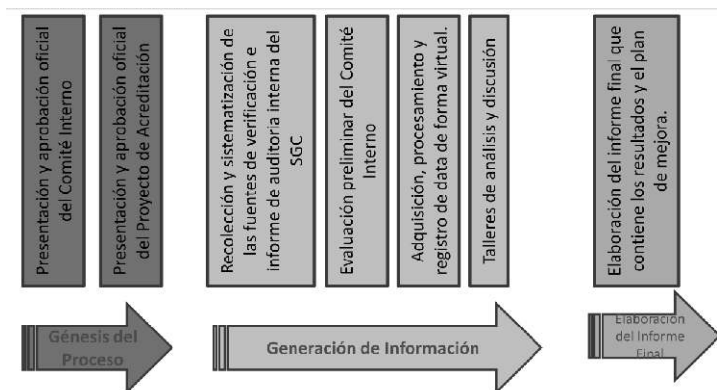


Figura 2. El proceso de autoevaluación de las carreras profesionales universitarias.

Fuente: Guía Metodológica para la Acreditación de Carreras Profesionales Universitarias del CONEAU, p. 4.

Los equipos responsables de la conducción de la autoevaluación a nivel de carreras enfatizaron en el subproceso *Generación de Información*, en razón a que el primer paso consistía en recolectar información, a la luz de los estándares e indicadores de gestión señalados en el modelo de calidad. Para muchas de las carreras involucradas en este proceso de autoevaluación, implicó participar en eventos de capacitación especializada ofrecida en un primer momento por la Dirección General de Calidad Universitaria e Investigación, en ese entonces, hoy, Dirección General de Calidad Universitaria (DGICU), con el objetivo de aportar a la formación técnica de estos equipos de trabajo. En estos procesos instruccionales, no sólo se acudió a espacios académicos presenciales sino que dicha unidad, muy certeramente, involucró estrategias de enseñanza aprendizaje a distancia, para lo cual implementó aulas virtuales utilizando la denominada plataforma moodle, con apoyo de los tutores virtuales: es aquí, desde mi parecer, que se empieza a valorar el potencial de estos recursos en actos de formación académica. El hecho de

promover foros de discusión sobre un tema expectante y de obligado dominio para la comunidad universitaria del país, así como alcanzar resultados a tareas de ejecución individual y grupal hicieron que muchos de los académicos-usuarios empezaran a valorar este potencial recurso tecnológico, como soporte de aprendizaje en el proceso de calidad.

A partir de esta experiencia y el destacable rigor, orden y responsabilidad que se imprimía en cada sesión modular, la DGICU hizo posible que los participantes a los cursos ofertados se constituyeran en protagonistas de las primeras redes de estudio colaborativo, alrededor de la temática de acreditación y calidad vinculante con otros saberes, tales como las Nuevas Tendencias de la Educación Superior en América Latina, que Claudio Rama presentó con mucha maestría, en una de sus exquisitas visitas a través de la ANR (2009); destacándose la tendencias de la virtualización e internacionalización entre las otras, no menos expectantes. El escuchar a Rama en las sesiones presenciales y dialogar sobre el tema de aseguramiento de la calidad era motivante; pero lo seguía siendo cuando se accedía a su blog personal o mediante conexión vía youtube en variadas e interesantes entrevistas ilustrativas.

De la misma manera, se destaca el rol pionero en acreditación universitaria, del recordado maestro Fernando Donayre, reconocido sistematizador de los procesos de autoevaluación, quien, con su experiencia, modestia y caballería alcanzó respuestas a tantas inquietudes planteadas por sus alumnos de los programas de formación de especialistas en calidad y autoevaluación universitaria, tanto en la formación presencial como a través de sus correos electrónicos o chats, muy alentadores para quienes, en ese momento, la acreditación era muy lejana.

Son muchos a quienes se quisiera nombrar y agradecer por la semilla puesta en esta renovación del modelo de evaluación de la calidad universitaria, basada en procesos y que busca ser reconocida en mérito a su garantía de cumplimiento con la sociedad. En este semillero de actores protagonistas de cambios orientados hacia la mejora de la calidad, se destacan los aportes de Milber Ureña, como formador, también, de los mencionados programas ofertados por la DGICU. Su entusiasmo, fe y confianza que traía en cada sesión, hacía más prometedor el lograr alcanzar el reto de contar con carreras, programas y universidades acreditadas en el país.

El ideal de Doris Maraví de contar con un sistema de evaluación de la calidad universitaria para el país y su fino cuidado en conformar sus cuadros

de formadores y de técnicos asistentes, en entornos de aprendizaje virtual, dieron fuerza al docente universitario participante a procurar la calidad en todo orden, para, luego, trasladar el aprendizaje a sus propios contextos, llegándose a formar una comunidad de académicos con un pensamiento emergente e innovador que parte por el auto reconocimiento institucional y, a partir del cual, fue posible evidenciar que la importancia de las herramientas tecnológicas en el marco de las TIC: internet, aulas virtuales, foros, videos, actividades on line, en la implementación del Sistema de Información para la Gestión Universitaria (SIGU), etc.

Esta remembranza que dejó huella en quienes iniciamos estos espacios de formación, alrededor de la temática de calidad y acreditación, nos lleva a destacar, una vez más, el enorme potencial de la TIC, para la adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades y logro de actitudes favorables, en quienes han decidido ser promotores y sostenedores de la calidad universitaria y, en particular, en aquellos que vienen liderando los procesos de autoevaluación.

Estas bases aportan a la formación de los especialistas en autoevaluación, más el reto de encontrar medios que contribuyan a cumplir con cada uno de los pasos del subproceso de generación de información, están conduciendo a las universidades a aprender de quienes van madurando el tema y actúan bajo una política clara de calidad con soporte en sistemas informáticos que facilitan el recojo de información, su ordenamiento y sistematización, alojadas en fuentes de verificación que evidencian cumplimiento o no de los estándares e indicadores de los modelos de evaluación de la calidad.

Algunos de los recursos o medios utilizados para el recojo de información, durante la autoevaluación, son las encuestas, cuestionarios y entrevistas. La mismas que pueden ser diseñadas y aplicadas utilizando formatos físico o virtual. Para luego, en función a sus resultados ser procesadas estadísticamente y, de esta manera, alcanzar data interpretativa; según el estándar o estándares e indicadores.

Estamos seguros que en la mayoría de carreras que iniciaron sus procesos de autoevaluación, los instrumentos utilizados tuvieron la característica de formato papel y de aplicación personalizada; pues, la tarea siguiente era el procesamiento estadístico de los resultados, el cual en el mejor de los casos, luego de la tabulación de respuestas, se acudía a un programa informático.

Luego de ensayar este procedimiento con una carrera o algunas más, el comité interno de acreditación de la carrera, de hecho, se sentía ya fatigado. En vista de ello, las universidades de vanguardia en el tema de virtualización diseñaron sus propios sistemas de autoevaluación utilizando las TIC, llegaron, en algunos casos, de universidades con mayor preparación tecnológica a crear su SVA¹, bajo la administración de un responsable de la generación del instrumento virtual, su validación, aplicación a los diferentes informantes, teniendo en cuenta el tipo de estándar y la respuesta que requiere el indicador; para, finalmente, alcanzar resultados a los comités internos de acreditación. Obviamente, dicho procedimiento acortaba espacios de tiempo, otorgaba mayor objetividad y seguridad en la información obtenida.

De otro lado, el uso de las páginas web institucionales consideran en sus estructuras espacios específicos para brindar orientación, información y presentar avances o resultados sobre su accionar de los procesos de autoevaluación. Es decir, se abren nuevos espacios comunicacionales en torno al tema, que involucra a los principales agentes internos y externos ligados a la dinámica universitaria.

Dentro de la pluralidad de estrategias para la implementación de sus SVA, es pertinente destacar los esfuerzos y logros alcanzados por universidades privadas y públicas del país, al haber generado un tipo de herramienta propia a sus contextos, y que son utilizados con éxito. Entre estos, citamos:

Sistema virtual de evaluación y consulta sobre calidad académica universitaria (SVECCA) de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Este sistema informático fue creado en el 2011, motivado por la necesidad de sustentar la calificación y certificación de los estándares de calidad con encuestas para el proceso de autoevaluación del CONEAU, ente encargado de promover el desarrollo de los procesos de evaluación, acreditación y certificación de la educación superior universitaria. El software está disponible para otras tareas que tengan que ver con la consulta a la comunidad, tales como recolectar, vía Internet, la información de la comunidad sanmarquina (estudiantes, docentes, administrativos y egresados) y otros,

¹ Sistema virtual de autoevaluación diseñada para el recojo, ordenamiento y almacenamiento de la data proveniente de encuestas y cuestionarios relacionados con los estándares del Modelo de calidad del CONEAU.

mediante encuestas y cuestionarios diseñados específicamente para esta plataforma virtual.

Módulo del sistema virtual de autoevaluación de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote². La aplicación Web del SVA facilita la gestión administrativa en el proceso de acreditación de una carrera de pregrado, realizando encuestas y cuestionarios a los estudiantes, docentes, administrativos, egresados y grupo de interés de una carrera profesional, con la finalidad de obtener datos para la interpretación y el cálculo de los indicadores de gestión, señalados en el modelo de acreditación CONEAU; el mismo que presenta las siguientes características:

- Reduce el esfuerzo en el control del registro de informes de supervisiones e informes de auditorías, manteniendo altos niveles de servicio.
- Permite administrar la gestión de las no conformidades detectadas en las auditorías de forma segura, a través de un navegador e integración fácil mediante servicios web.
- Controla los permisos de los usuarios sobre sus supervisiones y auditorías mediante un entorno web.
- Se integra con los procesos de gestión de calidad para reducir errores y tiempo invertido.
- Responde con eficiencia el registro y actualización de informes de auditorías y supervisiones, evitando demoras del proceso.

Sistema virtual de autoevaluación de la Universidad Privada José Carlos Mariátegui. Encuestas en línea, para continuar con el proceso de acreditación en las diferentes carreras profesionales a fin de brindar a los alumnos una enseñanza de calidad.

SISAV 2013 - Sistema de autoevaluación virtual para carreras de ingeniería de la Universidad Nacional de Trujillo. Aplicativo de encuestas a docentes, estudiantes, administrativos y egresados de las carreras de Ingeniería.

Módulo de sistema virtual de autoevaluación (Piloto) como parte del ERP University UNT. En su fase de implementación, diseño aportado por la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.

² ERP University- ULADECH, Modelo de Universidad Digital, p 1.

Existen otros aportes de universidades peruanas como resultado del trabajo colaborativo con aquellas que ya han alcanzado un importante avance, tal es el caso del SVA de propiedad intelectual de la ULADECH Católica, cuyo módulo aplicativo ya está validado al haber sido utilizado como herramienta de recolección y reporte de información para el proceso de acreditación de la carrera de Enfermería.

Con ello, se destaca que las carreras que cuentan con un adecuado soporte tecnológico para el procesamiento de información, están más cercanas a evidenciar calidad. En la perspectiva del aprovechamiento de los aportes de las TIC al proceso de autoevaluación, según el Modelo de Evaluación de la Calidad CONEAU, se alcanza un listado de herramientas o posibilidades, para lograr los objetivos de la autoevaluación, bajo los principios de adecuación, coherencia, eficacia, eficiencia, equidad, idoneidad, integridad y pertinencia.

En relación a ello, se presentan algunos estándares que para efecto de análisis y evaluación deben utilizar herramientas tecnológicas que contribuyan a la organización de la información requerida por determinados estándares (Modelo de Calidad para la acreditación de carreras profesionales, CONEAU).

Estándar	Fuente de información	Recurso asistido por las TIC
1. La Unidad Académica (Facultad o Escuela), que gestiona la carrera, tiene un plan estratégico que ha sido elaborado con la participación de sus autoridades y representantes de docentes, estudiantes, egresados y otros grupos de interés.	Plan Estratégico (PE).	PE en formato digital y link de alojamiento en web institucional. Resolución de aprobación del PE en formato digital. Encuesta on line a docentes, estudiantes, egresados y otros grupos de interés. Resultados de encuestas procesadas estadísticamente mediante software específico. Directorio digital de participantes en la elaboración del PE. Videos de reuniones (enlaces en youtube).
2. La misión de la Facultad o Escuela es coherente con su campo de acción y la misión de la Universidad.	Enunciado de la Misión de la universidad. Declaratoria del campo de acción de la carrera profesional. Matriz relacional de coherencia.	Enunciados de la misión institucional y de unidad en formatos digitales / links de página web. Documento digital: Informe de nivel de coherencia entre la misión de la universidad y la declaratoria del campo de acción de la carrera. Reportes de especialistas en evaluación universitaria, sobre la coherencia de la misión universidad y declaratoria del campo de acción de la carrera, en formatos digital. Resolución de aprobación de los informes en formato digital, link de la base de datos documentaria de la universidad.

3. El desarrollo del plan estratégico se evalúa anualmente.	Estatuto de la universidad. Plan estratégico de la unidad. Informes de evaluación del Plan Estratégico. Resultados del cálculo del indicador que mide eficacia del Plan Estratégico.	Link del: Estatuto alojado en sitio web de la universidad. Plan Estratégico de la unidad que gestiona la carrera. Informes en formato digital. Cálculo de fórmula del indicador en hoja Excel.
6. Las actividades académicas y administrativas están coordinadas para asegurar el desarrollo del proyecto educativo.	Manual de Organización y Funciones. Reglamento de normatividad académica. Reglamento de normatividad administrativa. Organigrama de la universidad. Organigrama de la facultad a la cual pertenece la carrera. Informes de evaluación del personal docente de la carrera. Informes de evaluación del personal administrativo que sirve a la carrera.	Documentos digitales y link de conexión. (Manual, reglamento de organización y funciones, normas académicas y administrativas). Presentación de organigramas creados mediante programas informáticos (SmartDraw u otros). Base documental escalafonaria en formato digital (personal docente y administrativo que sirven a la carrera). Ficha digital de evaluación del personal que sirve a la carrera. Cálculo de fórmula del indicador de gestión en hoja Excel. Resultados de encuestas aplicadas on line.
7. La Unidad Académica tiene un sistema de gestión de calidad implementado.	Proyecto de Implementación del Sistema de Gestión de Calidad (SGC). Resolución de aprobación del Proyecto. Mapa de procesos del SGC. Informes de avances de la implementación del SGC. Informes de encuestas de seguimiento al proceso de implementación.	Proyecto de implementación del SGC en formato digital, con vínculos a otras fuentes. Resolución de aprobación del proyecto, extraído de la base documental digital de la universidad. Mapa de procesos elaborados con software específico. Reportes de avances en formularios electrónicos. Resultados de encuestas aplicadas on line. Identificación automatizada de población encuestada. Cálculo de fórmula del indicador de gestión en hoja Excel. Resultados de encuestas aplicadas on line.
45. La Unidad Académica tiene un sistema implementado de seguimiento del egresado.		Registro on line de egresados de la carrera a través de la página web institucional.

En conclusión, en el escenario de la autoevaluación y del potencial que representan las TIC, para la mejora de la educación superior, decimos que:

1. Es un imperativo que las instituciones de educación superior comprometan sus procesos y resultados en el marco de la calidad educativa, asimilando las diversas innovaciones tecnológicas.
2. Existen hitos históricos en busca de la calidad educativa en el Perú, precisados en leyes, normas y otros documentos, que datan de más de diez décadas hasta la actualidad y, que en estos últimos tiempos, los avances de las TIC contribuyen, de manera significativa, a su consolidación.
3. Las universidades que vienen avanzado en sus procesos de autoevaluación están caracterizadas por su mayor interacción con las TIC, con apoyo de las tecnologías digitales, constituyéndose en una ventaja significativa.
4. Existen compromisos interuniversitarios de colaboración en el uso de las TIC con el propósito de apoyar sus respectivas acreditaciones, tal es el caso del recurso denominado ERP University diseñado por la ULADECH Católica.
5. Las TIC favorecen la sistematización de la información y su correspondiente procesamiento, tal es el caso en la medición de los estándares a través de los diversos instrumentos aplicados vía on line.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Atria, R. (2012). Tendencias de la educación superior: el contexto del aseguramiento de la calidad. CINDA, RiL editores, Buenos Aires.
- CONEAU (2008). Modelo de calidad para la acreditación de carreras profesionales universitarias. Diario El Peruano, Lima, Perú.
- CONEAU (2009). Guía metodológica para la acreditación. Diario El Peruano, Lima, Perú.
- Silvio, J. (2000). La virtualización de la universidad. Ediciones IESALC/Unesco, Caracas.
- Unesco (1998). World conference on higher education in the twenty-first century vision and action. París.
- Zárate A. J. (2012). La universidad que queremos. CONEAU, Lima.

RESPUESTA DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS A LOS NUEVOS ESCENARIOS DE LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE USANDO TECNOLOGÍA

Mg. Cecilia Gadea Rubio

Directora del Centro de Cómputo
Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFÉ)

En la actualidad, docentes y estudiantes están adoptando nuevos carismas de trascendencia, los cuales, son resultado del auge de la tecnología en los contextos educativos en los que se desenvuelve la enseñanza-aprendizaje; por eso, es necesario precisar lo que algunos autores mencionan acerca de los nuevos escenarios de la enseñanza-aprendizaje.

TIPOS DE ESCENARIOS

Loaiza Alvarez (2003) menciona que los actuales escenarios educativos surgen de un proceso evolutivo, a partir de la implementación de las tecnologías de Información y comunicación y de las diferentes estrategias para impartir el aprendizaje, dependiendo de que la combinación de las variables de espacio y tiempo sean simultáneas o no.

Para comprender los nuevos tipos de escenarios de enseñanza-aprendizaje, partimos de que el aprendizaje obtenido en un mismo lugar y al mismo tiempo no es más que la enseñanza presencial tradicional, o tipo I (Gráfico 1).

El escenario no presencial está determinado por la ubicación relativa del profesor frente a su alumno. Si el profesor está en igual tiempo o instante pero en diferente lugar, el aprendizaje es a distancia (tipo II).

Puede ser offline, como lo utilizaba la Hemphill School en la década del 60, enviando por correspondencia lo necesario para la capacitación de los alumnos; así como on line (tiempo real), un ejemplo de ello es el centro técnico de la IBM en Nueva York, el cual permitió, por primera vez, la presen-

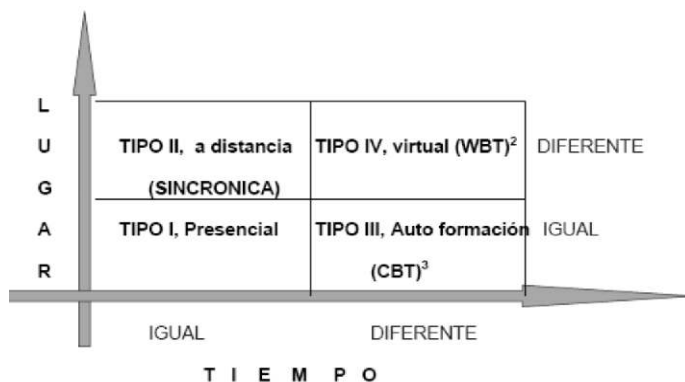


Gráfico 1. Escenarios de enseñanza-aprendizaje.

cia en línea, por medio de videoconferencia, del profesor y del alumno, a través de enlaces satelitales.

Lo anterior indica que pueden existir medios apropiados a las necesidades, como la radio o la línea telefónica, o la transmisión por banda ancha como es el ISDN o los enlaces satelitales o los de fibra óptica.

Cuando el alumno hace uso de paquetes autoeducativos (o medios educativos por computadora) en ambientes multimedia o por módulos impresos, todos ellos centralizados en un mismo lugar, se le denomina sistemas de autoprofesor. El alumno no requiere concurrir a este lugar al mismo tiempo que sus compañeros (tipo III).

El tipo IV, llamado escenario virtual, no requiere que el alumno este físicamente en el mismo lugar con sus compañeros y mucho menos al mismo tiempo. Ello le permite tener, ya sea en su trabajo o en su hogar, la posibilidad de conectarse a través de un equipo de cómputo a un ambiente electrónico en línea. Por tanto, a esta opción se le denomina escenario virtual electrónico, el cual puede tomar, según el medio que se utilice, las acepciones de Internet, Intranet o Extranet.

El avance de Internet (la red de computadoras más grande del mundo), de los sistemas de teleconferencia y vídeo conferencia están configurando un nuevo paradigma en el proceso enseñanza-aprendizaje, donde el docente adquiere un nuevo rol de orientador y facilitador, mediante las oportunidades de capacitación virtual que esté usufructuando el estudiante.

COMBINACIÓN DE MODELOS - LA UNIVERSIDAD VIRTUAL

Para comprender mejor las diferentes experiencias de aprendizaje virtual, Loaiza Alvarez (2003) clasifica los modelos de universidad virtual vigentes y reconocidos en Latinoamérica. Estos modelos han surgido de las diferentes combinaciones posibles del lugar y del tiempo de aprendizaje.

1. Modelo virtual apropiado. Surge de la combinación de los tipos I y II, utilizando tecnologías apropiadas como la línea telefónica. Como referencia se tiene las experiencias de Portafolio Consultores E.A.T y la Secretaría de Agricultura del departamento (provincia) de Antioquia, la del Politécnico Colombiano y el Servicio Nacional de Aprendizaje de Medellín (Centro del Calzado y el Cuero).

2. Modelo virtual clásico. Surge de la combinación de los tipos I y II, pero, a diferencia del anterior, utiliza tecnologías de punta como el ISDN, el satélite o transmisión por banda ancha. El prototipo de este modelo es el del Instituto de Estudios Superiores de Monterrey, México, y el de la Fundación Universitaria Barceló de Buenos Aires, Argentina.

3. Modelo virtual electrónico sobre internet. Surge del tipo IV, pero ubicando sus contenidos en Internet. El prototipo de esta propuesta está representado actualmente por un sinnúmero de universidades en el mundo.

4. Modelo virtual electrónico sobre intranet. Surge del tipo IV, pero ubicando sus contenidos en una intranet. El prototipo de este modelo es el propuesto por el Portafolio Consultores E.A.T (Athena W.G.) de Medellín.

5. Modelo de virtual global. Surge del tipo IV, pero generando una propuesta colaborativa en extranet. La primera experiencia se está validando con el proyecto Network Alive de la red temática Alfa "Luis Vives", de la Unión Europea y América Latina. Recientemente, se ha inaugurado en Medellín la universidad electrónica de Medellín, un ejemplo latinoamericano de alianzas estratégicas entre la universidad y el gobierno para ambientes colaborativos.

6. Modelo polimorfo. Surge de la combinación de los tipos I, II, III y IV. También llamado de escenarios múltiples bajo metodología Alfa, acuñado e implementado por primera vez a nivel global por el Portafolio Consultores E.A.T, en la Universidad de Santo Tomás, con los primeros congresos virtuales en Investigación y medio ambiente.

7. Modelo Streaming. Está surgiendo de la combinación del modelo III y IV, a través de video-avatares desarrollados en DVD y servidores streaming.

Según la teoría de Loaiza Alvarez (2003), aún se podrían implementar otros modelos, del resultado de otras múltiples combinaciones de los modelos propuestos, los cuales pueden ser considerados como innovaciones educativas en un corto plazo.

EL DOCENTE UNIVERSITARIO FRENTE A LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA

La educación ha sufrido una serie de innovaciones tecnológicas que la han colocado en un predicamento sobre la funcionalidad de éstas, en el ámbito escolar; las predicciones de que su introducción a la escuela mejorarían y revolucionarían la tarea de enseñanza-aprendizaje no ha sido del todo clara en la práctica. Escamez y Martinez (1987) afirman que es necesaria la incorporación y el compromiso de los agentes educativos con las innovaciones tecnológicas en la escuela y enfatizan el papel de los maestros en esto.

Dominique Wolton (2000:123), ante la pregunta, ¿los profesores son una figura desvalorizada a finales de este siglo?, responde:

Cuanto más se encuentran niños o adultos ante máquinas o libros, más necesidad tienen de intermediarios humanos.

Las nuevas tecnologías no tocan la muerte de los profesores, sino más bien lo contrario, el principio de su revaloración.

En una revisión de estudios publicados desde 1920, sobre el uso de la tecnología en el salón de clases, Cuban encontró que muchos investigadores atribuían el fracaso de la introducción de las innovaciones tecnológicas al aula, a la falta de habilidad de los maestros en adaptar sus estilos de enseñanza (Hannafin y Savenye, 1993).

Hannafin y Savenye (1993) afirman que a pesar de la alentadora tendencia reportada en el estudio de Becker (1991), en donde el número de maestros usuarios de las computadoras de 1985 a 1989 se duplicó, existe una gran cantidad de maestros que guardan cierta resistencia al uso de la tecnología en el aula; hecho que igualmente puede ser motivo de fracaso. Según estos autores, los maestros pueden sentirse amenazados por el cambio y por ello se resisten a este.

Los profesores que se mantienen a la defensiva en la adopción de la tecnología informática aducen falta de apoyo a sus necesidades concretas. Valle Sánchez (1998) ha señalado que las dificultades más significativas que encuentran los profesores son: escasa información sobre las posibilidades de esta tecnología, dependencia de los técnicos, tendencia a la producción individual del material didáctico –con el consecuente aislamiento al preparar e impartir las clases–, falta de incentivos para el cambio, falta de infraestructura y escasez de material didáctico.

En la revisión realizada por Hannafin y Savenye (1993), se presentan algunas investigaciones:

De acuerdo con Sandholtz, Ringstaff y Drwyer (1990) una de las causas de que los maestros se desanimen en los primeros intentos o acercamientos hacia la utilización de las computadoras es la frustración experimentada en el proceso de aprendizaje de su uso.

Otra razón puede ser la reportada por Wiske (1990), quien encontró que algunos maestros simplemente no creían que la computadora pudiera mejorar los resultados de aprendizaje, debido a que la computadora se podría convertir en una muleta mental para algunos estudiantes, siendo utilizada como apoyo para el desempeño escolar pero no para el aprendizaje.

En la hipótesis de McMahon (1990) se dice que la resistencia de algunos maestros se debe a que perciben la computadora como una competencia en la atención de los alumnos y, en cierto sentido, se niegan a compartir el aula con alguien más, en este caso con la computadora.

Otro de los factores que provocan la resistencia de los maestros al uso de la computadora es el miedo. Wiske (1990) encontró que algunos maestros no usuarios les provocaba miedo perder el control escénico, en tanto que a otros les atemorizaba verse como tontos frente a su clase.

Escamez y Martínez (1987) atribuyen la resistencia de los maestros a la falta de sensibilización sobre las bondades de los resultados en la aplicación de las innovaciones tecnológicas y, en este caso, de la informática. Para estos autores, la transformación que producen las innovaciones tecnológicas en la educación debe ser introducida por un cambio voluntario de los docentes y no sólo por la propaganda de expertos o por exigencias de decretos gubernamentales.

El uso de la computadora como un elemento más en la metodología de la enseñanza implica un cambio en las funciones de los maestros; cambio que

puede crear una ruptura en la concepción armónica que tienen de su papel en el salón de clase, generando una actitud negativa hacia el objeto que transgrede y, por lo tanto, una resistencia hacia su introducción.

En el Perú, el maestro promedio se ve forzado a adoptar la tecnología para “no quedarse atrás” y competir laboralmente, soportando diversas presiones de carácter grupal e institucional, que se traducen en incentivos educativos y laborales de diversa índole. El lado amable de estas presiones lo constituye una incipiente cultura informática que impulsan los corrillos de profesores interesados, en una labor de persuasión y apoyo mutuo en el quehacer cotidiano.

Además de los condicionantes sociales e institucionales que experimenta el docente, al adoptar una postura frente a las TIC, se encuentra el proceso que cada profesor sigue al involucrarse por primera vez y permanecer en contacto con la tecnología informática. Las actitudes de los docentes hacia su trabajo y hacia las novedades tecnológicas son determinantes para el involucramiento personal con una permanencia relativamente estable. Este factor presenta una gran variabilidad, puesto que alude a las características psicológicas de los individuos que conforman el magisterio, a su propia formación y al grado de satisfacción en su labor. Dadas las condiciones de accesibilidad tecnológica y presión laboral, el docente puede manifestar actitudes positivas y negativas, respecto del medio informático.

La introducción de la computadora al salón de clases exige a los maestros mayor esfuerzo del acostumbrado y una evaluación de sus capacidades frente a un aprendizaje que implica la incorporación de un lenguaje nuevo, la adquisición y asimilación de conocimientos y habilidades que no guardan una relación estrecha con su desempeño cotidiano e inclusive un cierto manejo de ansiedad y frustración frente a la tecnología. Es por esto que, de acuerdo con Betty Collis (1996), es necesario no solo reconocer la importancia de los maestros, sino también observar que el rol del maestro y el paradigma educativo que lo subyace deben cambiar, con el objetivo que el potencial de la informática pueda ser utilizada como una herramienta de solución de problemas y como un estímulo para el cambio curricular (Knezek, 1999).

Frente a las innovaciones tecnológicas de la informática en la educación, el rol del maestro como transmisor de información a los estudiantes relativamente pasivos no podrá permanecer por mucho más tiempo (Hannafin y Savenye, 1993).

El cambio en el rol del maestro no se da por el simple hecho de utilizar la computadora en el salón de clases, ocurre cuando la responsabilidad de los alumnos por aprender se modifica; de modo que a mayor responsabilidad y libertad dada a los alumnos, mayor es el cambio en el rol.

Términos como instructor, organizador, iniciador, facilitador, y la forma en que aparecen en la literatura relacionados con la tecnología, orientan el nuevo rol del maestro. De esta forma, se puede concebir al maestro, al mismo tiempo, como un aprendiz y explorador junto con sus estudiantes, relegando la concepción del maestro como el “sabelotodo”, controlador del conocimiento (Hannafin y Savenye, 1993). De acuerdo con estos autores, el rol del maestro puede ser visto como una contraposición, en el cual, de un lado está su rol tradicional como impartidor del conocimiento y, del otro, el de observador y facilitador y, por lo tanto, la teoría del aprendizaje comprende en el lado tradicional, una visión objetiva y, en el otro, una visión constructivista. El punto de vista objetivo concibe el conocimiento como una entidad separada que se puede adquirir a través de los sentidos; de modo que es adquirida por el maestro y posteriormente transmitida a los alumnos. El constructivismo sostiene que el conocimiento existe en la mente de cada persona y es formado únicamente por experiencias propias; de esta forma, lo que el maestro percibe como verdad o conocimiento nunca va a ser igual a la percepción de los alumnos.

El cambio en el rol del maestro puede coincidir con un cambio subyacente en la teoría del aprendizaje, de modo que la resistencia de los maestros hacia el uso de la tecnología en el aula puede ser causada por una inquietud con el cambio en la definición del conocimiento y del aprendizaje.

PROPUESTAS PARA ABORDAR LA FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LOS DOCENTES EN EL CONOCIMIENTO DE MEDIOS DE ENSEÑANZA USANDO TECNOLOGÍA

Muchos autores han tratado las formas de abordar la formación y el perfeccionamiento de los docentes en el conocimiento de medios de enseñanza usando tecnología.

Blázquez y otros (1994) hablan de los propósitos formativos que se deben alcanzar dentro de la formación de los maestros en nuevas tecnologías de la información y comunicación:

- 1) Despertar el sentido crítico hacia los medios,
- 2) Relativizar el no tan inmenso poder de los medios,
- 3) Analizar el contenido de los medios, en su empleo y expresión creadora,
- 4) Conocer los sustratos ocultos de los medios,
- 5) Conocer las directrices sobre los medios,
- 6) Conocer y usar los medios audiovisuales en el aula,
- 7) Realizar investigación sobre los medios,
- 8) Elaborar pautas para convertir los saberes desorganizados que los estudiantes obtienen de los medios de comunicación, en conocimientos sistemáticos,
- 9) Contar con un mínimo de conocimiento técnico, y
- 10) Reflexionar sobre las consecuencias en la enseñanza de los nuevos canales, tanto organizativas como sobre los contenidos y las metodologías.

Alonso y Gallego (1996) plantean que los docentes de hoy en día deben desempeñar quince funciones básicas, de las cuales, se desprenden propuestas para su formación y perfeccionamiento. Estas funciones son:

- 1) Favorecer el principal objetivo de el aprendizaje de los estudiantes,
- 2) Utilizar los recursos psicológicos del aprendizaje,
- 3) Estar predispuestos a la innovación,
- 4) Poseer una actitud positiva ante la integración de nuevos medios tecnológicos, en el proceso de enseñanza-aprendizaje,
- 5) Integrar los medios tecnológicos como un elemento más del diseño curricular,
- 6) Aplicar los medios didácticamente,
- 7) Aprovechar el valor de comunicación de los medios para favorecer la transmisión de información,
- 8) Conocer y utilizar los lenguajes y códigos semánticos,
- 9) Adoptar una postura crítica, de análisis y adaptación al contexto de los medios de comunicación en las aulas,
- 10) Valorar la tecnología por encima de la técnica,
- 11) Poseer las destrezas técnicas necesarias,
- 12) Diseñar y producir medios tecnológicos,

- 13) Seleccionar y evaluar los recursos tecnológicos,
- 14) Organizar los medios, e
- 15) Investigar con y sobre medios.

Cebrián de la Serna (1996) sugiere que esta formación debe de perseguir cinco objetivos básicos:

1. Los procesos de comunicación y de significación que generan las nuevas tecnologías.
2. Las formas de trabajar las nuevas tecnologías, en las distintas disciplinas y áreas.
3. Los conocimientos organizativos y didácticos sobre el uso de las nuevas tecnologías en la planificación del aula.
4. Los conocimientos organizativos y didácticos sobre el uso de las nuevas tecnologías en la planificación del aula y del centro, así como la organización de los recursos en los planes de centros como en la programación del aula.
5. Los criterios válidos para la selección de materiales, así como conocimientos técnicos suficientes para permitirle rehacer y estructurar los materiales existentes en el mercado, para adaptarlos a sus necesidades, como crear otras nuevas.

Finalmente, podemos comentar la propuesta de Ballesta (1996), quien considera que la formación y perfeccionamiento del profesorado, usando medios tecnológicos para la enseñanza, debe pretender alcanzar una serie de descriptores, como los siguientes:

- 1) Formación para el uso crítico de las nuevas tecnologías.
- 2) Desarrollo de la motivación en el usuario.
- 3) Aprendizaje de situaciones reales.
- 4) Diseño de modelos de experimentación.
- 5) Realización de propuestas didácticas en el aula.
- 6) Ampliación de tratamientos interdisciplinares.
- 7) Colaboración de centros educativos y empresas comunicativas.

Como se observa, no estamos ante una realidad fácil. La formación de los docentes en nuevos medios de enseñanza, usando tecnología, es necesaria e

importante, tanto para los estudiantes como para los docentes. Ante esta situación, son necesarios estudios de naturaleza similar o parecida a éste, con la finalidad de conocer las actitudes y barreras ante las que nos encontramos al momento de abordar el conocimiento de medios de enseñanza usando tecnología.

RECOPIACIÓN DE ESTUDIOS ACERCA DE LA RESPUESTA DE LOS DOCENTES A LOS NUEVOS ESCENARIOS DE LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE USANDO TECNOLOGÍA

A continuación se presentan algunas de las investigaciones, debidamente seleccionadas de la gama encontrada en relación al tema. Se detallan los objetivos, las variables, los estudios de sus datos y las conclusiones.

Lignan Camarena (1999). México. En su investigación, “Actitudes de los alumnos y maestros hacia la computadora y los medios para el aprendizaje”, cuyo objetivo es demostrar que tanto maestros como alumnos tienen una actitud positiva ante el uso de la computadora, como una herramienta de apoyo en el salón de clases. Este estudio presenta una muestra constituida por 877 maestros de secundaria pública y 590 alumnos de tercer año de secundaria de la región norte, centro y sur, de ocho estados de la república mexicana, de dos grupos poblacionales, rural y urbano. El muestreo fue no probabilístico accidental por cuota. En los resultados, en el caso de los maestros, a diferencia de lo que ocurrió con los alumnos, se encontraron diferencias importantes, en variables como edad en la interacción con las escalas de gusto/utilidad, frustración/ansiedad e impacto negativo, con el significado de que los maestros, de 20-30 años de edad, reportan mayor gusto hacia el uso de la computadora, la encuentran más útil y se sienten menos temerosos y ansiosos; así como también la percepción de aislamiento y deshumanización es menor entre las personas que usan la computadora en la práctica profesional y en la vida cotidiana.

Fernández Martín y otros (2002). España. “Las actitudes de los docentes hacia la formación en tecnologías de información y comunicación aplicadas a la educación“. El propósito general de este estudio es investigar las actitudes de los docentes y futuros docentes respecto a la formación en TIC, aplicadas a la educación. Para ello, los sujetos participantes componen una muestra de 241 sujetos de la provincia de Granada, elegidos aleatoriamente de

centros de enseñanza, tanto rurales como urbanos, así como de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Sus actitudes hacia la formación en TIC fueron evaluadas a través de una Escala Lickert.

Los resultados del estudio de carácter descriptivo dan a conocer, dentro de la formación y perfeccionamiento en TIC, las actitudes hacia las siguientes dimensiones: la aplicabilidad de las TIC en las diferentes áreas del currículo de educación primaria; la importancia de la formación en TIC, aplicadas a la educación; el nivel y disponibilidad para la formación en TIC, aplicadas a la educación; la formación inicial recibida en TIC, aplicadas a la educación; y la formación permanente en TIC, aplicadas a la educación.

Los resultados arrojan porcentajes altos en la conclusión de que los docentes piensan que las TIC son aplicables a las diferentes materias que ellos enseñan; asimismo, los docentes opinan que es de vital importancia para la mejor operatividad de las TIC, la formación en nociones básicas sobre este tema. También se resalta un alto porcentaje de que la formación en las TIC mejora el desarrollo profesional. Finalmente, en porcentajes equivalentes se denota la opinión de los docentes, en el sentido de la gran ausencia de las TIC, en sus centros de trabajo.

Cámara Serrano (2007). España. “El uso de una plataforma virtual como recurso didáctico en la asignatura de filosofía. Una investigación acción en bachillerato”. España (tesis doctoral) Universidad Autónoma de Barcelona. Esta investigación aporta respuestas que pueden ayudar a incorporar las TIC en las clases. Se realizó durante un curso académico de filosofía, del 1º de Bachillerato, utilizando una plataforma virtual y observando los cambios generados en estudiantes y docentes.

Como referente teórico, se ha tenido la psicología cognitiva (constructivismo, aprendizaje significativo de conceptos), revisándose, además, las principales teorías de la motivación, percepción y atención y los estilos cognitivos, así como las corrientes actuales de las TIC.

El método de investigación elegido es el cualitativo y, dentro de éste, la investigación-acción (escuela de Bath: Whitehead, Lomax y McNiff, combinada con las orientaciones de autores como Kemmis o McTaggart).

Siguiendo tres ciclos de investigación-acción, durante el curso 2004-05, se analizaron los cambios producidos en la enseñanza-aprendizaje de filosofía, al trabajar con una plataforma virtual. Entre estos cambios, cabe señalar:

mayor conciencia en los alumnos de su responsabilidad en el aprendizaje (correo, foros), mayor oportunidad de generar pensamiento crítico, mejoras en la alfabetización digital (uso de presentaciones y plataforma); y en la profesora: aumento de la comunicación profesora-alumnos, actualización y mejora de la programación de aula y de la alfabetización digital.

Silva Quiroz (2007). “Interacciones en un entorno virtual de aprendizaje para la formación continua de docentes de enseñanza básica”. España. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.

Esta investigación aborda la experiencia de utilización de las TIC, para capacitar a docentes, a través de un entorno virtual de aprendizaje, concebido como un espacio para la construcción social de conocimiento. La formación se centró en temas relacionados a geometría y estuvo dirigida a docentes chilenos del segundo nivel básico (5 a 8 grado). Los docentes participantes, a través del curso, adquieren conocimiento en contenidos matemáticos, aspectos metodológicos para su enseñanza y desarrollan competencias TIC, para formarse e integrarlas curricularmente. Este proceso formativo se da al interior de una comunidad de aprendizaje, en la cual, a través de los foros de discusión, se busca favorecer la interacción y el aprendizaje colaborativo.

Es una investigación exploratoria, descriptiva, basada en el análisis del espacio virtual de aprendizaje, como un conjunto de elementos que se articulan para favorecer las interacciones. Por esta razón, se analizan, desde miradas cuantitativas y cualitativas: el curso, la plataforma, el rol del tutor y las intervenciones del tutor y los docentes participantes en el foro de discusión provisto por la plataforma, analizando el contenido de las intervenciones, a quien se dirigen y la naturaleza colaborativa o personal de dichas intervenciones. Para analizar las interacciones, se construyó un sistema de categorización, usando el método deductivo e inductivo; las categorías de análisis y la categorización se validaron con expertos.

Los mensajes y unidades temáticas se usaron como unidades de análisis; y para la fiabilidad se consideró el acuerdo porcentual consensuado con expertos.

Los resultados muestran que: hay una positiva valoración del curso y del rol del tutor; la plataforma debe proveer espacios diferenciados para la discusión pedagógica, compartir recursos, aclarar dudas e interactuar en temas libres que contribuyan a aumentar la interacción y organizarla; las interven-

ciones del tutor se centran en favorecer la interacción centrándose en incentivar a los participantes a compartir información; las intervenciones de los participantes se realizan mayoritariamente en la teoría y la práctica; el mayor porcentaje de las intervenciones de los participantes se da en un contexto de interacción, ya sea con el tutor o con el grupo, aunque se centran en el tutor; colaborar no es sencillo, se requiere tiempo y aprendizaje, en ese sentido, las intervenciones de los participantes son mayoritariamente personales, aunque paulatinamente se tornan más colaborativas; en la medida que los docentes usen estos espacios, las interacciones deberían mejorar en cantidad y calidad, valorándose su aporte en la construcción de una cultura docente de mayor diálogo profesional.

La metodología contempla aspectos cuantitativos y cualitativos para comprender el fenómeno en su conjunto, el proceso para el análisis de las interacciones es laborioso, pero permite obtener una mayor validez, confiabilidad y hace la investigación más plausible de ser replicada.

ESTUDIOS DE INVESTIGACIÓN EN EL PERÚ

Bello Aliaga (2002). “Implantación del aula virtual en la Facultad de Recursos Naturales y Energías Renovables en la Universidad Alas Peruanas” (Universidad Nacional de Ingeniería).

Este estudio basa su importancia en la implantación de un entorno virtual dedicado a docentes y alumnos de una de las facultades de la Universidad Alas Peruanas, detallando un enfoque sistémico.

El objetivo general es planificar, diseñar e implementar un aula virtual en la Facultad de Recursos Naturales y Energías Renovables en la Universidad Alas Peruanas, para mejorar la metodología de enseñanza actual, basándose en un entorno interactivo con el apoyo de la nueva tecnología de la información.

Los principales objetivos específicos son informar sobre metodologías usadas por otras universidades, instruir al alumno, lograr presencia virtual en zonas rurales y urbanas marginales, invertir en la implantación para incrementar alumnado, mejorar la calidad de los métodos de enseñanza-aprendizaje, implementar tecnologías de punta, reorganizar por etapas los aspectos administrativos educativos de infraestructura y todo lo necesario para consolidar la implantación del aula virtual.

La población es 120 alumnos y 24 docentes nombrados y contratados.

La conclusión es que al implementar el aula virtual en la Facultad de Recursos Naturales y Energías Renovables en la Universidad Alas Peruanas, se incrementa el universo de alumnos, asimismo, se mejora el nivel de enseñanza, sin necesidad de realizar frecuentes viajes a zonas rurales, favoreciendo a los alumnos de las zonas del interior del país.

Cabañas Valdiviezo (2003), “Aulas virtuales como herramienta de apoyo en la educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos” (UNMSM). Esta tesis es una investigación sobre aulas virtuales y los aspectos que involucran su implementación como apoyo en la educación, tomando como referencia a la UNMSM.

El estudio comienza esbozando los principios técnicos que la sustentan y la metodología de trabajo para su desarrollo. Esta se compone de tres fases: concepción y análisis de viabilidad, proceso de desarrollo e implantación y seguimiento de las acciones formativas.

La investigación presenta dos partes: la primera abarca los objetivos del aula virtual para la UNMSM, los conceptos generales de la investigación, los modelos existentes para el desarrollo de entornos virtuales, un estudio comparativo de los modelos existentes y una propuesta metodológica para la creación de un aula virtual, a partir del paradigma educativo planteado por la Unesco, a través de cuatro pilares: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a convivir y aprender a hacer. En la segunda parte se enfoca el estudio analítico del aula virtual UNMSM.

El objetivo general detallado por la tesis es el de proveer un espacio educativo en el que los docentes y los alumnos puedan desarrollar sus actividades académicas y de investigación, encontrando en estos entornos una comunidad propia, en donde puedan intercomunicarse mediante el uso de herramientas que soporten y faciliten sus procesos de enseñanza-aprendizaje a través de la red.

La investigación recomienda la instalación de una plataforma virtual de aprendizaje, la cual será de mucha utilidad a docentes y alumnos para la gestión de las cátedras presenciales.

Alvis Tafur (2005), en su tesis, “Plataforma e-learning aplicada a la educación superior”, Universidad Nacional de Ingeniería, menciona la siguiente problemática: analizar la situación actual del sistema de enseñan-

za-aprendizaje de la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas de la Universidad Nacional de Ingeniería y presentar una propuesta de solución, basada en una plataforma educativa online (Moodle) como una alternativa para contribuir a la mejora de la calidad educativa en la Facultad.

El problema planteado está relacionado con la mejora en la calidad educativa, hecho que es de crucial importancia para las universidades públicas (y en general el sistema educativo peruano en todos sus niveles), las cuales atraviesan por un periodo de crisis institucional que se extiende por años.

La importancia del tema radica en que la educación es el pilar fundamental del desarrollo del todo país. Toda inversión que se haga en el sector educativo siempre es provechosa.

Aprovechando la ola del e-learning, la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas, de la Universidad Nacional de Ingeniería tiene una excelente oportunidad para efectuar un rediseño completo de los contenidos educativos que actualmente se imparten; y beneficiarse del uso de una moderna plataforma educativa de e-learning, que redunde en provecho de todos los integrantes de la comunidad de la facultad, y posteriormente, replicar esta provechosa experiencia en toda la Universidad Nacional de Ingeniería.

El objetivo general del estudio es el de diseñar una plataforma e-learning, soportada por la herramienta moodle, que contribuya a la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje de la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas de la Universidad Nacional de Ingeniería.

Los objetivos específicos que menciona la referida tesis están relacionados a proporcionar a los profesores de instrumentos teóricos y operativos, para analizar y seleccionar los medios más adecuados a su entorno y a su tarea específica; asimismo, ofrecer a los estudiantes una valiosa herramienta educativa que les ayude a formarse profesionalmente con mejores resultados. También plantea promover la mejora de los contenidos educativos, los cuales serán presentados en la plataforma virtual.

Como conclusiones se plantean la instalación de la plataforma virtual de aprendizaje moodle, en la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas de la Universidad Nacional de Ingeniería, como una alternativa para la gestión de cursos a través de Internet.

La herramienta mencionada es de uso simple y de instalación fácil; asimismo, el autor propone que siendo factible el resultado del presente estu-

dio, se realizaría el efecto multiplicador en las demás facultades y, posteriormente, en las universidades de todo el país.

Gadea Rubio (2007), en su tesis para obtener el grado de Magister, "Actitud de los docentes universitarios frente a la gestión del entorno virtual de aprendizaje", Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle - La Cantuta, trata de determinar la actitud del docente universitario frente a la gestión de sus cátedras presenciales, usando una herramienta de marcada actualidad, como la plataforma virtual de aprendizaje.

La presencia como investigadora y docente de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, de la autora de esta investigación, le ha permitido conocer de cerca la realidad del docente de esta casa de estudios, en especial, las actitudes favorables o desfavorables, que enfrenta el docente, al tener a su alcance recursos informáticos de hardware o software, reconociendo estas como herramientas indispensables para ser competitivo y mejorar su calidad en la enseñanza.

Los factores que se han usado para el presente estudio son la edad, el tiempo de servicio, el género o el departamento académico de procedencia.

El ámbito de estudio seleccionado se ha elegido a la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, debido a que cuenta con la instalación de una plataforma virtual, la cual es ofrecida a los docentes de la mencionada institución como una opción para la gestión de las cátedras.

Se escogió, al azar, una muestra de 195, de una población de 283 docentes, estratificándolos en números proporcionales por cada departamento académico.

El análisis estadístico se basa en los siguientes métodos, análisis de normalidad de Kolmogorov-Smirnov Z, correlación de Pearson, análisis de correlación ítem test e índice de discriminación, análisis de la consistencia interna por el alfa de cronbach, procesando el conjunto de los datos en el paquete de software estadístico SPSS 15.0, de cuyos resultados se concluye que la actitud de los docentes de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón es significativo hacia la actitud favorable, frente a la gestión de sus cátedras haciendo uso de una plataforma virtual de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Barajas Frutos, M. 2003. La tecnología educativa en la enseñanza superior. Mc Graw Hill interamerica de España, Madrid.
- Blazquez, F., Cabero J. y Loscertales F. 1994. Propósitos formativos de las nuevas tecnologías de la información en la formación de maestros. Sevilla, España.
- Carabús, O. y Freiría J. 2004. Creatividad actitudes y educación, 1a.ed Buenos Aires, Argentina.
- Cebrián, M. 2003. Enseñanza virtual para la innovación universitaria. Madrid Narcea España.
- Loaiza Alvarez, R. 2003. Revista virtual, La universidad virtual en Latinoamérica. Granada (España). Año I Número 2.
- Lignan Camarena, L. 1999. Actitudes de los alumnos y maestros hacia la computadora y los medios para el aprendizaje.
- Murcia Florián, J. H. 2004. Redes del saber: investigación virtual, proceso educativo y autoformación integral. Bogotá, Colombia. Editorial Magisterio.
- Rodríguez Illera, J. L. 2004. El aprendizaje virtual: enseñar y aprender en la era digital. HimoSapiens ediciones. Argentina.
- Silvio, J. 2000. La virtualización de la universidad: ¿Cómo transformar la educación superior con la tecnología? Caracas.
- Silvio, J. 2001. El liderazgo en la gestión de la calidad de la educación a distancia.

HABILIDADES METACOGNITIVAS QUE SE DESARROLLAN EN LA ASIGNATURA DE METODOLOGÍA DEL TRABAJO INTELECTUAL Y EL USO DE LA PLATAFORMA MOODLE USAT

Dra. Fiorela Anaí Fernández Otoya

Coordinadora General de la Maestría en Informática Educativa y TIC
Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT)

Resumen

En la actualidad, enseñar se hace cada vez más complejo y aprender se ha convertido en una experiencia desafiante para los estudiantes. Para que el estudiante alcance sus objetivos de aprendizaje, el profesor debe tener como objetivo desarrollar las competencias propias de su asignatura y acrecentar, a través de actividades pedagógicas-tecnológicas, el desarrollo de las habilidades metacognitivas de sus estudiantes (toma de conciencia, control y autopoiesis). Con el propósito de lograr tal fin, se realizó este estudio, cuyo objetivo fue describir la correlación entre las habilidades metacognitivas que se desarrollan en la asignatura de Metodología del Trabajo Intellectual y el uso de la Plataforma Moodle USAT, en los estudiantes del I ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. Chiclayo - Perú. 2011.

Para ello, se realizó un estudio de tipo descriptivo correlacional con una muestra de 100 jóvenes del I ciclo de las Carreras Profesionales de Administración de Empresas, Administración Hotelera y de Servicios y Derecho de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. Como instrumento se aplicó un test, cuyos datos, a través del Coeficiente de Correlación de Pearson, reportaron que existe una correlación significativa, de grado moderado, entre el desarrollo de habilidades metacognitivas con el uso de la Plataforma Moodle USAT, en los

estudiantes del I ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. Chiclayo, con valores de $r = 0.553$ y $p = < 0.01$.

Palabras clave: Metacognición, habilidades metacognitivas, plataforma Moodle USAT, metodología del trabajo intelectual y aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

Ante las constantes innovaciones que se dan en nuestra sociedad, la educación se ha visto en la necesidad de buscar diferentes mecanismos centrados en el estudiante, los cuales permiten tener una interrelación entre los contenidos, la pedagogía y tecnología. Entonces, frente a estos avances tecnológicos y su influencia en la educación, se desarrolló la presente investigación, en la cual se evaluó la relación entre el uso de la Plataforma Moodle USAT y el desarrollo de habilidades metacognitivas en la asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual.

Dentro de este contexto, se eligió a la Plataforma Moodle USAT, centrado en el estudiante, porque posee una metodología innovadora, es decir, gracias a las diferentes actividades que se pueden proponer, se amplía la posibilidad de llevar a cabo encuentros entre los profesores y estudiantes, lo que refuerza las posibilidades para aprender a través del uso de las herramientas que posee. Asimismo, porque en la parte práctica, el uso de esta plataforma permite a los docentes ayudar a sus estudiantes a desarrollar una serie de habilidades y a adquirir competencias básicas en la utilización de tecnologías de la información y la comunicación, así como la lectura en fuentes de información digital, la escritura con los procesadores de textos y la comunicación a través de redes de computadores.

Este estudio buscó encontrar la correlación entre las variables habilidades metacognitivas de la asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual con respecto al uso de la Plataforma Moodle USAT en los estudiantes del I ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT). Para ello, se realizó un estudio de tipo descriptivo correlacional, mediante la aplicación de un instrumento, estructurado en dos cuestionarios; el primero, concerniente a las habilidades metacognitivas y, el segundo, sobre el uso de la Plataforma Moodle USAT, a una muestra de 100 estudiantes del I ciclo de las Carreras Profesionales de Administración de Empresas, Administración Hotelera y de Servicios y Derecho de la USAT.

Este estudio es importante porque, en la medida que los estudiantes desarrollen las actividades que los profesores proponen con las herramientas de la Plataforma Moodle USAT, estos irán adquiriendo y desarrollando sus habilidades metacognitivas y, por ende, tomando conciencia de su proceso de aprendizaje de forma reflexiva, de tal manera que les ayuden a controlar y potenciar su aprendizaje. Esta investigación es pertinente y adquiere una especial relevancia social al abordar el estudio del proceso enseñanza-aprendizaje, centrando su interés en la Plataforma Moodle USAT.

MARCO TEÓRICO

Metacognición

Delgado (2009) afirma que el término de metacognición fue introducido al principio de la década de los 70 por John Flavell, quien realizó investigaciones sobre el desarrollo de los procesos de la memoria. Además, refiere que: “Flavell dividió a la metacognición en dos procesos: el conocimiento sobre los propios procesos cognoscitivos y la regulación de ellos por parte del individuo” (p. 112).

Arredondo (2006) considera a la metacognición como una serie de operaciones, actividades y funciones cognoscitivas llevadas a cabo por una persona mediante un conjunto de mecanismos intelectuales interiorizados que le permiten obtener, producir y evaluar información; haciendo posible que dicha persona pueda conocer, controlar y autorregular su propio funcionamiento intelectual. Asimismo, que la metacognición es la conciencia que se tiene de los procesos intelectuales, empleados para alcanzar una determinada meta o realizar una tarea. Además, alude que la metacognición también consiste en concentrarse en la actividad que se está llevando a cabo, es decir, fijar la atención en un problema y evitar distraerse por factores externos e internos ajenos al asunto (ruidos externos, ideas irrelevantes, conducta de las demás personas) con el fin de utilizar los recursos y procesos intelectuales correctos. Finalmente, refiere que la metacognición es un constructo tridimensional que abarca la conciencia, el monitoreo (supervisión, control y regulación) y evaluación de los procesos cognitivos propios. Estas dimensiones pueden traducirse en tres actividades básicas: planificación (qué estrategias), ejecución (cómo se aplica) y evaluación (qué procesos sirvieron para llegar a la meta).

Finalmente, Woolfolk (2010) manifiesta que la metacognición, literalmente, significa cognición acerca de la cognición o, dicho de otro modo, conocimiento sobre los conocimientos y el aprendizaje. Así, la metacognición es el conocimiento acerca de nuestros propios procesos de pensamiento o una cognición de alto nivel que se usa para supervisar y regular los procesos cognoscitivos, tales como: el razonamiento, la comprensión, resolución de problemas y otros. Además, refiere que la metacognición implica tres clases de conocimientos: declarativo (saber qué hacer), acerca de uno mismo como aprendiz; procedimental (saber cómo utilizar estrategias); y conocimiento autorregulatorio (conocer las condiciones y saber cuándo y por qué aplicar los procedimientos y las estrategias); con el fin de lograr metas y resolver problemas. Por otro lado, los autores antes mencionados refieren que la metacognición implica elegir la mejor manera de realizar una tarea de aprendizaje; así, los estudiantes que poseen buenas habilidades metacognoscitivas establecen metas, organizan sus actividades, eligen los mejores métodos de aprendizaje y cambian de estrategias cuando es necesario.

Para nuestra investigación, consideramos a la metacognición como un proceso consciente de autovaloración de nuestros propios procesos de pensamiento. Es un proceso porque constituye una serie de operaciones, actividades y funciones cognoscitivas, llevadas a cabo por una persona mediante un conjunto de mecanismos intelectuales interiorizados que le permiten obtener, producir y evaluar información; haciendo posible que dicha persona pueda conocer, controlar y autorregular su propio funcionamiento intelectual. Así, pues señalamos que este proceso se desarrollará con el uso de la Plataforma Moodle USAT, puesto que las herramientas que brinda esta plataforma contribuirá a desarrollar las habilidades metacognitivas de los estudiantes, así por ejemplo: las herramientas de foro y tarea nos ayudarán a desarrollar las habilidades metacognitivas de metaconocimiento y metalenguaje; Página Web y Tarea desarrollarán las habilidades de metacompreensión, metapensamiento y metalenguaje; la herramienta del cuestionario se relaciona con las habilidades de metaconocimiento, metamemoria, metapensamiento y metacompreensión. Cabe mencionar que estas habilidades no se encuentran aisladas, pues todas se desarrollan de manera conjunta; pero, en una determinada herramienta una predomina más que la otra.

Habilidades metacognitivas

Las habilidades metacognitivas se refieren a la conciencia y conocimiento del estudiante de sus propios procesos cognitivos, conocimiento del conocimiento, así como, a la capacidad de control de estos procesos, organizándolos, dirigiéndolos y modificándolos, para lograr las metas del aprendizaje (Flavell y Wellman, 1977).

Para Woolfolk (2006), las habilidades metacognitivas son el resultado del desarrollo o maduración del individuo; es decir, conforme los estudiantes crecen, se vuelven más capaces de ejercitar el control sobre sus estrategias. Sin embargo, refiere que no todas las diferencias en las habilidades metacognitivas están relacionadas con la edad o la maduración; pues, existe gran variabilidad incluso entre estudiantes con el mismo nivel de desarrollo; pero, dichas diferencias parecen no relacionarse con las capacidades intelectuales, sino que probablemente son ocasionadas por diferencias biológicas o por variaciones en las experiencias de aprendizaje. Así, los estudiantes varían mucho en su capacidad para atender de manera selectiva a la información de su entorno.

Soto (2003) refiere que las habilidades de metacognición deben estar en conformidad con los desafíos de la realidad de hoy, es decir, los individuos deben conquistar sistemas de dominio que les permitan la autoevaluación, el ajuste, y la autorregulación.

Los tipos de habilidades metacognitivas son:

Metamemoria: Para Flavell y Wellman (1977) (como se cita en Mayor et al., 1995) “el término metamemoria hace referencia a nuestro conocimiento y conciencia, acerca de la memoria y de todo aquello relevante para el registro, almacenamiento y recuperación de la información” (p. 63). Asimismo, Martí (2003) manifiesta que la metamemoria es el conocimiento de los procesos de almacenamiento y recuperación de los elementos que constituyen la memoria.

Metaatención: Man (2006) sostiene que la metaatención es *el conocimiento de la propia comprensión y de los procesos mentales necesarios para conseguirla, que nos hace razonar qué es el comprender y si realmente comprendemos, qué hacer para comprender y cómo, las diferencias entre el comprender y memorizar, razonar, deducir, invocar o imaginar.*

Metapensamiento: Mayor et al. (1995) señalan que el metapensamiento tiene como base el propio concepto de metacognición, en cuanto que se restrin-

ge cognición a pensamiento, a manipulación del conocimiento. Por ello, la mayor parte del pensamiento es metapensamiento, ya que incluye inherentemente el análisis y la reflexión, el volver sobre sí mismo y el autocontrol.

Metacomprensión: Yussen (1985) (como se cita en González, 1996) manifiesta que la metacomprensión es el proceso en el que una persona se interroga asimismo para determinar si ha comprendido o no el mensaje que alguien acaba de comunicarle.

Metalenguaje: Martí (2003) afirma que el metalenguaje corresponde al que se emplea para hablar de sí mismo, o de cualquier otro lenguaje.

Proceso de enseñanza-aprendizaje con el uso de la Plataforma Moodle

Hoy en día, la labor del docente (proceso de enseñanza) no puede reducirse a la simple transmisión de los conocimientos; los profesores tenemos una labor mucho más compleja y significativa en nuestra relación con los estudiantes. A los profesores nos corresponde ser organizadores e intermediarios en el encuentro del estudiante con el conocimiento (Díaz & Hernández, 2002).

Por ello, tal como manifiesta Sacristán (1998) (como se cita en Díaz & Hernández, 2002), se debe tener presente que en el proceso de enseñanza, el profesor es el mediador entre el estudiante y la cultura a través de su propio nivel cultural (por el valor que asigna al currículum en general y al conocimiento que transmite en particular), así como las actitudes que tiene hacia el conocimiento de una parcela especializada del mismo.

El diario el Comercio (2009) manifiesta que en el Perú existen varios sistemas de educación a distancia que se están comenzando a usar, de los cuales destacan los de tipo de código abierto como Moodle.

Otamendi et al. (2008) refieren que Moodle es un sistema de gestión de cursos de libre distribución que ayuda a los educadores a crear comunidades de aprendizaje en línea. Ese tipo de plataforma es conocida también como Learning Management System (LMS) o Sistema Gestor del Aprendizaje, que permite, a los profesores, llevar un control de los contenidos de los estudiantes que interactúan dentro de él; debido a que cuenta con herramientas de comunicación y seguimiento de actividades que permiten administrar y promover el aprendizaje. Para Silva (2011), Moodle es una plataforma creada para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje apoyados en el

paradigma socio constructivista (para saber cómo surge el aprendizaje se basa en presupuestos pedagógicos). Moodle ayuda a los profesores a crear cursos de calidad en línea, contemplan módulos que implementan formas de relación entre los participantes, materiales y herramientas de comunicación integrados en un entorno en común.

Moodle, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilita las actividades en grupo y colaborativos, propiciando la existencia de los tres modelos educativos de referencia, los cuales son: modelo de enseñanza en transmitir conocimientos; modelo de enseñanza en adquirir, compilar y acumular conocimiento; y modelo de enseñanza para desarrollar, inventar y crear conocimiento (Correa, 2005). Asimismo, Moodle propicia la existencia de los cinco tipos de sistemas de gestión de contenido con valor educativo que Baumgartner (2005) menciona: sistema CMS puro, sistemas de gestión de contenido weblog, sistemas CMS orientados a la colaboración, sistemas de gestión de contenido comunitarios y colaborativos y sistemas wiki.

Es importante resaltar lo que manifiesta Prendes (2003) que con el desarrollo de la Plataforma Moodle se podrá posibilitar “alumnos trabajando en grupo, que intercambian ideas, se hacen preguntas, todos escuchan y comprenden las respuestas, se ayudan entre ellos antes de pedir ayuda al profesor y, finalmente, obtienen un único producto de trabajo del grupo” (p. 96).

Herramientas para la comunicación

García (2002) señala que existen herramientas que favorecen la comunicación en Internet, las mismas que están organizadas en dos grupos, según la capacidad de hacer posible una comunicación asíncrona (diferido) o síncrona (tiempo real).

Síncrona: Fernández (2004) señala que la comunicación síncrona es la que permite a los participantes interactuar al mismo tiempo (tiempo real) mediante métodos como el chat, cuestionario, videoconferencias, audioconferencias y otros.

Asíncrona: García (2002) señala que en la comunicación asíncrona los interlocutores no comparten el mismo espacio físico (puesto que se encuentran distanciados), ni coinciden en el tiempo.

Por su parte, Fernández (2004) manifiesta que la comunicación asíncrona es la acción de aprendizaje en el que las personas no se encuentran en

línea al mismo tiempo, lo cual, conlleva a no tener comunicación directa. Las principales herramientas asincrónicas son los recursos, tareas, consultas, etiquetas, encuestas, foros, tareas, el correo electrónico, wikis y otros.

METODOLOGÍA

El presente estudio correspondió a una investigación de tipo descriptivo correlacional, perteneciente a los trabajos no experimentales porque los estudios se realizaron sin la manipulación intencionada o deliberada de las variables, puesto que el estudio que se realizó consistió en la observación del fenómeno en su ambiente o contexto natural para que posteriormente sean analizados, tal como fueron observados.

De acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2010), se señala que el diseño que se utilizó es transeccional o transversal, específicamente de tipo correlacional-causal, en el que se recolectan datos a través de instrumentos (en relación a las variables: habilidades metacognitivas y uso de la Plataforma Moodle USAT), por única vez. En este diseño se analizó y describió cómo se desenvuelven las variables en estudio, durante un solo momento, determinándose la relación existente entre las habilidades metacognitivas (metaatención, metapensamiento, metamemoria, metacomprensión y metalinguaje) de los estudiantes y el uso de la Plataforma Moodle USAT.

La muestra estuvo constituida por 100 estudiantes del I Ciclo de las Escuelas Profesionales de Administración de Empresas, Administración Hotelera y de Servicios y Derecho, que cursaron la asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual en el ciclo 2011-II. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), el tipo de muestra fue por conveniencia o intencionada; además, debido a que el grupo de la muestra de la investigación ya estaba conformada, el método de muestreo que se determinó fue el no probabilístico.

INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Para cumplir con los objetivos de la investigación, en el Cuadro 1, se detallan los resultados del cuestionario que se aplicó a los estudiantes del I Ciclo de la USAT, Chiclayo, que cursaban la asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual.

Cuadro 1

NIVEL DE DESARROLLO DE LAS HABILIDADES METACOGNITIVAS EN LA ASIGNATURA DE METODOLOGÍA DEL TRABAJO INTELECTUAL EN LOS ESTUDIANTES DEL I CICLO DE LA LA UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO. CHICLAYO - PERÚ

Resultado	Habilidades metacognitivas									
	Meta									
	Atención		Memoria		Pensamiento		Comprensión		Lenguaje	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Nunca	4	4	5	5	2	2	4	4	6	6
Pocas veces	16	16	18	18	18	18	17	17	12	12
Mitad de veces	24	24	23	23	24	24	25	25	23	23
Muchas veces	41	41	39	39	40	40	38	38	50	50
Siempre	15	15	15	15	16	16	16	16	9	9
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Resultados obtenidos con la ayuda del software SPSS versión 19.

En el Cuadro 1, se detallan las frecuencias y porcentajes de las habilidades metacognitivas en cinco opciones (“nunca”, “pocas veces”, “mitad de veces”, “muchas veces” y “siempre”), de los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario sobre las habilidades metacognitivas. Los datos expresados en el cuadro han sido tomados de las respuestas del cuestionario de habilidades metacognitivas de cada estudiante, teniendo en cuenta que cada pregunta planteada hace referencia una determinada habilidad. Además de los datos expresados en el cuadro, se tuvo en cuenta las medidas de tendencia central: moda, mediana y media.

Así, los porcentajes de las habilidades metacognitivas más valoradas por los estudiantes tienen una valoración positiva, encontrándose en la opción “muchas veces”; de los cuales la habilidad que más sobresale es el metalenguaje con un 50%; por el contrario, las valoraciones negativas tienen los porcentajes más bajos, ubicados en la opción “nunca”, de los cuales, la habilidad que menos sobresale es el metapensamiento con un 2% del total de estudiantes. Además, la moda y la mediana coinciden en 188, la mediana es 75.00 y la media, 186.34. La habilidad de metaatención es muy valorada por los estudiantes, con una respuesta positiva del 56% del total de estudiantes, en la cual, la opción “muchas veces” ha sido elegida por el 41% del porcentaje válido. Hay cuatro respuestas negativas que suponen el 4% del porcentaje

válido; las respuestas neutras equivalen al 24% del porcentaje válido. La moda es 73; la mediana, 75.00; y la media, 75.12.

En la metamemoria se aprecia que las valoraciones positivas tienen mayor porcentaje (54%) que las negativas (23%); de los cuales, el 5% del porcentaje válido considera que esta habilidad “nunca” se desarrolla en la asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual, en tanto que el 39% del porcentaje válido refiere lo contrario, al señalar que en esta asignatura “muchas veces” se desarrolla la habilidad de metamemoria. La media de la metamemoria es 71.13; la moda, 75; y la mediana, 72.00.

En la habilidad del metapensamiento se observa que la mayoría de los estudiantes han dado una valoración positiva en un 56% del total de estudiantes, quienes han elegido las opciones “muchas veces” y “siempre, convirtiéndose en las opciones de la mayoría de los estudiantes. Los estudiantes que creen que nunca han desarrollado su metapensamiento en la asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual son sólo el 2% de los porcentajes válidos. La media del metapensamiento es 137.92; la moda, 140; y la mediana, 139.50.

Referente a la habilidad de metacomprensión, se observa que la mayoría de los estudiantes han dado valoraciones positivas, con un 54% del total de estudiantes que optaron por las opciones “muchas” y “siempre”; sin embargo, las valoraciones negativas suponen el 21% de estudiantes encuestados. De las valoraciones expresadas, el 4% del porcentaje válido considera que esta habilidad “nunca” se desarrolla en la asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual, en tanto que el 38% del porcentaje válido refiere lo contrario, al señalar que esta asignatura “muchas veces” desarrolla la habilidad de metacomprensión. Asimismo, señalamos que la media de la metacomprensión es 99.55; la moda, 108; y la mediana, 100.00.

En relación al desarrollo de la habilidad del metalenguaje, en la asignatura de Metodología del trabajo intelectual, se afirma que en cuanto a las valoraciones positivas, un 59% del total de estudiantes que afirman esto, existiendo un alto porcentaje en la opción “muchas veces”, con un 50% de porcentaje válido; por otro lado, existe un bajo porcentaje de estudiantes que se contraponen a los datos antes mencionados. Así, solo un 6% del porcentaje válido ha señalado que “nunca” se desarrollan las habilidades metacognitivas en la asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual. Además, señalamos que la media del metalenguaje es 31.44; la moda, 30; la mediana, 31.50.

Cuadro 2

CORRELACIÓN ENTRE LAS HERRAMIENTAS ASINCRÓNICAS (ETIQUETA, PÁGINA DE TEXTO, PÁGINA WEB, ENLAZAR A UN ARCHIVO O UNA WEB, CONSULTA, ENCUESTA, WIKI, FORO Y TAREA) DE LA PLATAFORMA MOODLE USAT (RECURSOS) CON LAS HABILIDADES METACOGNITIVAS (METAATENCIÓN, METAMEMORIA, METAPENSAMIENTO, METACOMPRENSIÓN, METALENGUAJE)

Plataforma Moodle USAT asincrónicas		Habilidades metacognitivas				
		Meta Atención	Meta Memoria	Meta Pensam.	Meta Comprens.	Meta Lenguaje
Etiqueta	Correlación de Pearson	0.311**	0.323**	0.277**	0.295**	0.275**
	Sig. (bilateral)	0.002	0.001	0.005	0.003	0.006
Consulta	Correlación de Pearson	0.532**	0.520**	0.517**	0.505**	0.495**
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Wiki	Correlación de Pearson	0.515**	0.510**	0.504**	0.509**	0.483**
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Foro	Correlación de Pearson	0.493**	0.479**	0.474**	0.474**	0.434**
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Tarea	Correlación de Pearson	0.395**	0.373**	0.376**	0.376**	0.414..
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Recursos	Correlación de Pearson	0.482**	0.495**	0.445**	0.489**	0.471**
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
N		100	100	100	100	100

Fuente: Resultados obtenidos con la ayuda del software SPSS versión 19.

En el Cuadro 2, se observa que la prueba del coeficiente de correlación de Pearson es altamente significativa ($p < 0.01$); por lo tanto, existe una correlación significativa de grado moderado entre las herramientas asincrónicas (etiqueta, consulta, wiki, foro, tarea y recursos) de la Plataforma Moodle USAT y las habilidades metacognitivas.

Estos resultados indican que a mayor uso de las herramientas asincrónicas de la Plataforma Moodle USAT por parte de los estudiantes mejor es el desarrollo de sus habilidades metacognitivas (metaatención, metamemoria, metapensamiento, metacomprensión, metalenguaje) dentro del desarrollo de la asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual.

En el Cuadro 3, se observa que la prueba del coeficiente de correlación de Pearson es altamente significativa ($p < 0.01$); por lo tanto, existe relación significativa de grado moderado ($r = 0.553$) entre el uso de la Plataforma

Moodle USAT y las habilidades meta cognitivas en los estudiantes del I Ciclo de la USAT - Chiclayo. Con estos resultados, se asume que a mayor manejo de la Plataforma Moodle USAT por parte de los estudiantes, mejor se desarrollan sus habilidades metacognitivas y, por lo tanto, sus competencias en la asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual.

Cuadro 3
 CORRELACIÓN ENTRE LAS HABILIDADES METACOGNITIVAS
 CON EL USO DE LA PLATAFORMA MOODLE USAT

		Uso de la plataforma virtual Moodle USAT	Habilidades meta cognitivas
Uso de la plataforma virtual Moodle USAT	Correlación de Pearson	1	0.553**
	Sig. (bilateral)	0.000	
	N	100	100
Habilidades meta cognitivas	Correlación de Pearson	0.553**	1
	Sig. (bilateral)	0.000	
	N	100	100

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

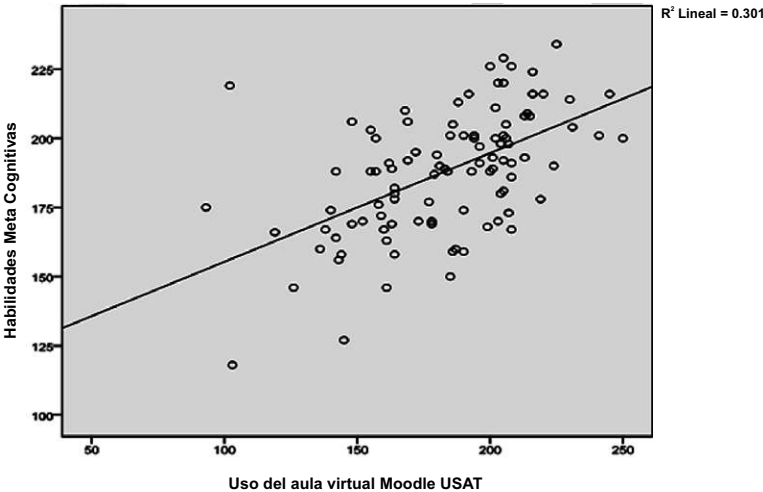


Gráfico 1.

CONCLUSIONES

1) Habilidades metacognitivas

Las medias de los ítems son todas superiores a 4.03 y la media más alta, con un 4.34, corresponde al ítem 46, que es “al recordar, pensar o atender, considero importante la concentración y el esfuerzo”.

La mediana y la moda de los ítems están siempre en el valor 4, excepto la moda de los ítems 23, 27, 33, 35, 46 y 47 que tienen el valor 5.

2) Uso de la Plataforma Moodle USAT

Todas las medias de las herramientas de la Plataforma Moodle USAT son superiores a 3.90; y la media más alta, con un 65.84, pertenece a la herramienta foro (herramienta asincrónica); en tanto que la media más baja de la Plataforma Moodle USAT, con un 3.91, corresponde a la herramienta etiqueta (herramienta asincrónica).

La mediana y la moda de las herramientas de la Plataforma Moodle USAT están siempre en el valor muchas veces, a excepción de la herramienta etiqueta que se encuentra en el valor de siempre.

3) Correlación entre las herramientas sincrónicas de la Plataforma Moodle USAT y las habilidades metacognitivas

De las herramientas sincrónicas, chat y cuestionario, el chat tiene una correlación no significativa ($p > 0.05$) con cada una de las cinco habilidades metacognitivas (metaatención, metamemoria, metacompreensión, metapensamiento y metalenguaje), puesto que los valores de la prueba del coeficiente de correlación de Pearson más tampoco son significativos, ya que su grado es muy débil.

De la correlación entre la herramienta el chat y la habilidad metacognitiva del metapensamiento, el valor de la prueba del coeficiente de correlación de Pearson más bajo y que más se aproxima a $p < 0.01$ es 0.085, cuyo grado de correlación es 0.173. En cambio, el valor de la prueba del coeficiente de correlación de Pearson más alto y que más se aleja a $p < 0.01$ es 0.164, encontrándose en la habilidad metacognitiva de la metacompreensión.

De las herramientas sincrónicas, chat y cuestionario, la correlación entre la herramienta el cuestionario con cada una de las cinco habilidades meta-

cognitivas es altamente significativas ($p < 0.01$), lo que significa que las relaciones de esta herramienta con las habilidades como metaatención, metamemoria, metacomprensión, metapensamiento y metalenguaje son muy fuertes.

De la herramienta el cuestionario, el valor de la prueba del coeficiente de correlación de Pearson más significativo es 0.000, valor que se encuentra presente en las habilidades de metapensamiento, metaatención y metamemoria, lo que significa que las relaciones de la herramienta el cuestionario con las habilidades metacognitivas de metapensamiento, metaatención y metamemoria son muy fuertes y más significativas que el resto de las habilidades metacognitivas (metacomprensión y metalenguaje).

En cambio, el valor de la prueba del coeficiente de correlación de Pearson menos significativo entre todas las habilidades metacognitivas es 0.004, el mismo que se encuentra dentro de la habilidad de metalenguaje. Entonces a mayor manejo del cuestionario por parte de los estudiantes mejor será el desarrollo de las habilidades metacognitivas de metaatención, metamemoria, metapensamiento, metacomprensión, metalenguaje de sus habilidades metacognitivas en la asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual.

4) En la correlación existente entre las herramientas asincrónicas (etiqueta, página de texto, página web, enlazar a un archivo o a una web, consulta, encuesta, wiki, foro y tarea) de la Plataforma Moodle USAT y las habilidades metacognitivas (metaatención, metamemoria, metapensamiento, metacomprensión y metalenguaje) se concluye que:

La correlación entre las herramientas asincrónicas (etiqueta, página de texto, página web, enlazar a un archivo o a una web, consulta, encuesta, wiki, foro y tarea) de la Plataforma Moodle Usat y las habilidades metacognitivas (metaatención, metamemoria, metapensamiento, metacomprensión y metalenguaje) es altamente significativa ($p < 0.01$); cuya correlación es de grado moderado.

De las herramientas asincrónicas, todas tienen un valor de la prueba del coeficiente de correlación de Pearson de 0.000; excepto la herramienta de etiqueta, cuyo valor de la prueba varía de acuerdo al tipo de habilidad metacognitiva, así en: la metaatención es 0.002; la metamemoria, 0.001; el metapensamiento, 0.005; la metacomprensión, 0.003; y el metalenguaje, 0.006. El grado de correlación de Pearson máximo de la herramienta etiqueta con

cada una de las cinco habilidades metacognitivas es 0.323, que corresponde a la herramienta de metacompreensión.

Por lo tanto, a mayor uso de las herramientas asincrónicas de la Plataforma Moodle USAT, mejor será el desarrollo de sus habilidades metacognitivas dentro del desarrollo de la asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual.

5) El coeficiente de correlación de Pearson reportó que existe una correlación significativa, de grado moderado, entre el desarrollo de habilidades metacognitivas y el uso de la Plataforma Moodle USAT, en los estudiantes del I ciclo de la USAT, Chiclayo, con valores de $r = 0.553$ y $p = < 0.01$.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Arredondo, M. (2006). Habilidades básicas para aprender a pensar. México: Trillas.
- Baumgartner, P. (2005). Cómo elegir una herramienta de gestión de contenido en función de un modelo de aprendizaje. Europa: Elearningeuropa.info: Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea.
- Correa, J. M. (2005). La integración de plataformas de e-learning en la docencia universitaria: Enseñanza, aprendizaje e investigación con Moodle en la formación inicial del profesorado. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), 37-48.
- Delgado, K. (2009). Evaluación y metacognición en el aula. *Investigación Educativa*, 13 (24).
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. México: MacGraw Hill.
- El Diario El Comercio (2009). Windows 7: Lo bueno, lo malo y lo desconocido. *PcWorld*, 18(19), 31-32.
- Fernández, E. I. (2004). E-Learning. Implementación de proyectos de formación on line. México: Alfaomega.
- Flavell, J. H. y Wellman, H. (1977). *Metamemory*. Hillsdale: LEA.
- García, L. (2002). La educación a distancia. De la teoría a la práctica. Barcelona: Ariel Educación.
- González, F. E. (1996). Acerca de la metacognición. *Paradigma*, 17.
- Man, C. (2006). Las teorías cognitivas en los estudios de genética. Ecuador: Universidad de Guayaquil.
- Martí, E. (2002). *Metacognición y estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Mayor, J., Suengas, A. & González, J. (1995). Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. España: Síntesis.

- Otamendi, A., Aguilar, D., García, F. J., Álvarez, J., García, M., Morilla, R., Gómez, S., Luque, S. & López, Y. (2008). Guía de innovación metodológica en el e- learning. Andalucía: EVA y RETA.
- Prendes, M. P. (2003). Trabajos colaborativos en espacios virtuales. Ciudad de Panamá: EDUTEC.
- Sacristán, G. (1998). Una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill.
- Silva, J. (2011). Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje. Chile: UOC. Recuperado de http://books.google.com.pe/books?id=_OdFFeq_wbMC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Soto, C. A. (2003). Metacognición cambio conceptual y enseñanza de las ciencias. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Woolfolk, A. (2006). Psicología educativa. México: Pearson Educación.
- Woolfolk, A. (2010). Psicología educativa. México: Prentice - Hall.
- Yussen, S. (1985). The rol of metacognition in contemporary theories of cognitive development. New York: Academic Press.

LA USMP VIRTUAL MODELO DE ORGANIZACIÓN INNOVADORA EN E-LEARNING

Dr. Juan José Flores Cueto¹

Director de la USMP Virtual

Dra. Milagros Cecilia Huamán Castro²

Jefa de Tecnología Educativa en la USMP Virtual

Resumen

El artículo, la USMP Virtual modelo de organización innovadora en E-learning, tiene como objetivo dar a conocer la evolución de la USMP Virtual como organización innovadora que utiliza estrategias de colaboración entre sus colaboradores. Muestra diversos enfoques del E-learning y el aula virtual, para llegar al inicio del Proyecto Aulas Virtuales pregrado en la USMP en julio de 2009. El piloto se desarrolló en la Facultad de Ingeniería y Arquitectura durante el Ciclo Académico 2009-II. La primera fase del proyecto se llevó a cabo el año 2010 y participaron tres facultades de la USMP. La segunda fase del proyecto se realizó el año 2011 y el proyecto se extendió a todas las facultades de la USMP. Aquí se propuso un modelo pedagógico del aula virtual (basado en investigaciones de la Universidad de La Laguna y Salamanca) y la mejora de la interfaz gráfica. La tercera fase del proyecto se realizó el año 2012, y tuvo como finalidad la creación de un campus virtual, a través del cual, se integraron los servicios de la USMP Virtual con el sistema de E-Learning. El 2013 se presenta la nueva GUI que se utilizará en la plataforma Moodle versión 2.3, la cual brinda nuevas funcionalidades en beneficio de la mejora del servicio E-learning USMP.

Palabras clave: Organización virtual, E-learning, aula virtual, modelo pedagógico, campus virtual.

1 Universidad de San Martín de Porres USMP. Unidad de Virtualización Académica UVA. Calle Los Pinos, 250, San Isidro. Lima, Perú. jflores@usmpvirtual.edu.pe, jjflorescueto@gmail.com

2 Universidad de San Martín de Porres USMP. Unidad de Virtualización Académica UVA. Calle Los Pinos, 250, San Isidro. Lima, Perú. mhuaman@usmpvirtual.edu.pe, mice2310@gmail.com

Abstract

The article, The Virtual USMP innovative organization model in E-learning, aims to present the development of Virtual USMP as innovative organization that uses collaborative strategies among its employees. It displays various approaches of E-learning and virtual classroom, to reach the start of the project and Virtual Classrooms undergraduate USMP in July 2009. The pilot was developed in the Faculty of Engineering and Architecture for the academic year 2009-II. The first phase took place in 2010 and involved three powers of the USMP. The second phase of the project took place in 2011 and the project was extended to all faculties of USMP. Here, it was proposed a virtual classroom teaching model (based on research by the University of La Laguna and Salamanca) and improving the user interface. The third phase of the project was completed in 2012, and aimed to create a Virtual Campus through which services were integrated with the Virtual USMP E-Learning system. The 2013 has the new GUI to be used in Moodle version 2.3 which provides new functionalities for the benefit of service improvement USMP E-learning.

Keywords: Virtual organization, e-learning, virtual classroom, teaching model, virtual campus.

1. INTRODUCCIÓN

El desconocimiento de una adecuada gestión de una organización virtual conlleva a un desconcierto de buenos resultados, por ello, se debe partir de conocer que la capacidad de respuesta de una organización es consecuencia, en gran medida, de su aprendizaje organizativo, es decir, la capacidad de la organización para mantener o mejorar sus resultados basándose en la experiencia. Además, todos los integrantes de las organizaciones virtuales deben participar activamente y estar altamente capacitados, para adaptarse rápidamente a los cambios y tener una adecuada capacidad de respuesta. Es en este enfoque que la UVA o USMP Virtual desarrolló un Proyecto de Aulas Virtuales para beneficio de la comunidad sanmartiniana.

Las Aulas Virtuales se consideran como base del aprendizaje, ya que multiplican las posibilidades de aprender a través de diversos dispositivos, permitiendo la participación activa de los colaboradores de una organización, quienes pueden mejorar el contenido, compartir experiencias y conocimientos. De esta manera, se reafirman tres acciones sustantivas del proceso de aprendizaje: aprender, generar contenidos y compartirlos. Es por eso que

se requiere de un modelo pedagógico que respalde este proceso académico, modelo como el que cuenta la USMP Virtual, basado en investigaciones realizadas en la Universidad de La Laguna - España y aplicado en sus aulas virtuales en las tres modalidades desde el 2011.

Todo proyecto, para el logro de sus metas, debe estar estructurado en base a etapas definidas y evaluadas. Más aún, considerándose que se da en un entorno virtual, lo cual es poco usual, y evoluciona constantemente debido a los avances de la ciencia y tecnología. Lograr hasta el momento en la USMP Virtual un aprendizaje eficaz de manera colaborativa en base al *E-learning* ha requerido de tres grandes etapas, cada una de las cuales ha ido permitiendo encontrar las necesidades que surgen en este entorno, tanto para el docente como para el alumno, y brindar las alternativas de solución. Haciendo un breve recorrido por éstas, mencionaremos el piloto que se desarrolló en la Facultad de Ingeniería y Arquitectura (FIA), el 2009; luego la primera fase, fue en el 2010 cuando participaron tres facultades de la Universidad de San Martín de Porres (USMP); la segunda fue el 2011, extendiéndose a todas las facultades; finalmente, llegamos a la tercera fase, el año 2012, creándose un Campus Virtual, a través del cual, se integraron los servicios de la USMP Virtual con el sistema de *E-Learning*.

Actualmente, continuamos con las investigaciones y la mejora continua, reafirmando el postulado de que la combinación de una metodología para el desarrollo de programas virtuales, un adecuado modelo pedagógico para el aula virtual e innovaciones tecnológicas en la plataforma, contribuyen a facilitar el proceso de aprendizaje en los estudiantes de las tres modalidades del *E-learning*, abriendo nuevas oportunidades en la educación del siglo XXI.

2. ORGANIZACIONES VIRTUALES

En la sociedad actual, las organizaciones buscan ser, cada día, más competitivas y globalizadas para asegurar su existencia y continuidad. Hay un incremento del poder en los clientes y una proliferación de productos y servicios personalizados que son desarrollados de acuerdo a la capacidad de innovación en las organizaciones y utilizando, muchas veces, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Las organizaciones deben utilizar estrategias de colaboración entre sus trabajadores y las entidades que forman parte de su red. Para lograrlo, se busca

la reformulación y automatización de los procesos, a fin de reducir los niveles de la organización y hacer más ágil la toma de decisiones. De este modo, se dispone de una estructura organizacional sencilla (Figura 1), que centra su atención en tres aspectos: el capital humano, el uso de las TIC y las estrategias innovadoras basadas en la colaboración (Bao *et al.*, 2010, página 81).

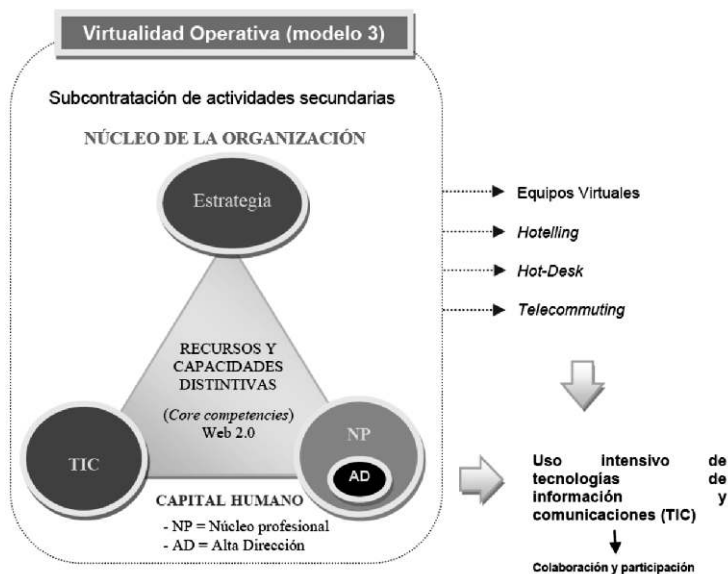


Figura 1. Modelo de la organización virtual.

En el modelo propuesto, se considera la virtualidad operativa como el eje fundamental de la organización: las operaciones deben convertirse en una competencia central de la organización que debe ser combinada con otros recursos y capacidades distintivas (O'Reilly, 2006). Los recursos y capacidades distintivas (*core competencies*) de las organizaciones virtuales (compañías Web 2.0 según, O'Reilly) son:

- Oferta de servicios personalizados y con valor añadido, con escalabilidad rentable, alrededor de los productos virtuales o software, desarrollados al utilizar la web como plataforma.
- Control sobre fuentes de datos únicos y difíciles de replicar que se enriquezcan a medida que más personas las utilicen.

- Confianza en los usuarios como co-desarrolladores, considerando las prácticas del desarrollo del software abierto y la posibilidad de tener aplicaciones en prueba de forma continua, añadiendo nuevas funcionalidades basadas en las sugerencias y recomendaciones de los usuarios.
- Aprovechar la inteligencia colectiva. Según Tapscott y Williams (2007, página 29), la nueva infraestructura de bajo costo para la colaboración (desde telefonía gratuita por internet, hasta software libre o plataformas globales de externalización) permite que miles de individuos y pequeños productores elaboren productos en colaboración, accedan a mercados y complazcan a los clientes, de lo que sólo las grandes corporaciones podían gestionar en el pasado. Esto propicia el surgimiento de posibilidades de colaboración y modelos de negocios nuevos que potenciarán a las empresas preparadas y destruirán a las que no consigan adaptarse.
- Hacer productiva la Larga Cola “the long tail” (Anderson, 2006) mediante el autoservicio del cliente, focalizando el negocio en la diversificación de productos que puedan satisfacer la demanda de pequeños clientes o grupos minoritarios, llegando, inclusive, a la personalización de los mismos.
- El software no está limitado a un solo dispositivo sino que se hacen avances en la estandarización.
- Interfaces de usuario, modelos de desarrollo y de negocio ligeros que utilicen las herramientas de Internet, disponibles en la actualidad para aprovechar los recursos disponibles en la red y disponerlos de forma creativa (*mashups*) al servicio del usuario.

Es así que se debe trabajar en base a algunas de las competencias claves o capacidades distintivas; para ello, se deben establecer y difundir estrategias que permitan que todos los integrantes de la organización participen en su desarrollo; aunque, según indica O'Reilly, la excelencia en una de estas competencias claves puede ser más efectiva que buscar avanzar algunos pasos en varias de ellas, simultáneamente.

Los colaboradores de la organización, como factor crítico de éxito, deben estar altamente capacitados, para adaptarse rápidamente a los cambios, hacer uso intensivo de TIC y estar preparados para trabajar en equipos cada vez más autónomos y virtuales, con el poder distribuido entre los miem-

bros del equipo y una cultura de alta confianza como base para la cooperación y colaboración (Figura 2). La alta dirección, el núcleo profesional y el conjunto de usuarios también deberán trabajar en equipo para comprender esta nueva situación, y saber utilizar las nuevas oportunidades que el entorno ofrece, con miras a alcanzar los objetivos de la organización (Bao *et al.*, 2010, página 83).

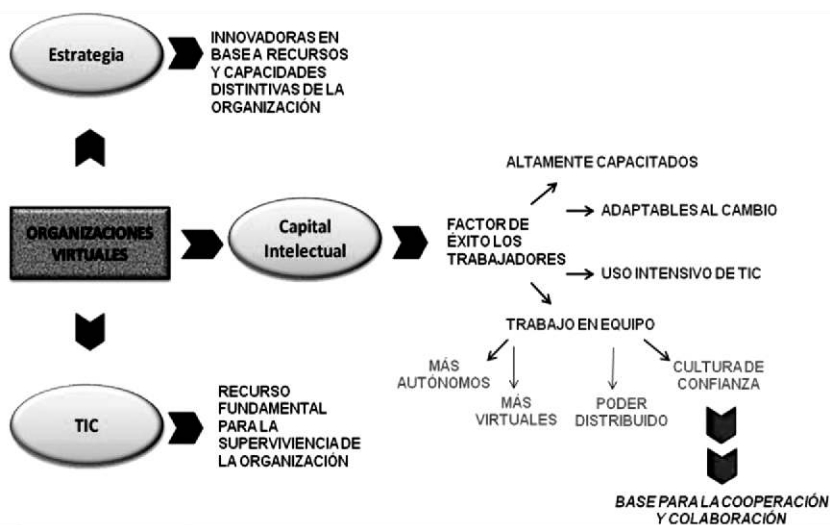


Figura 2. Colaboradores como factor de éxito.

En este contexto, las personas que forman parte de una organización son consideradas como el recurso más importante, por estar altamente capacitadas y porque pueden adaptarse a los cambios para trabajar en forma colaborativa. Para ello, debe hacerse uso intensivo de las nuevas TIC, con el fin de lograr una organización flexible y con capacidad de respuesta para adaptarse a los cambios del entorno, aprovechando las oportunidades de negocio que hoy en día se presentan.

La flexibilidad de una organización precisa de un conocimiento profundo de su cadena de valor (Bueno, 2006) que permite categorizar las actividades que producen valor añadido, con el fin de aumentar las ganancias y reducir sus costos, es decir: comprender cómo se desarrollan cada una de las acti-

vidades (primarias y secundarias) y determinar su contribución en la generación de valor. Este conocimiento permite, también, determinar si es necesario diversificar la localización de las actividades o si estas se desarrollarán fuera de las fronteras de la organización a través de procesos de externalización, filiaciones o alianzas. Estas opciones serán más o menos atractivas dependiendo de las características del entorno, de las oportunidades de negocio que se presenten y de los objetivos que se pretendan alcanzar.

La capacidad de respuesta de una organización es consecuencia, en gran medida, de su aprendizaje organizativo, es decir, de la capacidad de la organización para mantener o mejorar sus resultados, basándose en la experiencia. De esta manera, las experiencias y competencias permitirán evitar la repetición de errores, que inevitablemente conducen a la pérdida de recursos de la organización (González, 2001).

Bueno plantea la idea de que la organización virtual es un modelo evolucionado de la estructura en trébol. Padilla y Del Águila, a su vez, sitúan entre la estructura en trébol y la organización virtual, el modelo en red. Basándonos en estos modelos y en las investigaciones desarrolladas por Mintzberg, podemos establecer una posible configuración estructural para una organización virtual (Tabla 1).

Tabla 1
POSIBLE CONFIGURACIÓN ESTRUCTURAL DE UNA ORGANIZACIÓN VIRTUAL

Configuración estructural	Mecanismos de coordinación	Parte fundamental de la organización	Idea fuerza
Organización virtual	Normalización de resultados. Normalización de habilidades. Adaptación mutua.	Alta Dirección (AD). Núcleo profesional (NP): - Dirección intermedia. - La “esencia” de la base operativa.	Colaboración. Confianza.

De igual forma, Bao *et al.* (2010, página 76) determinan un conjunto de características o rasgos comunes (Figura 3), que distinguen a las organizaciones virtuales de las organizaciones tradicionales, que son:

Confianza entre los trabajadores de una organización, para el desarrollo de sus tareas, de forma que se reduzcan las actividades de supervisión y control; y confianza entre las organizaciones que forman parte de la red, de manera que cada una desarrolle de forma eficiente, la parte del proyecto que les corresponde y, así, todas resulten beneficiadas.

Cooperación entre trabajadores, proveedores y subcontratistas; utilizando mecanismos de coordinación, basados en la transparencia y la capacidad del talento humano (*empowerment*), lo que permitirá más flexibilidad e innovación.

Excelencia en una o varias funciones o áreas, de forma que la organización posea capacidades que las distingan de otras organizaciones. Esto permite que dichas capacidades esenciales puedan complementarse con las de otras organizaciones.

Ausencia de límites, que son difusos, que se redefinen constantemente por la formación de redes de organizaciones y el uso de las TIC, que permiten, así, la creación de una entidad propia y única de la red, desde la perspectiva del cliente, aún cuando pueda tratarse de un grupo de organizaciones.

Dimensión temporal, capacidad de seleccionar y trabajar con las organizaciones más adecuadas, durante el tiempo que pueda aprovecharse una oportunidad de negocio.



Figura 3. Características de una organización virtual.

Es importante resaltar la necesidad de un alto nivel de compromiso por parte de los trabajadores de una organización virtual, en la cual, el poder se redistribuye, lo que demanda un alto nivel de cooperación y confianza mutua. La cultura de alta confianza, la cooperación y la excelencia constituyen las características relacionadas directamente con los trabajadores, considerando a la primera como la más importante, entre todas.

Hoy, relativamente lejos del estallido de la Burbuja.com, observamos un escenario donde las organizaciones virtuales pueden aprovechar el nuevo potencial de la web, una web dinámica, más colaborativa que interactiva, donde los usuarios pueden aportar su conocimiento, formando redes sociales, y dotada de nuevas y potentes aplicaciones y recursos. Surgen nuevos conceptos y el intento de clasificarlos (Ibáñez y Palou, 2007), que son una muestra del poder de la nueva web y sus posibilidades para la evolución de las organizaciones virtuales, que utilizan las herramientas disponibles para el desarrollo de competencias claves.

3. E-LEARNING: EL AULA VIRTUAL

En base al trabajo desarrollado por García (2005) se presentan definiciones del concepto de *E-Learning* desde diferentes perspectivas.

Desde la perspectiva de su concepción y desarrollo, como herramienta formativa, los sistemas de *E-Learning* tienen una dualidad pedagógica y tecnológica. Pedagógica en cuanto a que estos sistemas no deben ser meros contenedores de información digital, sino que ésta debe ser transmitida de acuerdo a modelos y patrones pedagógicamente definidos para afrontar los retos de nuevos contextos. Tecnológica, en cuanto que todo el proceso de enseñanza-aprendizaje se sustenta en aplicaciones software, principalmente desarrolladas en ambientes web, lo que le vale a estos sistemas el sobrenombre de plataformas de formación.

Desde la perspectiva de su uso, se podría distinguir la visión que tienen sus usuarios finales que, con independencia de su madurez y formación, verán al sistema *E-Learning* como una fuente de servicios para alcanzar su cometido formativo. No obstante, también es factible diferenciar una visión de organización, en la que se definen el alcance y los objetivos buscados con la formación basada en estos sistemas, distinguiéndose una visión académica y una visión empresarial.

Desde la perspectiva que ofrece la experiencia en el desarrollo y explotación de plataformas *E-Learning*, García se aventura a definir *E-Learning* como la “*capacitación no presencial que, a través de plataformas tecnológicas, posibilita y flexibiliza el acceso y el tiempo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, adecuándolos a las habilidades, necesidades y disponibilidades de cada discente, además de garantizar ambientes de aprendizaje colaborativos mediante el uso de herramientas de comunicación síncrona y asíncrona, potenciando en suma el proceso de gestión basado en competencias*”.

Además, etimológicamente, *E-Learning* significa aprendizaje electrónico: todo proceso formativo que usa cualquier tipo de TIC. Desde este punto de vista, el profesorado está haciendo uso del *E-Learning*, desde la inclusión de los aparatos audio, visuales y audiovisuales. Así se pronuncia la American Society of Training and Development, que lo define como “*término que cubre un amplio grupo de aplicaciones y procesos, tales como aprendizaje basado en web, aprendizaje basado en ordenadores, aulas virtuales y colaboración digital. Incluye entrega de contenidos vía Internet, intranet/extranet, audio y vídeo grabaciones, transmisiones satelitales, TV interactiva, CD-ROM y más*”.

Rosenberg (2001) lo define como el uso de tecnologías Internet para la entrega de un amplio rango de soluciones que mejoran el conocimiento y el rendimiento. Está basado en tres criterios fundamentales:

- 1) El *E-Learning* trabaja en red, lo que lo hace capaz de ser instantáneamente actualizado, almacenado, recuperado, distribuido, y permitiendo compartir instrucción o información.
- 2) Es entregado al usuario final a través del uso de ordenadores utilizando tecnología estándar de Internet.
- 3) Se enfoca en la visión más amplia del aprendizaje que van más allá de los paradigmas tradicionales de capacitación.

Lozano (2004) utiliza el término “*triángulo del E-Learning*”, para relacionar la tecnología, los contenidos y los servicios. El autor se refiere a la tecnología (plataformas *online*, campus virtuales, etc.) como elemento básico que se ha convertido en un *comodity*, que ha pasado de venderse a unos precios astronómicos a encontrarse hoy con acceso libre y gratuito, a los contenidos como cursos estándares y cursos a medida que son cada vez más demandados y que, cada día, son más económicos, y a los servicios como la

acción de tutores, profesores online, documentación en la biblioteca virtual, y todo un abanico de posibilidades desde el chat a la conexiones online, que ayudan a desarrollar los múltiples modelos del *E-Learning*. Por lo tanto, concluye el autor, que el *E-Learning* permite, con la sabia combinación de sus tres elementos, conformar estilos diferentes de formación que se adaptan plenamente a las necesidades formativas de los usuarios y desplaza al profesor a un papel de conductor, motivador, guía, tutor, que sigue teniendo un papel fundamental, pero que debe aprender que impartir formación virtual es muy diferente a explicar una lección en el aula.

En este sentido, el aula virtual es un recurso educativo *E-Learning* que permite al docente y alumno acceder y hacer uso de recursos y actividades (Figura 4) como: el *chat*, páginas web, foros de debate, *blogs*, repositorio de datos, *wikis*, etc., con la finalidad de realizar actividades que conduzcan al aprendizaje (López, 2009). Las aulas virtuales son poderosas herramientas que han permitido incrementar la calidad de los procesos de formación a distancia (Área *et al.*, 2010).



Figura 4. Recursos y actividades del aula virtual.

Según Rosario (2007), “las aulas virtuales no deben ser un mecanismo para la distribución de la información, sino que deben ser un sistema donde las actividades involucradas en el proceso de aprendizaje puedan tomar lugar, es decir, que deben permitir interactividad, comunicación, aplicación de los conocimientos, evaluación y manejo de las clases”.

Se considera la existencia de tres modelos para el uso de los recursos de Internet en el ámbito pedagógico. Esto significa que un aula virtual puede ser utilizada como complemento a una clase presencial, para la educación a distancia (Scagnoli, 2000), o para la educación semipresencial (López, 2009):

El aula virtual como complemento a las clases presenciales. Modelo utilizado para poner al alcance de los alumnos el material de la asignatura y enriquecerla con recursos publicados en Internet. También se pueden publicar los programas, sílabos, horarios y toda la información que se crea conveniente; así como promover la comunicación fuera de los límites del horario de clase presencial. Los alumnos podrán familiarizarse con el uso de la tecnología que viene. Se les da acceso a los materiales de clase desde cualquier computadora conectada a red; les permite mantener la clase actualizada con últimas publicaciones de buenas fuentes y, especialmente, en los casos de clases numerosas. Los alumnos logran comunicarse aun fuera del horario de clase sin tener que concurrir a clases de consulta; pueden compartir puntos de vista con compañeros de clase y llevar a cabo trabajos en grupo. Permite, igualmente, limitar el uso de fotocopias, ya que los alumnos pueden decidir si van a guardar las lecturas y contenidos de la clase para leer de la pantalla, o si van a imprimir, según los estilos de aprendizaje de cada uno. Este uso del aula virtual como complemento de clase ha sido, también, el punto de inicio de clases a distancia, en casos en los que los docentes y las instituciones han adecuado los materiales para ofrecerlos en clases semipresenciales o remotas (virtuales).

El aula virtual para la educación a distancia. Modelo que toma una importancia radical, ya que será el espacio donde se concentrará el proceso de aprendizaje, más allá del modo en que se organice la educación a distancia: el aula virtual será el centro de la clase, sea semipresencial o remota (virtual), sincrónica o asincrónica. Por ello, es importante definir qué se espera que los alumnos puedan lograr en su aprendizaje a distancia y qué elementos aportará el nuevo medio para permitir que esa experiencia sea productiva.

El aula virtual para la educación semipresencial. En este modelo, el aula virtual se presenta como un espacio combinado con el aula física. Es conocido también como *b-learning* (*blended learning*), y se caracteriza por la mezcla entre procesos de enseñanza-aprendizaje presenciales con otros que se desarrollan a distancia mediante el uso del ordenador. La enseñanza semipresencial o *b-learning* requiere que el docente planifique y desarrolle procesos educativos en los que se superponen tiempo y tareas que acontecen, ya sea en el aula física, o en el aula virtual, sin que necesariamente existan interferencias entre unas y otras. El profesor debe elaborar materiales y actividades para que el estudiante las desarrolle autónomamente fuera del contexto de la clase tradicional.

4. PROYECTO “AULAS VIRTUALES PREGRADO” EN LA USMP

La USMP Virtual es considerada como una organización virtual dependiente del rectorado de la USMP, que utiliza estrategias de colaboración entre sus colaboradores y las entidades que forman parte de su red. Para lograrlo, busca la reformulación y automatización de sus procesos, a fin de reducir los niveles de la organización y hacer más ágil la toma de decisiones. La USMP Virtual tiene como misión contribuir con la formación de profesionales competentes de las facultades e institutos de la USMP, así como brindar servicios educativos especializados que favorezcan el desarrollo de profesionales de alto nivel, dentro y fuera de la USMP, a través de metodologías innovadoras, investigaciones, uso de las TIC y difusión de tecnología. Su trabajo se inició en octubre del 2003 y su ámbito de actuación fue esencialmente los programas de posgrado virtuales.

En julio de 2009, la USMP Virtual, con la finalidad de expandir el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en toda la USMP, lanzó el proyecto denominado “Aulas Virtuales Pregrado USMP” como un proyecto educativo de *E-Learning*, con miras a la innovación de la educación, para ser aplicado en las asignaturas de las escuelas profesionales de las facultades de la USMP, extendiendo posteriormente su alcance a los institutos de la universidad.

El programa piloto del proyecto “Aulas Virtuales Pregrado USMP” se realizó en la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de la USMP, durante el

Ciclo Académico 2009-II, participaron 15 docentes y se crearon 7 aulas virtuales como complemento a la enseñanza presencial. Los resultados del programa piloto fueron muy alentadores con una buena aceptación por parte de los docentes participantes.

4.1. PRIMERA FASE DEL PROYECTO

La primera fase del proyecto se realizó en el año 2010, durante los ciclos académicos 2010-I y 2010-II, participaron 3 facultades de la USMP y se configuraron aulas virtuales en sus diferentes modalidades. En el ciclo académico 2010-I, se determinó que el tiempo de respuesta del sistema de *E-Learning* era excesivo, y que repercutía en los niveles de uso del sistema. Esto se debió, principalmente, a los siguientes factores:

- Inadecuada capacidad técnica de los servidores de E-Learning.
- Falta de una adecuada configuración de los servidores de E-Learning.

Con la finalidad de mejorar el tiempo de respuesta del sistema de *E-Learning* se desarrolló un esquema técnico de uso de servidores de altas prestaciones (Figura 5), bajo sistema operativo Linux, y con el uso de la Plataforma de E-Learning (Moodle) configurado en forma distribuida en servidores de aplicaciones y servidores de base de datos con balanceo de carga y replica con la finalidad de asegurar la continuidad del servicio.

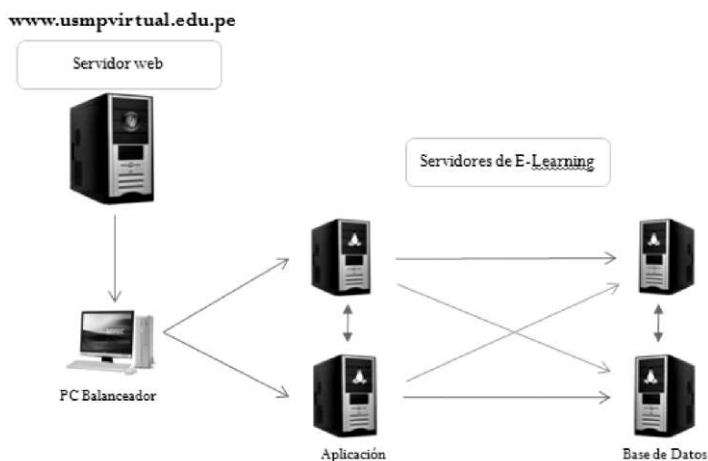


Figura 5. Configuración de servidores de E-Learning.

El esquema técnico desarrollado permitió mejorar el tiempo de respuesta del sistema de *E-Learning* en un 500% y permitió una disponibilidad del servicio de 95.9% durante el año 2010.

Finalizada la primera fase del proyecto, se determinó que solo un 20% de las aulas virtuales implementadas se habían organizado en forma adecuada. Según la opinión de los docentes entrevistados, se debió fundamentalmente a los siguientes problemas:

- Falta de un adecuado modelo pedagógico para el aula virtual.
- Inadecuada interfaz gráfica que presentaba la plataforma de *E-Learning*. Interfaz que era considerada por el usuario como “no amigable”.
- El escaso tiempo de los docentes para asistir a las capacitaciones programadas.

4.2. SEGUNDA FASE DEL PROYECTO

La segunda fase del proyecto se realizó en el año 2011, durante los ciclos académicos 2011-I y 2011-II, tuvo como finalidad extender el proyecto a todas las facultades de la USMP e implementar las mejoras necesarias para solucionar los problemas identificados al finalizar la primera fase del proyecto.

Modelo pedagógico del aula virtual y la mejora de la interfaz gráfica

“La construcción de modelos pedagógicos que orienten el diseño y estructura de las aulas virtuales requiere el dominio de teorías tanto psicológicas como pedagógicas sobre el aprendizaje, así como de un amplio conocimiento de la población universitaria y de su contexto sociocultural” (Peña y Avendaño, 2006, página 176). Esta premisa muestra la necesidad que comporta el hecho de implementar un aula virtual, tomando en consideración los demás aspectos que entran en juego, que no son específicamente ni educativos ni tecnológicos, pero que también intervienen en el desenvolvimiento y producto de este recurso pedagógico. Pues bien, los elementos sociales, culturales, psicológicos, lingüísticos, etc., generan un marco de comportamiento en cualquier comunidad, lo que afecta el diseño a emplear en el aula virtual.

Para el diseño pedagógico del aula virtual en sus diferentes modalidades nos basamos en investigaciones de la Universidad de La Laguna (España), difundidas en convenio con la Universidad de Salamanca. En base a esta investigación desarrollamos un modelo pedagógico para la docencia virtual, basado en las cuatro dimensiones que consideramos más relevantes para nuestro contexto. En consecuencia, nuestras aulas virtuales se caracterizan por incorporar cuatro dimensiones claves para asegurar el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el *E-Learning*:

Dimensión informativa. Los estudiantes requieren una visión general del curso; por ello, esta dimensión presenta información básica (así como la del docente) para situar a los estudiantes en su curso. Presenta: programación, guías, cronogramas, normas, etc.

Dimensión formativa. Esta dimensión está compuesta por los recursos que son documentos básicos del curso, los cuales deben ser de conocimiento de los estudiantes para su formación. Presentan: contenido formativo; recursos o materiales mediante distintas modalidades o formatos simbólicos, como documentos textuales, hipertextos, presentaciones multimedia, esquemas, organizadores visuales, entre otros.

Dimensión experiencial. Ofrecen una propuesta de actividades variada, para que sean realizadas por los propios estudiantes, de modo que desarrollen experiencias de aprendizaje significativo en torno a dichos contenidos.

Dimensión comunicativa. En esta dimensión, se desarrollan procesos comunicativos variados, fluidos y constantes entre el docente y sus alumnos, así como entre los propios estudiantes a lo largo del tiempo de duración en que se imparte el curso.

En base al modelo pedagógico desarrollado, el siguiente paso fue diseñar una Interfaz Gráfica de Usuario (GUI) con todos los componentes necesarios para el aula virtual, los cuales deberían estar adecuadamente distribuidos a fin de lograr un ambiente virtual adecuado tanto para el estudiante como para el docente.

En base a estas consideraciones, se diseñó una GUI para las aulas virtuales de la USMP muy amigable y sencilla de comprender, en la cual se podía visualizar fácilmente sus componentes principales y las dimensiones especificadas (Figura 6).

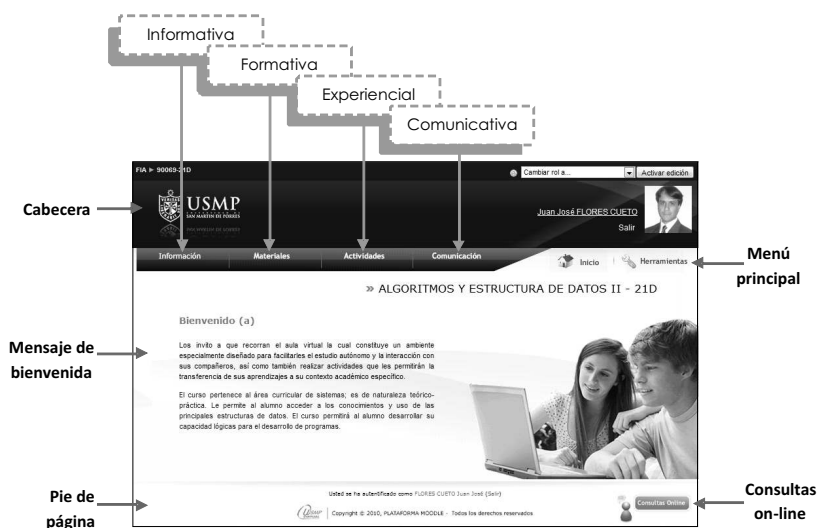


Figura 6. GUI del aula virtual USMP 2011.

Es importante destacar que en el menú principal de la interfaz gráfica de usuario se integran las cuatro dimensiones que deben estar implícitas en el aula virtual, logrando así un ambiente óptimo para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. A su vez, se han incluido cuatro herramientas importantes que complementan el servicio de E-Learning que ofrece la USMP para toda la comunidad universitaria: lista de participantes, calificación de actividades, agenda de actividades y mensajería interna. De estas cuatro herramientas, la mensajería interna fue la herramienta que más ha sido mejorada, presentando mayor facilidad de uso, navegabilidad y una adecuada interfaz gráfica de usuario.

Metodología de los talleres de capacitación en el uso del aula virtual

Para capacitar a los docentes en el diseño pedagógico, implementado para el aula virtual y su GUI, la USMP Virtual desarrolló una propuesta de taller de capacitación denominado “Diseño de Cursos Virtuales en la Plataforma Moodle”, la cual tenía como finalidad que los docentes desarrollen

competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales, para la incorporación del aula virtual en su labor formativa, en cualquiera de sus modelos aplicativos.

En un inicio, la capacitación se desarrolló en forma presencial y, luego, fue evolucionando hasta el día de hoy en que se desarrolla totalmente virtual, con asesoría presencial, en caso que el docente lo requiera. La metodología para el desarrollo de talleres virtuales está estructurada en tres etapas:

La primera etapa es la inducción, la cual pretende dar algunos alcances generales al participante, antes de iniciar formalmente el taller. Durante la sesión de inducción se informa al participante: el objetivo, la metodología, los accesos al aula virtual y algunas recomendaciones generales para su óptimo desempeño como alumno virtual. La sesión tiene la duración de una hora, y en el aula virtual está programada durante todo un día (aunque se tiene acceso a esta sesión durante todo el taller).

La segunda etapa comprende el desarrollo del taller, el tiempo de duración es de dos semanas, con un total de 100 horas académicas. Durante este tiempo, se regulan las diversas actividades que permitirán el aprendizaje en el manejo de los diferentes recursos y desarrollo de actividades del taller, es decir, el participante deberá tener autonomía con el conocimiento y disciplina en el trabajo. Además, el participante tendrá permisos como alumno (actividades teóricas) y acceso como docente (actividades prácticas); así podrá experimentar su participación desde ambas perspectivas.

Actividades teóricas: Se realizan en la plataforma educativa Moodle, cuya interfaz ha sido personalizada para una fácil ubicación, donde el participante tiene acceso de permiso como alumno a los contenidos teóricos, videos de demostración y comunicación con el docente para el seguimiento de sus actividades. En cada contenido teórico, se presenta una actividad de aprendizaje que los ubica respecto a lo que deben hacer.

Actividades prácticas: se desarrollan alrededor de proyectos, cuya metodología a emplear es de carácter activo-participativo-colaborativo, en el cual el participante dispondrá de su propia aula virtual con acceso de docente (un espacio de prueba) brindado por la USMP Virtual.

La comunicación se realiza de manera virtual a través de foros y chats de consulta, donde se pueden manifestar las dificultades, inquietudes y sugerencias respecto al funcionamiento del taller y de las actividades programadas.

También, al finalizar esta etapa, los docentes que hayan alcanzados los objetivos del taller, tienen la posibilidad de solicitar la emisión de su certificado. En caso de ser necesario, el pago por este concepto se puede realizar a través del sistema VISA.

La tercera etapa se basa en la retroalimentación de parte de los participantes y docentes, a través de la cual se desarrollan sugerencias y recomendaciones para la mejora del taller y de los servicios que ofrece la USMP Virtual. Todas las sugerencias y recomendaciones son evaluadas, y las que son pertinentes para la organización son categorizadas y priorizadas para ser implementadas en el siguiente taller.

El éxito de la metodología de desarrollo de talleres permitió la creación y desarrollo de nuevos talleres (Tabla 2), los cuales han facilitado a los docentes la adquisición de competencias claves, para el uso de otros servicios que ofrece la USMP Virtual.

Tabla 2

TALLERES DESARROLLADOS EN FORMA VIRTUAL - AÑO 2011-2012

Nº	Nombre del taller	Fecha de apertura	Total talleres	Total inscritos
1	Diseño de Cursos Virtuales en la Plataforma Moodle	31/01/2011	69	1285
2	Uso de la Videoconferencia Elluminate	14/02/2011	14	167
3	Web Docente: Desarrollo de mi Marca Personal	21/07/2011	10	177
4	Introducción a los Mundos Virtuales para la labor Pedagógica	30/08/2011	10	87
5	Diseño e Implementación de Cursos Virtuales en Moodle	09/01/2012	5	124
6	Aprovechando los Recursos Tecnológicos de Comunicación y Colaboración de Google	23/01/2012	2	49
7	Aprovechando los Recursos Tecnológicos de Comunicación de Google	17/04/2012	2	12
8	Aprovechando los Recursos Tecnológicos de Colaboración de Google	15/05/2012	2	7
9	Interactividad Visual para Presentaciones Colaborativas	29/05/2012	5	107
10	Herramientas Avanzadas y Configuración de Grupos Moodle	26/06/2012	3	74
11	Uso de la Videoconferencia en Aulas Virtuales (Blackboard)	11/07/2012	6	113
12	Mobile Learning: Uso de Dispositivos Móviles para la Educación	11/08/2012	3	28
13	Blogger, una Herramienta Pedagógica	04/09/2012	3	29
14	Configuración y Administración de Evaluaciones Virtuales	25/09/2012	4	65
15	Materiales Educativos Multimedia con Adobe Captivate	14/10/2012	2	54
16	Uso de la Videoconferencia en Entornos E-learning (Adobe Connect)	13/11/2012	1	21
17	Conceptualización y Espacios Virtuales en Second Life	29/11/2012	1	17

El desarrollo de un modelo pedagógico para el aula virtual, el diseño de la GUI más amigable y el desarrollo del taller “Diseño de Cursos Virtuales en la Plataforma Moodle”, utilizando una metodología virtual, permitieron que un 65% de docentes considere el sistema de *E-Learning* en un nivel bueno y 15% en un nivel muy bueno.

Durante el año 2012, se implementaron 5502 aulas virtuales, que fueron utilizadas por un total de 30276 usuarios (estudiantes y docentes) y se logró mejorar la disponibilidad del servicio de 95.9%, en el año 2010, a 99.3%, en el año 2011.

Finalizada la segunda fase del proyecto, se determinó que los inconvenientes más importantes fueron los siguientes:

- Integración: falta de integración del sistema de E-Learning con otros servicios de la USMP Virtual.
- Navegabilidad: pérdida de tiempo al cambiar de una sección a otra en el aula virtual.
- Compatibilidad: falta de compatibilidad de la GUI con dispositivos móviles.

4.3. TERCERA FASE DEL PROYECTO

La tercera fase del proyecto se realizó en el año 2012, durante los ciclos académicos 2012-I y 2012-II, tuvo como finalidad la creación de un campus virtual, a través del cual, se integrarían progresivamente los servicios de la USMP Virtual con el sistema de *E-Learning*.

Del mismo modo, se diseñarían propuestas para solucionar los inconvenientes más importantes identificados al finalizar la segunda fase del proyecto, relacionados con la navegabilidad en el aula virtual y la compatibilidad de la GUI con dispositivos móviles.

Creación del campus virtual USMP e integración con servicios

Un campus virtual es un entorno posibilitado por las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, que soporta integralmente los procesos educativos, administrativos y sociales de las instituciones educativas. Los campus virtuales son el intento de situar un campus universitario en el marco de la virtualidad, que permita a los estudiantes acceder a la docencia,

a la organización de la misma –aulas, matrícula, etc. y a los demás espacios complementarios. Pero es importante hacer notar que cuando hablamos de virtualidad no podemos cometer el error de intentar reproducir miméticamente lo mismo que hacemos en la presencialidad (Ortiz, 2007).

El campus virtual se configura técnicamente como una intranet asociada a una base de datos. Esta intranet es accesible a través de distintos canales de comunicación (red telefónica básica, red digital de servicios integrados, Internet, etc.) y facilita la intercomunicación entre todos los miembros de la comunidad universitaria (Hmelo, 1995).

Respecto a los beneficios de la tecnología en la educación, cabe destacar que la mayor parte de los estudios realizados señalan un efecto moderado y positivo en los logros de los estudiantes y una reducción substancial del tiempo de aprendizaje respecto a métodos tradicionales de enseñanza. Además aporta una serie de ventajas al proceso educativo (Castro, 1998), como:

Entrega multisensorial de la información. La enseñanza multimedia transmite la información a través de múltiples canales sensoriales, lo que permite a los estudiantes, con distintos estilos de aprendizaje, la asimilación y aplicación del conocimiento.

Incremento de la propia expresión de los estudiantes y aprendizaje activo. Las nuevas tecnologías aportan entornos estimulantes que animan al estudiante a involucrarse en el proceso de aprendizaje.

Razonamiento crítico. La tecnología puede promover una habilidad mayor de razonamiento de alto nivel. Algunos programas están diseñados específicamente para desarrollar las habilidades de resolución de problemas. El uso de hipermedia y telecomunicaciones también tiene su eco en las habilidades de razonamiento.

Aprendizaje cooperativo. La introducción de la tecnología en el entorno de aprendizaje estimula una mayor interacción estudiante-profesor.

Habilidades de comunicación. El uso de tecnología en grupos pequeños incrementa las habilidades de comunicación. Permite también a estudiantes con discapacidades comunicarse con otros y expresarse por escrito.

Educación multicultural. Las telecomunicaciones hacen posible expandir los límites del aula y comunicar a estudiantes y profesores, tanto en el ámbito nacional como en el internacional.

Individualización y personalización. Los estudiantes son diferentes y aprenden de distintas formas y a distinta velocidad. La tecnología ofrece diversidad a los estudiantes y aprendizaje a su propio ritmo, permitiéndoles progresar a una velocidad adecuada y en un ambiente favorable.

Motivación. Motivar a los estudiantes es un reto constante en educación. La tecnología puede inspirar a los estudiantes y profesores a realizar el aprendizaje de una forma excitante y relevante.

Considerando lo mencionado, es importante aclarar que la tecnología en sí no es el factor determinante en una educación efectiva. El punto importante es lo que se pueda hacer con la tecnología. Es por ello, que al continuar avanzando, tenemos que aprender a utilizarla sabiamente para motivar y enseñar a los estudiantes.

Según Cleva (2005), el campus virtual es un entorno que permite aplicar e integrar las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje. El desarrollo de este permite conseguir un beneficio directo y fácil de apreciar: las TIC proporcionan herramientas que pueden servir de ayuda a los agentes implicados en el proceso educativo. Esta ayuda adopta diferentes formas: puede facilitar las tareas del profesorado, al automatizar procesos sistemáticos; permite generalizar el concepto de distribución de material docente y otros contenidos, abre vías de comunicación síncrona y asíncrona entre el profesorado, entre los docentes y discentes, y también entre los propios alumnos. Además de estas ventajas tangibles, el campus virtual puede tener un beneficio más sutil y, quizás, sólo apreciable a más largo plazo: puede permitir una actualización de los modelos educativos vigentes. No sólo la actualización necesaria al reelaborar y adaptar los contenidos de las materias a nuevos formatos, sino también, lo que es más importante, la utilización de metodologías más abiertas, más participativas, en las que el trabajo del alumnado tome mayor relevancia y en las que se promueva el desarrollo de habilidades y capacidades en el alumnado, esenciales para el futuro que se aproxima, como son la formación continua, el autoaprendizaje y la autoevaluación.

Por lo tanto, podemos decir que un campus virtual es un sitio web que no sólo es un escenario interactivo donde se desarrolla cualquier programa de *e-learning*, sino que debe tener como base una plataforma tecnológica, que permita el correcto desarrollo de todos los servicios que ofrece, una eficaz utilización de las herramientas que propone y que pueda acoger sin inconve-

nientes a la cantidad de usuarios que utilicen el sistema. Por ello, cuando hablamos de campus virtual, hacemos referencia a una plataforma educativa a la que accede el estudiante para poder desarrollar su aprendizaje de manera interactiva.

El campus virtual de la USMP (<http://campusvirtual.usmp.edu.pe/>) permite acceder al sistema de *E-Learning*, así como también a los servicios Web Docente, Banco de Exámenes y USMP Mobile (Figura 7).



Figura 7. Acceso al Campus Virtual USMP 2012.

En la parte superior del acceso al Campus Virtual USMP se puede observar algunas opciones que permiten acceder a la página web de la USMP y se puede obtener información sobre los servicios que se brindan, tales como:

Mis cursos. Muestra la lista de cursos, en los cuales el estudiante está matriculado o el docente dicta.

Web Docente. A través de este enlace se puede buscar y/o conocer los perfiles de cada uno de los docentes. Otra forma de ingresar a la web docente es a través del aula virtual. Para ello, en el campus virtual, seleccionamos el curso o taller e ingresamos al aula. Una vez en el aula, podemos hacer clic sobre el nombre del docente ubicado al lado superior derecho de la ventana y tener acceso a su web docente.

Banco de exámenes. Se puede acceder a una base de datos de exámenes, que los docentes y estudiantes de las diferentes facultades comparten, y a los cuales podemos calificar con una estrella o más.

USMP Mobile. Se puede acceder a la intranet de la USMP desde el teléfono móvil. Aquí se encuentra información referente al Aplicativo Móvil y la Intranet Móvil, desde la cual el estudiante puede consultar sus cursos, registro de asistencia y horarios, así como conocer el estado de sus pagos y calificaciones.

Más. Podrá visualizar un menú desplegable con las opciones: Artículos, canal de videos, biblioteca virtual y sugerencias. La sección artículos es un espacio donde los docentes publican y comparten sus investigaciones relacionadas a las nuevas tecnologías y la educación en artículos científicos; mientras que canal de videos es un espacio donde se difunden los diversos videos de nuestras facultades.

Para acceder al Campus Virtual USMP es necesario ser miembro de la comunidad sanmartiniana y poseer un nombre de usuario y una clave de acceso. Los datos de usuario son generados y administrados por la USMP Virtual.

El Mobile Learning

El rápido crecimiento de las tecnologías de la información y de la comunicación ha propiciado nuevas formas de educación, habilitado por nuevos aparatos tecnológicos o dispositivos que hacen la vida más llevadera y productiva. Uno de ellos es la comunicación desde la movilidad. El hábil manejo de estas tecnologías, que tienen los estudiantes de hoy día, fue lo que hizo posible la aparición del *M-Learning*. Los aparatos que entran en acción no sólo son los teléfonos móviles, también entran en juego las *tablet*, PDA, los UMPC, los reproductores de MP4 con funciones avanzadas como los *iPod* o el *iPhone*, entre otros (Santa María, 2007).

El concepto de *M-Learning*, “aprendizaje móvil” o *mLearning* tiene distintos significados, según el contexto:

- Aprendizaje usando tecnologías portátiles (teléfono móvil, PDA, ordenador portátil) en donde el centro de atención es la tecnología (que podría estar en un lugar fijo, tal como un aula).
- Aprendizaje en contextos, en donde el centro de atención es la movilidad de los aprendices, interactuando con tecnología portátil o fija.
- Aprendizaje en una sociedad móvil, con el centro de atención en cómo la sociedad y sus instituciones pueden adecuar y dar soporte al aprendizaje, en una población cada vez más móvil.

Una definición de *M-Learning* es: aprendizaje que tiene lugar en distintos lugares o que hace uso de las ventajas que ofrecen las tecnologías portátiles (Santa María, 2007).

Últimamente, la *Tablet* y el *Smartphone* se han convertido en los dispositivos tecnológicos de mayor impacto. En el *Mobile World Congress 2011* fueron los productos más destacados. De hecho, el mercado de *Smartphone* ha superado al de ordenadores. Prácticamente todos los fabricantes trabajan en estos nuevos dispositivos, que cuentan con los beneficios de los ordenadores portátiles, pero que, además, son realmente móviles, táctiles e intuitivos, por lo que su utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje puede ser infinita.

Según estudios de la Universidad de Salamanca (2011), existe una nueva corriente que está surgiendo entre docentes de todo el mundo. Se trata del *BYOD (Bring Your Own Device)*. Esta nueva corriente insta a los diferentes agentes educativos a no prohibir el uso de los dispositivos móviles en el aula, sino que anima a los alumnos para que lleven sus propios dispositivos y con ellos realizar las clases. Se trata de una iniciativa que sobrepasa los límites del aula y que se está instaurando en el ámbito empresarial. Incluso se incentiva económicamente para que se adquieran estos dispositivos y los utilicen.

En el *Infoevento celebrado por SCOPEO* en Burgos, en junio de 2011, Mar Camacho, al comparar el *M-Learning* frente *E-Learning*, situó al *M-Learning* como más ubicuo y, en ocasiones, disruptivo; más personalizado y personalizable; que siempre está en red, disponible en cualquier sitio y momento; más divertido, más interactivo; con acciones más cortas y directas; consumido al instante; y facilitador de procesos de creación, y no solo de consumo. Además, fomenta en mayor medida, la generación de un conocimiento compartido.

Las más destacables características de *Mobile Learning* en educación son:

- Aprendizaje centrado en el entorno y contexto del estudiante.
- Facilita la publicación directa de contenidos, observaciones y reflexiones, así como la creación de comunidades de aprendizaje.
- Favorece la interacción y la colaboración, en particular la colaboración distribuida y numerosas oportunidades de trabajo en equipo.
- Permite que las nuevas habilidades o conocimientos se apliquen inmediatamente.

- Enfatiza el aprendizaje autodirigido y diferenciado.
- Ofrece posibilidades de capturar fácilmente momentos irrepetibles sobre los cuales hacer debate y reflexión.
- Mejora la confianza de aprendizaje y la autoestima.

No podemos dejar de lado que las previsiones marcan que en el año 2020, los dispositivos móviles serán la principal herramienta de conexión a internet para la mayoría de la población. La tendencia camina hacia una sociedad hiperconectada, en la que en educación, según *El Informe Horizon 2010*, la siguiente fase que acontecerá será el desarrollo del *U-Learning*, apoyado en la realidad aumentada.

Nuevo diseño de la GUI del aula virtual

Teniendo en consideración el modelo pedagógico del aula virtual, la GUI diseñada en el año 2011, para el aula virtual, y los problemas de navegabilidad y compatibilidad con dispositivos móviles identificados al finalizar la segunda etapa del proyecto, se diseñó una nueva GUI para el aula virtual (Figura 8), la cual será utilizada a partir del Año Académico 2013.



Figura 8. GUI del aula virtual USMP 2013.

La nueva GUI de la USMP se utilizará en la plataforma Moodle en su versión 2.3 y presenta las siguientes nuevas funcionalidades:

Personalización. Los usuarios tendrán la posibilidad de elegir entre cuatro colores de tema.

Navegabilidad. La nueva estructura del aula virtual permitirá a los usuarios una mejor navegabilidad, ya que desde el Menú lateral podrán acceder rápidamente a los contenidos del curso y a herramientas del aula virtual. Además, al acceder al curso, el usuario visualizará el último módulo o unidad que estuvo revisando en su última sesión.

Configuración del curso. Los docentes podrán elegir entre tres nuevos formatos; formato módulo, formato unidad y formato semanas USMP, además de los ya existentes: formato de temas, formato SCORM y formato semanal. En los formatos de unidad, módulo y semanas USMP, el docente tendrá la posibilidad de agregar, editar y eliminar títulos a las secciones de su curso.

Datos de acceso. Permitirá al usuario identificar la fecha y hora de su último acceso a su aula virtual.

Correo interno. Permitirá a los usuarios tener una mejor interfaz en el correo interno del aula virtual, con la opción de recibir copias de los mensajes en su cuenta de correo personal. También, podrá seleccionar a todos los usuarios de su aula virtual con un solo clic, realizar búsquedas de usuarios y utilizar un buscador de correos incorporado.

Copias de seguridad. Permitirá al docente acceder a un nuevo formato de copias de seguridad con interfaz mejorada. La copia de seguridad puede realizarse de todo el curso o de determinadas secciones o actividades. Una vez realizada la copia de seguridad, podrá ser visualizada sin inconvenientes.

Uso de archivos. Permitirá a los usuarios arrastrar archivos en forma masiva al curso, subirlos manualmente, editar los nombres de los archivos directamente, desplazarse entre las secciones que desee. Además, los archivos podrán ser subidos desde cualquier actividad creada, controlado por las mismas reglas de cada actividad, incrementando la seguridad.

Editor HTML. Permitirá a los usuarios usar un nuevo editor basado en *TinyMCE*, el cual funciona en la mayoría de navegadores. Tiene además un área de edición redimensionable, completando la integración con repositorios externos para importar y contener archivos multimedia.

Repositorios. Permitirá al docente la integración con repositorios externos, haciendo realmente simple llevar documentos y archivos multimedia importando desde Alfresco, Amazon S3, Box.net, Flickr, Google Docs, Mahara, MERLOT, Picasa, WebDAV, Wikimedia, Youtube. También se pueden importar archivos desde el escritorio o especificando una dirección URL.

Lecciones. Permitirá al docente importar archivos de presentación *PowerPoint*, añadir página de contenido, *cluster* y páginas de una forma rápida y sencilla.

Módulo de cuestionarios y banco de preguntas. Permitirá a los estudiantes una mejor navegación en los módulos de cuestionario y banco de preguntas, marcado de preguntas durante un intento de resolver un cuestionario, mejoras en los informes del cuestionario, especialmente, en la recalificación y análisis de ítems. También, permitirá a los docentes obtener un informe mejorado sobre resultados, y utilizar una mejor interfaz de edición de preguntas, donde además podrán editar preguntas con símbolos matemáticos.

Wiki. Permitirá al docente hacer uso de una mejor interfaz con una distribución de las opciones de configuración.

Taller. El módulo de actividad taller permite al docente la recopilación, revisión y evaluación por pares del trabajo de los estudiantes. Los estudiantes pueden enviar cualquier contenido digital (archivos), tales como documentos de procesador de texto o de hojas de cálculo y, también, pueden escribir el texto directamente en un campo empleando un editor de texto (dentro de la plataforma *Moodle*).

Soporte. Mediante el botón soporte, el usuario podrá acceder a videos tutoriales, preguntas frecuentes, etc.

Reportes. Tanto el alumno como el docente podrán obtener reportes de listado de alumnos, participación en el aula virtual, avance académico, etc.

Banco de exámenes. Permitirá al usuario acceder a los exámenes del curso.

5. CONCLUSIONES

Toda organización, para el éxito de sus proyectos, debe contar con el apoyo de la alta dirección y el compromiso de todos los colaboradores. Las personas que forman parte de una organización son consideradas como el

recurso más importante, por estar altamente capacitadas y porque se pueden adaptar a los cambios para trabajar en forma colaborativa. Así, el éxito del Proyecto Aulas Virtuales es el resultado del apoyo brindado por las altas autoridades de la universidad y el compromiso de todos los colaboradores de la USMP Virtual.

Un factor importante en la consolidación del aula virtual como un entorno académico eficaz, ha sido el contar con un modelo pedagógico, producto de diversas investigaciones, respaldado por las Universidades de La Laguna y Salamanca de España, el cual consta de cuatro dimensiones específicas que dan lugar a cuatro secciones visibles en el aula virtual: Información (dimensión informativa), Materiales (dimensión formativa), Actividades (dimensión experiencial) y Comunicación (dimensión comunicativa); con lo cual, se diseñó la interfaz gráfica de las aulas virtuales de la USMP para las tres modalidades del *E-learning*: complemento, semipresencial y virtual.

El contar con una metodología para los talleres de capacitación en el uso del aula virtual que se imparte a los docentes, permitió crear y desarrollar 17 talleres totalmente virtuales distintos, los cuales desarrollaron competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales en los docentes que participaron activamente. Esta Metodología consta de tres etapas: la primera, de una hora, en el aula virtual, está programada durante todo un día; la segunda, comprende el desarrollo del taller virtual, con una duración de dos semanas; y la etapa final, se basa en la retroalimentación de parte de los participantes y docentes a través del aula virtual.

Debido a que el uso de las aulas virtuales requiere de una capacitación específica y continua, que permita desarrollar capacidades tecnológicas, la USMP Virtual ha creado el Programa Docente Digital, que ofrece diversos programas, como talleres, cursos y diplomados, que brindan una preparación al docente en docencia virtual y una constante actualización en el uso de nuevas herramientas TIC, en los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA).

Finalmente, teniendo en consideración el modelo pedagógico del aula virtual, la GUI diseñada en el año 2011 para el aula virtual, y los problemas de navegabilidad y compatibilidad con dispositivos móviles que se identificaron al finalizar la segunda etapa del proyecto, se diseñó una nueva GUI para el aula virtual (interfaz gráfica), la cual se utilizará para el periodo académico 2013, brindando nuevas funcionalidades, que agilizan y mejoran el aprendizaje en las aulas virtuales de la USMP Virtual.

Agradecimientos

Especial reconocimiento para el Sr. Rector de la USMP, Ing. José Antonio Chang Escobedo, y al Vice Rector de la USMP, Ing. Raúl Eduardo Bao García, por su total apoyo al proyecto Aulas Virtuales.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Anderson, C. (2006). The long tail: Why the future of business is selling less of more. Hyperion.
- Área, M., San Nicolás S. y Fariña, E. (2010). Buenas prácticas de aulas virtuales en la docencia universitaria presencial. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, n° 1. Universidad de Salamanca, pp. 7-31. ISSN: 1138-9737.
- Bao, R.; González, F. y Flores, J.J. (2009). Las organizaciones virtuales y la evolución de la web. 1ra Edición, Fondo Editorial de la Universidad de San Martín de Porres. ISBN N° 978-9972-720-34-5.
- Bueno, E. (2006). Organización de empresas. Estructura, proceso y modelos (2° ed.). Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Cleva, J. (2005). Un campus virtual alternativo - Facultad de Informática - UCM España.
- García, J. (2005). Estado actual de los sistemas e-learning. Teoría de la educación: Educación y cultura en la sociedad de la información, Vol. 6 (2).
- González, F. (2001). Características de los procesos de aprendizaje organizativo y su relación con las tecnologías de la información. Aplicación al sector textil de la Comunidad Valenciana. Universidad Politécnica de Valencia, España.
- Ibáñez, A. y Palou, N. (2007). Mapa visual de la web 2.0.
- ISEAS. Coop con el apoyo de Ministerio de Industria, Turismo y Comercio (Enero 2009). “Mobile Learning, Análisis prospectivo de las potencialidades asociadas al mobile learning”. España.
- López, R. (2009). Aula virtual. InfoFIA N° 68. Universidad de San Martín de Porres. Lima, Perú.
- López, R.; Huamán, M. y Flores, J.J. (2011). Diseño pedagógico para la mejora de las aulas virtuales de la Universidad de San Martín de Porres. Presentado en el XII Encuentro Internacional Virtual Educa, junio 20-24, 2011, Ciudad de México.
- Lozano, J. (2004). El triángulo del E-learning. Zona interactiva. Recuperado de <http://www.telepolis.com/cgi-bin/web/DISTRITODOCVIEW?url=/1589/doc/Reflexiones/triangulo.htm>
- Mintzberg, H. (1984). La estructuración de las organizaciones (1ra edición). Barcelona, España: Editorial Ariel, 2005.

- O'Reilly, T. (2006). Qué es web 2.0. Patrones del diseño y modelos del negocio para la siguiente generación del software. Recuperado de: <http://societaddelainformacion.telefonica.es/jsp/articulos/detalle.jsp?elem=2146>.
- Ortiz, L. (2007). Campus virtual: la educación más allá del LMS [artículo en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 4, n.º 1. UOC. <http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/ortiz.pdf> ISSN 1698-580X España.
- Padilla, M.; Del Águila, A. (2002). Las formas organizativas en la economía digital – De la burocracia vertical a la empresa red. Madrid, España: Editorial Rama.
- Peire, J. (1999). Campus virtual de la UNED: Un Ejemplo de aplicación de nuevas tecnologías en la educación a distancia - Universidad Nacional de Educación a Distancia (España) RIED - Revista Iberoamericana de Educación a Distancia; Volumen 2 - N° 2, ISSN: 1138-2783.
- Rosenberg, M. (2001). E-Learning: Strategies for delivering knowledge in the digital age. Editorial McGraw Hill, 2000, pág. 344.
- Santa María, F. (2007). M-learning: dispositivos para nuevos entornos de aprendizaje en reflexiones sobre ecologías y espacios del aprendizaje, análisis del aprendizaje y análisis de redes sociales, visualización de datos, big data y otros temas emergentes - España.
- Scopeo. Universidad de Salamanca, España (Diciembre de 2011). M-learning en España, Portugal y América Latina.
- Tapscott, D. y Williams, A. (2007). Wikinomics: La nueva economía de las multitudes inteligentes (pág. 449). Barcelona, España: Paidós Iberica Ediciones.

HISTORIA Y TENDENCIA DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA DE LA UNIVERSIDAD PERUANA LOS ANDES - HUANCAYO

Ing. Carol J. Fabián Coronel

Administradora y Gestora de las Plataformas Virtuales
Universidad Peruana Los Andes (UPLA)

Resumen

Las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación han evolucionado espectacularmente en la primera década del siglo XXI, debido a su capacidad de interconexión a través de la Red. Estas innovaciones tecnológicas han proporcionado a la humanidad canales nuevos de comunicación e inmensas fuentes de información que difunden modelos de comportamiento social, actitudes, valores, formas de organización y otros. Es decir, hemos pasado de una situación donde la información era un bien escaso a otra, en donde la información es abundante, incluso excesiva; pues, vivimos inmersos en la llamada *Sociedad de la Información*.

Esta nueva fase de desarrollo está ejerciendo un gran impacto en la organización de la enseñanza y el proceso de aprendizaje; especialmente, en la Educación a Distancia, en nuestro país. La Universidad Peruana Los Andes de la ciudad de Huancayo, universidad emprendedora y de larga trayectoria, creada en 1987, no se encuentra ajena a aquel impacto, toda vez que, desde el 2005, cuenta con el programa de Educación a Distancia en la modalidad semi presencial; la misma que puede emplearse como objeto de aprendizaje, como medio para aprender y como apoyo al aprendizaje.

Palabras clave: Historia, Universidad Peruana Los Andes, tecnología de la información y comunicación, educación a distancia modalidad semi presencial.

INTRODUCCIÓN

El impacto de las nuevas tecnologías y las exigencias de la conectividad en la nueva sociedad se están sintiendo de manera creciente en el mundo de

la educación, especialmente, en la Educación a Distancia, que está pasando de ser un servicio secundario a constituirse en la fuerza directiva del desarrollo económico y social de nuestra sociedad, que necesita de trabajadores y ciudadanos autónomos, emprendedores, trabajadores creativos, ciudadanos solidarios y socialmente activos. Es por ello que el presente artículo explica sobre la historia y tendencia de la educación a distancia en la Universidad Peruana Los Andes (UPLA), de la ciudad de Huancayo, región Junín, a partir de una visión postmoderna interdisciplinaria en el contexto actual de la sociedad del conocimiento-aprendizaje y su aplicación en el nivel superior de educación a distancia, especialmente, en la modalidad de semi presencial, implementada desde hace ocho años en esta superior casa de estudios.

CREACIÓN E HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD PERUANA LOS ANDES

La UPLA fue creada por Ley N° 23757 del 30 de diciembre de 1983 y complementada por Ley N° 24697 del 29 de junio de 1987. La autorización de funcionamiento definitivo fue otorgada por la Asamblea Nacional de Rectores, según Resolución N° 446-93- ANR, del 18 de junio de 1993. El 30 de abril de 1996, por Ley N° 26608, se modificó la denominación de Universidad Privada Los Andes por el de Universidad Peruana Los Andes.

El 05 de enero del 2005, mediante Resolución N° 003-2005-CU se aprobó el proyecto de educación a distancia; de esta manera, la UPLA ingresa a un nuevo paradigma de universidad abierta y a distancia, el mismo que está dando oportunidad democrática a la población de la región central del Perú de contar con una educación superior, en horarios flexibles, atención tutorial presencial y virtual, con el apoyo de textos auto instructivos.

El Consejo Universitario, con Resolución N° 075-2007-CU, aprobó los documentos técnico-normativos de la Educación a Distancia, el Organigrama Estructural y Funcional, Directivas sobre el Desarrollo de Tutorías, Pago de Remuneraciones y Honorarios Profesionales de Docentes, Perfil del Tutor, Designación de Docentes para la Elaboración de Textos Auto instructivos, Pago por Derecho de Elaboración de Texto, Funcionamiento de Tutorías en los CAT. Asimismo, mediante Resolución N° 094-2007-R, se precisó que la modalidad de Educación a Distancia dependía orgánicamente del Vicerrectorado Académico y funciona como Dirección desde su creación. En la actualidad, la Dirección de Educación a Distancia viene cumpliendo

un papel preponderante, contando para ello con profesionales coordinadores de carrera, docentes y profesionales administrativos de primer nivel.

Actualmente, la UPLA cuenta con las siguientes autoridades y representantes:

Dr. Dimas Hugo Fernández Barrantes - Rector

Dr. José Manuel Castillo Custodio - Vicerrector Académico

Mg. Vidal Fernández Sulca - Vicerrector Administrativo

Dr. Severo Calderón Samaniego - Director de Educación a Distancia

Coordinadores de las carreras de educación a distancia

FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS

Carrera Profesional de Derecho

Coordinador: Mg. Germán Víctor Cifuentes Moya

FACULTAD DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Y CONTABLE

Carrera Profesional de Administración y Sistemas

Carrera Profesional de Contabilidad y Finanzas

Coordinador: Dr. Rigoberto Ricaldi Hurtado

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

Carrera Profesional de Psicología

Coordinadora: Dra. Mercedes Jesús Peña

FACULTAD DE INGENIERÍA

Carrera Profesional de Ingeniería de Sistemas y Computación

Coordinador: Ing. Walter Estares Ventocilla

La UPLA tiene su sede central en la ciudad de Huancayo, una filial en Lima, y sedes en la ciudades de La Merced (Chanchamayo) y Satipo, así como Centros de Atención Tutorial en Ayacucho, Huancavelica, Huánuco, Tarma y Cerro de Pasco.

PRINCIPIOS QUE RIGEN LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN A DISTANCIA DE LA UNIVERSIDAD PERUANA LOS ANDES

a. Objetivización del saber. Basado en la posibilidad de objetivar el saber, es decir, su transmisión y su acceso a él, no requiere como condición necesaria la presencialidad, sino el elegir correctamente las mediaciones pedagógicas.

b. Educación permanente. El acceso al conocimiento no está enmarcado dentro de un límite de edad. La construcción, el aprender, desaprender

y compartir conceptos, métodos, herramientas, habilidades, es un proceso que dura toda la vida y se debe realizar constantemente, porque el mundo cambia a gran velocidad y la actualización permanente es necesaria.

c. Democratización de la educación. Basado en la igualdad de todos los ciudadanos, que se sustenta en el derecho universal a la educación, como uno de los derechos fundamentales que obliga a la sociedad a brindar oportunidades reales, para acceder a la educación en forma amplia.

d. Educación con autonomía. El ser humano es dueño y responsable de sus actos. La Educación a Distancia parte del principio de que el estudiante es capaz de dirigir y planificar el proceso de su propio aprendizaje.

e. Educación socializadora. El conocimiento es un factor fundamental para la modernización y progreso de la sociedad; la misma que prospera, en la medida que aumenta el número de ciudadanos que adquieren una educación con calidad, criterio para leer el entorno, y a través de los conocimientos transformarlos a nivel regional, nacional e internacional.

f. Actitud abierta. Ser dinamizadora de procesos educativos no inscritos en motivaciones políticas, raciales, religiosas ni lucrativas para sus miembros, que propendan por el respeto a los derechos humanos; la tecnología y las expresiones artísticas; la comprensión integral de la realidad y su historia; el reconocimiento y valoración de la diversidad étnica, cultural y ambiental; la defensa de la libertad de pensamiento y expresión; la promoción de la justicia, la equidad social y la no-discriminación por razón alguna; el desarrollo de habilidades analíticas y críticas; el fomento del trabajo en equipo.

g. Actitud de servicio. Dar lo mejor de sí, en beneficio común en forma desinteresada y amplia siendo elemento fundamental para el progreso de nuestras comunidades y una forma de trascender como seres humanos solidarios, participativos y tolerantes en lo social y en lo político.

La modalidad de Educación a Distancia en la UPLA ha sido concebida como un medio de educación no formal que permite integrar a personas, quienes, por motivos culturales, sociales o económicos, no se adaptan o no tienen acceso a los sistemas convencionales de educación.

Los estudiantes universitarios desarrollan una carrera profesional sin necesidad de asistir diariamente a clases físicamente. El aprendizaje es un proceso constante que se da a lo largo de la vida. El estudiante es capaz de dirigir y planificar el proceso de su propio aprendizaje.

El aprendizaje en esta modalidad no es un proceso que implica necesariamente presencialidad sino que puede darse a través de una correcta elección de mediaciones pedagógicas. La modalidad presenta las siguientes características:

- Interacción física del profesor y alumno casi permanente.
- Se fomenta la igualdad de oportunidades.
- Se potencia el estudio independiente de parte del alumno.
- Se utilizan nuevas tecnologías de información y comunicación.
- Permite elegir el lugar donde se realizarán los estudios de auto aprendizaje (hogar, campo, centro de labor, etc.).
- Comunicación bidireccional (alumno-profesor) y multidireccional (alumno- alumno).
- Se brinda tutorías presenciales, tres fines de semana por mes.
- Se ofrece tutorías virtuales permanentes a través de la plataforma virtual.
- Se proporciona textos de auto aprendizaje, diseñados de manera pedagógica que fomentan el aprendizaje y la investigación.

MEDIOS DE APOYO PARA EL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Son medios y recursos de carácter técnico que facilitan la interacción entre el alumno y los profesores, posibilitando la transmisión de conocimientos para lograr los objetivos propuestos.

Material Impreso

a. Textos de auto aprendizaje. Material físico impreso para uso del estudiante. Estos textos y los materiales que se presentan en cada aula virtual son los recursos importantes para el estudio de los contenidos conceptuales en cada asignatura. También están diseñados como guías para el auto aprendizaje; además del contenido formativo, presentan actividades y autoevaluaciones, para que el estudiante evalúe su propio avance.

b. Guía del Estudiante. Es un instrumento informativo para conocer las normas y el funcionamiento de la modalidad y acceder a un conocimiento general: del sistema tutorial, la evaluación, el calendario académico, las

carreras profesionales y sus competencias, políticas de pago, el directorio telefónico para el desempeño eficiente.

Medios

a. Portales web. Nuestra universidad cuenta con dos portales web:

- Portal web principal: www.upla.edu.pe
- Portal web de educación a distancia: www.distancia.upla.edu.pe

Estos dos medios, sirven a estudiantes, docentes y público en general; muestran información sobre aspectos institucionales y el desarrollo de eventos internos o externos de nuestra universidad.

b. Aula virtual. Es el complejo tecnológico que se encuentra en la plataforma virtual, la cual ofrece a los estudiantes y docentes, aulas de cada asignatura o taller, para el desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje. El acceso a este medio, se hace por internet desde cualquier punto del país o el mundo. Nuestra aula virtual, ofrece a sus usuarios diversos recursos y herramientas informativas y formativas, como: Sílabos, foros, cuestionarios, descargas de lecturas, diapositivas, videoconferencias.

c. Correo electrónico. Cada docente y estudiante tiene acceso a una cuenta de correo electrónico que interactúa con el campus UPLA virtual. Es muy útil, ya que nuestra institución administra los datos que se remite; de esta manera, cada usuario obtiene información oportuna y necesaria.

DESARROLLO ACADÉMICO

El calendario académico se desarrolla en dos ciclos durante el año, completando 34 semanas anuales y 17 por semestre, mediante los encuentros tutoriales presenciales y virtuales.

El ciclo académico se cumple en dos periodos con cuatro encuentros tutoriales presenciales cada dos semanas, los sábados y domingos.

SISTEMA TUTORIAL

Nuestro modelo educativo semipresencial, permite dos tipos de sesiones de enseñanza-aprendizaje:

a. Tutorías presenciales. En las que los estudiantes, asisten los fines de semana al encuentro de sus tutores-docentes. En estas sesiones, los tutores,

dinamizan y guían el autoaprendizaje de los estudiantes a través de técnicas, medios físicos y formas didácticas para abordar los temas de las asignaturas. Usualmente, los estudiantes cumplen con su asistencia a cuatro (04) tutorías presenciales, además de los encuentros para los exámenes parciales o finales, durante el periodo de dos (02) meses que dura una asignatura.

b. Tutorías virtuales. Se realizan a través de las aulas del campus UPLA virtual. Por el lapso de dos meses que dura el módulo, el estudiante encuentra materiales de lectura básica actividades evaluadas, las cuales cumplen cronogramas específicos. Los tutores-docentes retroalimentan (feedback) y califican los envíos a través del medio. De esta manera, los estudiantes cuentan con el progreso académico y el acompañamiento de sus tutores de asignatura; además, tienen un tutor tecnológico en cada facultad que les brinda asesoría sobre el uso de la plataforma virtual.

SISTEMA DE EVALUACIÓN

Es un proceso continuo de reflexión de quien aprende y de quien enseña, tanto que ambos trabajan para lograr una evolución positiva.

Como proceso integral, sistemático y continuo, parte del proceso educativo, es desarrollado por nuestra modalidad a través de dos maneras o momentos:

a. Evaluación presencial. Consta del primer examen parcial y del examen final que son importantes para la validación del aprendizaje. El docente, además de éstos, puede considerar necesario otras evaluaciones de acuerdo a la necesidad de su asignatura.

b. Evaluación virtual. Generadas a partir de las actividades en el campus UPLA virtual, de acuerdo a criterios y herramientas que el docente determine. Pueden administrarse una a dos evaluaciones por semana, las cuales se cumplen de acuerdo a cronogramas establecidos y anunciados oportunamente por el mismo medio.

PROGRAMA DE INDUCCIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA EN EaD

El programa de inducción se realiza al inicio de cada ciclo. Su objetivo, es proporcionar a los alumnos una amplia información sobre la filosofía, administración y modalidad de estudios a distancia; asimismo, darles a conocer las posibilidades que les ofrece el sistema de estudio.

Etapas de Inducción

Se consideran dos etapas:

1. Capacitación teórica en tecnologías de la información y comunicación, así como en la filosofía para el manejo del Modelo Educativo de Educación a Distancia de la UPLA.
2. Capacitación práctica en el uso de la plataforma virtual en los laboratorios de cómputo de cada facultad.

USO DE LAS TIC EN EDUCACIÓN A DISTANCIA DE LA UNIVERSIDAD PERUANA LOS ANDES

Las nuevas tecnologías se emplean, en el sistema educativo de Educación a Distancia de la UPLA, de tres maneras: 1) como objeto de aprendizaje, 2) como medio para aprender, y 3) como apoyo al aprendizaje.

Actualmente, es normal considerar las nuevas tecnologías como objeto de aprendizaje en sí mismo. Permite que los estudiantes se familiaricen con el ordenador y adquieran las competencias necesarias para hacer del mismo un instrumento útil a lo largo de los estudios universitarios, en el mundo del trabajo o en la formación continua, cuando se ejerza la profesión.

Se considera que las tecnologías son utilizadas como un medio de aprendizaje, cuando es una herramienta al servicio de la formación a distancia, no presencial y del auto aprendizaje o son ejercicios de repetición, cursos en línea a través de Internet, de videoconferencia, foros, chats y otros.

Pero, las nuevas tecnologías encuentran su verdadero sitio en la enseñanza, como apoyo al aprendizaje. Las tecnologías, así entendidas, se hayan pedagógicamente integradas en el proceso de aprendizaje, tienen su sitio en el aula, responden a unas necesidades de formación más proactivas y son empleadas de forma cotidiana, por lo que el régimen semi presencial de la Educación a Distancia implementada en la Universidad Peruana Los Andes, tiene buenas ventajas y expectativas en la formación de sus estudiantes, en cuanto a la integración pedagógica de las tecnologías, enmarcándose en una perspectiva de formación continua y de evolución personal y profesional, como un “saber aprender”, en comparación a la educación a distancia netamente virtual.

CONCLUSIONES

La Universidad Peruana Los Andes, pionera de la región central del país, implementó la Educación a Distancia como una alternativa de superación para las personas que trabajan y desean continuar sus estudios superiores.

Desde la implementación de la Educación a Distancia en la UPLA, se vienen incorporando nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación a la formación universitaria como herramientas esenciales para la configuración de espacios de enseñanza y aprendizaje que amerita la Educación a Distancia, siendo aún más utilizada en la modalidad semi presencial que se está impartiendo en la Universidad, puesto que se combina las tutorías virtuales con las presenciales solo los sábados y domingos.

El auto aprendizaje en el estudiante de Educación a Distancia tiene un rol activo y muy importante, pues el papel del docente es el de tutor, su participación se dirige únicamente como guía o facilitador en la construcción del aprendizaje del estudiante.

La Educación a Distancia posibilita nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje, aprovechando las funcionalidades que ofrecen las TIC, en cuanto al proceso de la información, acceso a los conocimientos, canales de comunicación, entorno de interacción social de profesores y estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Ley N° 23757 del 30 de diciembre de 1983.

Ley N° 24697 del 29 de junio de 1987.

Resolución N° 446-93- ANR del 18 de junio de 1993.

Ley N° 26608 del 30 de abril de 1996.

Resolución N° 003-2005-CU del 05 de enero del 2005.

Adino Pesca, Y. (2004). *Estrategias de un aprendiz autónomo en la Educación a Distancia*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Facultad de Estudios a Distancia.

Carneiro, R., Toscano, J.C., Díaz, T. (2011). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Fundación Santillana. Colección Metas Educativas 2011. Madrid, España.

Cab, V. y Domínguez, G. (2008). *Conocimientos y habilidades de los profesores del campus de ciencias sociales de la Universidad Autónoma de Yucatán para la educación a distancia*. Revista de Educación a Distancia. Murcia, España.

Chero V. "Educación a Distancia: Actores y experiencia" CREAD. Chimbote-Perú.

COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DOCENTE EN UN ENTORNO VIRTUAL DE APRENDIZAJE

Propuesta normalizada basada en el análisis funcional

Lic. Giovanna R. Carbajal Morris¹

Jefa del Área de Educación virtual y Servicios E-learning
Universidad Católica Sedes Sapientiae (UCSS)

Resumen

Esta propuesta parte de los resultados obtenidos en el estudio realizado en la Universidad Católica Sedes Sapientiae, aplicado a un grupo de programas virtuales del nivel de postgrado con respecto a la práctica docente. Los hallazgos encontrados indican que no es suficiente la figura del tutor como agente dinamizador de los aprendizajes que brinda soporte al docente con poca preparación pedagógica y tecnológica. Es necesario un profesional docente preparado para asumir las funciones que demandan los procesos formativos en la virtualidad. En atención a esta necesidad y luego del análisis referencial, se realiza una investigación sobre aspectos relacionados con las competencias, su definición y metodologías para su identificación. Así mismo, se realiza un estudio sobre las nuevas competencias docentes, los nuevos roles y funciones en la virtualidad. Como resultado de la metodología aplicada se presenta una propuesta del perfil profesional del docente virtual y sus competencias, identificadas y normalizadas, con fines solamente institucionales, siguiendo la metodología del análisis funcional. La aplicación de esta metodología toma en cuenta también los aportes de otros enfoques que sugieren abordar las competencias en forma integral y en atención a una problemática.

Palabras clave: Competencias, funciones, docente, virtual, normalización, EVA, aprendizaje.

¹ Licenciada en Educación con especialidad en educación por competencias en las modalidades a distancia y virtual. Actualmente dirige el Área de Educación virtual y Servicios E-learning de la Universidad Católica Sedes Sapientiae y es Directora de la Red de Colegios Virtuales del Perú - REDvirtual. gcarbajal@ucss.edu.pe

1. INTRODUCCIÓN

En un mundo globalizado, de constante generación de conocimiento en virtud del vertiginoso avance científico y tecnológico, con cambios organizacionales, conciencia ambientalista y economía de escasos recursos, surgen individuos con necesidades formativas diferentes, escasos de tiempo, con mayores responsabilidades y con dificultades para procesar la casi infinita información. En respuesta a esta realidad surge la educación virtual como alternativa de solución, llevando la educación a los lugares más apartados, en cualquier momento y lugar, aprovechando los beneficios de la tecnología y ofreciendo mejores opciones a los estudiantes que requieren trabajar, cumplir con múltiples responsabilidades, al mismo tiempo que necesitan formarse y actualizarse permanentemente.

Estas nuevas formas de educar traen consigo nuevas exigencias para las instituciones. En un contexto que incorpora intensivamente las tecnologías, como lo es la modalidad virtual, la responsabilidad formativa no recae en una sola persona sino que es, esencialmente, tarea de toda la institución. La organización educativa es responsable del diseño curricular (objetivos, contenidos, metodología, evaluación) y la producción de los materiales y recursos. Para ello debe conformar un equipo multidisciplinario que coordine el proceso de creación de contenidos, así como la actividad docente desarrollada por el mismo equipo o por un grupo de profesionales externos. Es así como surgen las siguientes figuras:

- Coordinador del programa.
- Autor de contenidos.
- Diseñador didáctico.
- Diseñador técnico.
- Tutor (Dinamizador en algunas literaturas).
- Docente (Tutor, Facilitador en algunas literaturas).

Aquí el docente es visto como el profesional que imparte el programa de acuerdo con los materiales previamente elaborados, y que interactúa directamente con el estudiante o participante. Es quien asume las tareas de diseñador de actividades, tutoría y evaluación de los aprendizajes (García y otros, 2008). En la mayoría de los programas académicos universitarios el docente es un profesional sin formación pedagógica que trabaja a tiempo parcial

como profesor y que aporta a los procesos formativos, tanto sus conocimientos teóricos como su propia experiencia profesional en el área en el cual es especialista.

En un espacio formativo soportado en las tecnologías, la acción docente cambia. El profesor debe situarse en este nuevo contexto sabiéndose guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su persona deja de ser la principal base de información o de conocimiento para dar paso al proceso de mediación que produce la construcción del conocimiento compartido como base del aprendizaje. Difícilmente encontraremos que el docente sea el único emisor en este proceso comunicativo. Los estudiantes, los materiales y la propia institución en su conjunto serán fuentes del conocimiento y de interacción para los estudiantes.

Esta realidad exige a los profesores asumir funciones y tareas para las cuales no han sido preparados. Son conocidas las experiencias que han tratado de recrear en lo virtual, situaciones que en lo presencial funcionan muy bien, pero que en ese contexto no obtienen los mismos resultados. Docentes que en la presencialidad se sienten a gusto, dominan la didáctica, conocen sus recursos y saben cómo llegar a sus estudiantes pero que en un entorno virtual se desorientan o asumen que los estudiantes harán por sí solos el trabajo.

Al respecto, García Aretio (2009) nos dice, “en los ambientes virtuales más innovadores, no se trata que estudiantes y docentes hagan más o menos lo mismo que se venía haciendo en escenarios de enseñanza presencial. Al margen del cambio estructural de carácter espaciotemporal, en los nuevos ambientes educativos las responsabilidades y tareas de unos y otros también cambian sustancialmente. Los compromisos con las formas de enseñar y de aprender son diferentes”.

A pesar del gran compromiso que demanda a la educación asumir estos cambios de enfoques y formas, esto no ha sido un impedimento para las universidades. La implementación de acciones estratégicas, como programas de capacitación, acompañamiento supervisado, tutoría y apoyo colaborativo de expertos, son una muestra de ello. Es el caso de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, que en atención a la necesidad de “cubrir” un perfil docente gestor del conocimiento, la virtualidad le ha permitido incorporar la figura del *tutor* en atención a estos vacíos. En este sentido el tutor asume la figura de dinamizador y es el responsable de acompañar el proceso

de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes asistiendo al docente durante el proceso formativo.

La implementación de estrategias como ésta, producto del binomio tecnología-educación exigido a los docentes, debe ir acompañada de un proceso reflexivo y crítico que permita orientar nuestras acciones y tomar las medidas correctivas oportunamente. En relación a ello, la universidad realizó un estudio del tipo exploratorio descriptivo aplicado a 15 programas virtuales del nivel de postgrado, con una población de 150 estudiantes (el 50% del total del universo de la población a nivel de maestrías), el mismo que nos permitió identificar las siguientes resultados en relación al perfil del docente de un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA):

- El 54% de los profesores no cuenta con una formación pedagógica, a excepción de quienes desarrollan programas de educación.
- El 83% de los profesores no cuenta con una preparación directamente relacionada para desarrollar la acción formativa en un EVA.
- El nivel de dominio de las TIC es básico. Solo el 10% de los profesores administran su propia aula virtual.
- Existe confusión sobre las funciones y roles que deben asumir los docentes en un EVA.
- No existe un perfil del docente virtual claro que facilite los procesos de capacitación y evaluación del personal.

Estableciendo una relación de causa-efecto encontramos que la falta de preparación pedagógica y tecnológica de los profesores y responsables del diseño de un programa formativo para un EVA origina que:

- El diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje-evaluación seleccionadas, prioricen el aspecto memorístico y la facilidad para ser ejecutadas y valoradas antes que los objetivos propuestos en el programa en relación a la demanda de una formación integral.
- La interacción y presencia virtual del docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje sea escasa o casi nula.
- La evaluación no reciba la retroalimentación pertinente en los plazos más oportunos.

Como podemos observar, no es suficiente el soporte y acompañamiento del tutor. Los profesionales responsables del proceso formativo, requieren

asumir funciones y obligaciones que en otros contextos quizás no sean tan relevantes o necesarias, pero que en un entorno virtual sí lo son. Para ello es necesario que el profesor desarrolle competencias que le permitan asumir eficientemente las responsabilidades del proceso formativo en un EVA.

Asimismo, estas competencias deben ser fácilmente evaluadas con la finalidad de establecer mecanismos de supervisión y acompañamiento desde los responsables académicos, además de favorecer el diseño de programas de capacitación docente. Sobre cuáles son estas competencias profesionales, en el Perú no existen normas de competencia oficiales que sirvan de referente a la formación virtual. Aunque existen lineamientos de referencia para la modalidad a distancia (ANR, 2007), estos no especifican el perfil del docente requerido para la modalidad en cuestión.

El presente trabajo pretende identificar estas competencias y constituir una norma que sirva de referente para acciones posteriores de carácter formativo y evaluativo con fines institucionales. En función de ello, se requerirá estudiar las metodologías existentes para la identificación y normalización de las competencias docentes y elaborar un marco teórico como referencia sobre las nuevas competencias del docente, sus roles y funciones en un EVA.

2. OBJETIVO

Identificar y normalizar las competencias docentes para un entorno virtual de aprendizaje (EVA) que sirvan de referente para acciones posteriores de carácter formativo y evaluativo.

3. METODOLOGÍA

La metodología que seguiremos en el presente trabajo se describe a través de las siguientes fases:

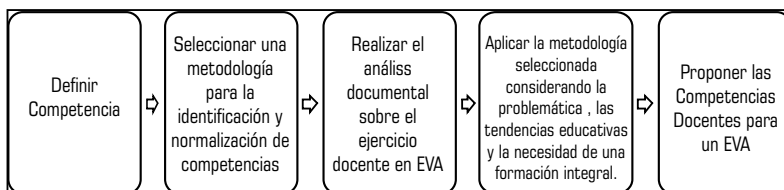


Figura 1. Metodología de trabajo.

Debido a las muchas definiciones existentes en torno al término “Competencia” es necesario asumir una postura crítica que sirva de punto de partida para el desarrollo de la propuesta. Una vez realizado este primer paso se estudiarán las diferentes metodologías existentes para la identificación y normalización de competencias profesionales con la finalidad de elegir la más apropiada. Realizada la justificación correspondiente, se realizará el análisis documental en torno al ejercicio docente como punto de referencia para la posterior aplicación de la metodología seleccionada. Por último, se propondrán las competencias del docente en EVA identificadas y normalizadas en base a la problemática expuesta, las tendencias educativas, la integridad de las mismas y el análisis funcional.

Es importante resaltar que luego se iniciará el proceso de validación externa y contrastación de las competencias formuladas dentro del marco de estudio. Estos resultados podrán dar más luces sobre los elementos a tener presente para los docentes EVA.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Las competencias

Ante las diferentes definiciones que surgen alrededor de las competencias, es necesario asumir una postura que sirva como referencia para el desarrollo del presente trabajo. El término “competencias” ha ido evolucionando a través de la historia, corriendo el riesgo de aplicarse con poca seriedad, dejándose llevar por modas debido a la falta de sustentos teóricos. En contra de esta tendencia, es importante que cada educador asuma una postura juiciosa e integradora considerando el proceso histórico y los aportes de los distintos campos de aplicación.

Muchos autores coinciden en que el término se origina desde el campo de la lingüística y del trabajo (Barriga, 2006). Empezando por Chomsky y el concepto de competencia lingüística (1970), buscando dirigir la mirada hacia los procesos. Desde ese entonces se empezó a generalizar –no necesariamente acompañada de un proceso de reflexión rigurosa– el empleo del término “competencias”. Este comenzó a aplicarse en diversos ámbitos o campos como el de la comunicación con la competencia comunicativa (1988), la filosofía con la competencia ideológica (1969), la sociología con la competencia interactiva (1989), en el ámbito del trabajo con las compe-

tencias laborales (1980), la psicología y las competencias cognitivas y en la educación formal con las competencias básicas (1990).

En cuanto a la educación, las competencias ingresan con la influencia de factores socioeconómicos como la globalización y las demandas empresariales, formulándose una serie de definiciones diferentes según el contexto y el enfoque. En este ámbito se destaca la idea de que para realizar con éxito una función determinada se requieren conocimientos, actitudes y habilidades (McClelland, 1970), generando aplicaciones o soluciones adaptadas a cada situación, movilizandolos propios recursos y regulando el proceso hasta lograr la meta pretendida (Rey, 1996).

Con una definición más integral tenemos la propuesta de Tobón (2004), la cual, parte del análisis estructural del concepto. Con base en el pensamiento complejo y la cartografía conceptual, él las define como “...procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades, aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser, el saber conocer, y el saber hacer, teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano”.

En este sentido, las competencias integran un:

- *Saber*: conocimientos que posee una persona.
- *Saber hacer*: habilidades y destrezas del individuo.
- *Saber ser*: actitudes que guían sus comportamientos y decisiones.
- *Saber convivir*: actitudes que asume la persona internamente y/o con relación al entorno².

Para el Ministerio de Educación de Perú, “las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad, en determinados contextos, que permiten una actuación responsable y satisfactoria demostrando la capacidad de hacer con saber y con conciencia sobre las consecuencias de este hacer en el entorno”. En esta definición se percibe claramente la integración a través de la acción, de los distintos tipos de saberes.

² Algunos autores integran el saber convivir al saber ser con la finalidad de facilitar los procesos de diseño curricular.

En esta misma línea, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria del Perú, CONEAU (2009), define las competencias como “integrar y movilizar saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales para resolver problemas profesionales en forma autónoma y flexible en contextos determinados”. En relación con las competencias profesionales, precisa como aquellas que adquieren las personas en la educación técnico-productiva y educación superior no universitaria y universitaria. En cuanto a las competencias laborales, las define como aquellas que adquieren las personas fuera de las instituciones educativas en su desempeño ocupacional.

Asimismo, el CONOCER³ (1997) define las competencias laborales como “... la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; estas son necesarias pero no suficientes por sí mismas para un desempeño efectivo”. Esta definición muestra claramente que las competencias laborales pueden ser adquiridas durante el ejercicio de las funciones y no necesariamente como producto de un proceso formativo.

La Organización Internacional del Trabajo OIT (1993) define competencia profesional como “...la idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un puesto de trabajo eficazmente por poseer las calificaciones requeridas para ello”. En este caso, los conceptos competencia y calificación, se asocian fuertemente dado que la calificación se considera una capacidad adquirida para realizar un trabajo o desempeñar un puesto de trabajo.

Desde otra perspectiva, las definiciones son asumidas de distinta manera según el enfoque. Mientras que el *enfoque conductista* prioriza la conducta observable y verificable de los individuos, el *enfoque funcionalista* lo hace con fines laborales y profesionales. Para el *enfoque constructivista* la participación activa de la persona en su propio aprendizaje es lo más importante, mientras que el *enfoque sistémico complejo* va más allá, buscando la actuación integral de la persona para analizar y resolver problemas del contexto en distintos escenarios (Tobón Tobón, 2007).

En cuanto el ser humano requiere ser abordado en forma integral y donde el

³ Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales, México.

campo laboral es solo un aspecto del todo, adoptar un enfoque para la formulación de competencias no implica que no se tomen en cuenta los aportes de otros. En la práctica no existen enfoques puros debido a que cada uno de ellos tiene una determinada orientación en la metodología del diseño. Al respecto, Tobón (2004) señala que “...las competencias deben ser abordadas tomando en cuenta: las demandas del mercado laboral-empresarial-profesional, las demandas de la sociedad, y la gestión de la autorrealización humana”.

Luego de revisar estas definiciones, podemos apreciar que existen dos grandes tendencias para aproximarse a este concepto: la del mercado del trabajo, asociada a las denominadas competencias laborales y profesionales, y la educativa, vinculada a las competencias de egreso o curriculares. Estas coinciden en un qué (integración de saberes), un cómo (condición de calidad) y un para qué (objetivo). En relación a ello podemos afirmar que las competencias implican poner en acción una serie de recursos propios de la persona (procedimentales, actitudinales y cognitivos) y del medio, independientemente de cómo hayan sido adquiridos (profesionales o laborales), en diferentes contextos y situaciones de manera exitosa, autónoma y flexible con la finalidad de resolver problemas y realizar actividades transformadoras que contribuyan al desarrollo del entorno.

Siendo las competencias del docente en la virtualidad nuestro objeto de estudio, es importante mencionar, que estas competencias profesionales deben ser adquiridas a través de programas formativos, que permitan al docente desempeñarse eficientemente en su vida laboral. Estas deberán construirse, entonces, desde la lógica del trabajo: identificando el contenido de trabajo que desempeña una persona en un contexto laboral específico, identificando los conocimientos, habilidades y actitudes que requiere la actividad demandada e integrando estos en uno o varios enunciados.

Las competencias profesionales se formulan considerando las normas institucionales, nacionales e internacionales que más convengan a la formación de los estudiantes y se organizan en módulos de formación profesional.

4.2. Identificación y normalización de competencias

Para iniciar el proceso de identificación se busca las normas de competencias ya establecidas y normalizadas por mesas sectoriales. En el caso de que no existan, se deberán identificar y describir dichas normas. Para ello, es necesario sistematizar los procesos a través de una metodología que nos

permita identificar claramente cuáles son las competencias requeridas por los docentes en un EVA.

En cuanto a las normas de competencias, el CONEAU (2009) propone una definición adaptada del OIT para las competencias profesionales, reconociéndola como la expresión estandarizada de una descripción de competencias profesionales (laborales) identificadas previamente. Es importante considerar la norma de competencia en su acepción de estándar de patrón de comparación, más que de instrumento jurídico de obligatorio cumplimiento. Así las competencias resultantes en un perfil podrán tener un nivel de generalización dentro del contexto que estamos estudiando, es decir, el EVA. El objetivo es que nuestro perfil tenga un nivel pertinente de implementación.

El CINTERFOR - OIT (2004) y el CONEAU (2009) definen la identificación de competencias como el proceso de establecer las competencias inherentes a una “unidad de análisis”. Esta puede ser un sector ocupacional, una institución, un grupo de instituciones, todo un sector de la producción o de servicios, o una ocupación o una profesión.

A diferencia de las competencias laborales, la identificación de competencias profesionales debe considerar un panorama más amplio no solo el análisis de las funciones y tareas (análisis funcional), sino también las dimensiones del desarrollo humano, los diagnósticos sociales y las tendencias económicas (Tobón Tobón, 2005).

El proceso de normalización de competencias consiste en definir las competencias identificadas previamente con la finalidad de estandarizar y emplear un lenguaje común entre todos los responsables del proceso formativo. El SENA (2003) lo define como el proceso de elaboración de la norma de competencia, que consiste en describir lo que un profesional es capaz de hacer, la forma en que puede juzgarse si lo que hizo está bien hecho y las condiciones en las que debe demostrar la competencia y los tipos de evidencias necesarias y suficientes para asegurar que lo que hizo se realiza de manera consistente con base en un conocimiento efectivo.

Considerando la relevancia que trae consigo un proceso de identificación y normalización de competencias con respecto a la evaluación del desempeño profesional, es importante seleccionar un método que nos permita paso a paso identificar y construir las normas de competencias profesionales para el docente de un EVA. El siguiente cuadro resume las diferentes metodologías existentes. Su elaboración ha sido posible gracias al estudio de diversas fuentes:

Cuadro 1**METODOLOGÍAS PARA LA IDENTIFICACIÓN Y NORMALIZACIÓN
DE COMPETENCIAS**

Metodología	Punto de partida	Tipo de inferencia	Productos
Análisis conductista (Técnica BEI)	Parte del personal y las cualidades requeridas para el puesto.	De lo particular a lo general.	Competencias genéricas y niveles de desempeño.
Análisis ocupacional (Método DACUM)	Parte de las tareas realizadas por el personal de un área.	De lo particular a lo general.	Competencias y criterios de desempeño.
Análisis funcional	Parte de un propósito principal de la organización, área, profesión u ocupación.	De lo general a lo particular.	Unidades, elementos de competencias, criterios de desempeño, conocimientos, campo de aplicación y evidencias.
Análisis constructivista (Método ETED)	Parte de las interacciones de un empleo con los demás en la organización.	De lo general a lo particular.	Competencias.
Análisis de procesos (Sistémico -Compleja)	Parte de una problemática.	De lo general a lo particular.	Competencias, saberes, criterios y evidencias.

Elaboración propia.

Considerando que el método del análisis funcional es utilizado por diferentes organizaciones en la certificación de competencias profesionales, como el CONOCER, en México y el CONEAU, en Perú, optaremos por este método para la descripción de las competencias docentes en un EVA, ya que considera todos sus componentes en su identificación (elementos, criterios de desempeño, campo de aplicación, conocimientos requeridos y evidencias), facilitando la evaluación y el diseño de programas formativos. Recordemos que una característica esencial de las competencias es poder ser demostradas y evidenciadas, cosa que actualmente solo se percibe en el diseño de competencias para la formación técnica y no en el de la formación superior.

Como lo hemos mencionado, el método de análisis funcional puede ser utilizado en la identificación de las competencias profesionales dentro de una visión holística, considerando las actitudes requeridas para el buen desempeño de la competencia (Tobón Tobón, 2005), la problemática presentada y las demandas del docente EVA. Es recomendable, para mayor legitimidad de las normas, que en su elaboración intervengan empleadores, formadores, trabajadores y otros actores relevantes.

En cuanto a la aprobación y certificación de las normas de competencias, estas pueden ser establecidas no solo a un nivel institucional, siendo el CONEAU el órgano operador del SINEACE, encargado de aprobar los estándares y criterios de certificación de competencias profesionales en un nivel mayor, en concordancia con la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) y los colegios profesionales correspondientes.

Para el CONEAU, el proceso previo a la identificación de competencias se expresa en un mapa funcional. En él se determina la unidad de análisis y la caracterización de la misma. La identificación se realiza a través de la desagregación de funciones, respondiendo a lo que debe hacerse para lograr la función precedente. Incluye el propósito principal, las unidades de competencia, y culmina cuando se enuncian las funciones que pueden ser cumplidas por el profesional, denominadas contribuciones individuales o elementos de competencia. Opcionalmente el desagregado puede incluir, seguido del propósito principal, las funciones claves dependiendo de la complejidad de la profesión. En el caso de realizarse un análisis funcional para una ocupación o profesión, se determina la razón de ser de la unidad de análisis –aquello que la diferencia de otras– y se procede a identificar que debe hacerse para cumplir con el propósito (unidades de competencia) y seguidamente se identifica el siguiente nivel en relación al precedente (elementos de competencia).

4.3. Funciones docentes en un EVA

Aplicando el método del análisis funcional elegido para la identificación y normalización de las competencias docentes en un EVA, se torna necesario explorar los referentes correspondientes a las funciones del docente y como estas se desarrollan en un EVA.

Del docente presencial al docente en EVA

Las demandas educativas nos exigen, como educadores, formar profesionales con competencias para el trabajo colaborativo, el análisis, la investigación, la obtención, selección, clasificación y procesamiento de la información, así como aprender a aprender en forma crítica. Educar bajo esta nueva perspectiva es apoyar a otros en la construcción de conocimientos de manera “significativa”. No es transmitir esos conocimientos, sino ayudar a desarrollar la capacidad de producirlos y de utilizarlos aprovechando las bondades de las TIC.

Educar en estos tiempos implica centrar la acción formativa en el estu-

dian­te planifican­do y dise­ñan­do las activi­da­des, consi­de­ran­do sus caracte­rís­ti­cas, su parti­ci­pa­ción activa en el desar­rol­lo de los apren­di­za­jes, la meta­cog­ni­ción, el apren­di­za­je co­la­bo­ra­tivo y los ca­na­les de co­mu­ni­ca­ción, en el ma­rco de una evalua­ción con­ti­nua y for­ma­tiva in­de­pen­dien­te­men­te de la mo­da­li­dad en la que es im­par­ti­da. Al res­pec­to, Mar­qués G. (2000) pro­pone las si­guien­tes fun­cio­nes docen­tes:

- Diagnós­tico de nece­si­da­des.
- Pre­pa­rar las cla­ses (planifi­car).
- Bus­car y pre­pa­rar ma­te­ria­les para los alu­mnos, apro­ve­char to­dos los len­gua­jes.
- Mo­ti­var al alu­mna­do.
- Docen­cia cen­tra­da en el es­tu­dian­te, consi­de­ran­do la di­ver­si­dad.
 - Ge­stio­nar el desar­rol­lo de las cla­ses man­tenien­do el or­den.
 - Pro­por­cio­nar in­for­ma­ción.
 - Fa­ci­li­tar la com­pren­sión de los con­te­ni­dos bá­si­cos y fo­men­tar el au­toapren­di­za­je.
 - Pro­poner activi­da­des de apren­di­za­je y orien­tar su rea­li­za­ción.
 - Fo­men­tar la parti­ci­pa­ción de los es­tu­dian­tes.
 - Ase­so­rar en el uso de re­cur­sos.
 - Evaluar.
- Ofre­cer tu­to­ría y ejem­plo.
- In­ves­ti­gar en el au­la con los es­tu­dian­tes, desar­rol­lo pro­fe­sio­nal con­ti­nuado.
- Co­la­bo­ra­ción en la ge­stión del cen­tro.

Se su­man a estas exi­gen­cias, las de­man­das que traen con­si­go la in­cor­po­ra­ción de las TIC a la edu­ca­ción. La mo­da­li­dad pre­sen­cial en­cuen­tra en las tec­no­lo­gías la opor­tunidad de op­ti­mi­zar sus pro­ce­sos aca­démicos, en tan­to que la mo­da­li­dad a dis­tancia, la so­lu­ción al ais­la­mien­to y el in­di­vi­dualis­mo que sue­len ge­ne­rar las for­mas tra­di­cio­na­les de abor­dar la en­se­ñan­za-apren­di­za­je. En este con­tex­to, surge la mo­da­li­dad vir­tual con un ni­vel de in­cor­po­ra­ción de las TIC am­plio, lle­gan­do a la im­ple­men­ta­ción de en­tor­nos vir­tuales de apren­di­za­je (EVA), en­ten­di­dos estos como am­bie­n­tes de apren­di­za­je me­dia­dos por tec­no­lo­gías.

Los nuevos medios, exigen a los docentes modificar sus formas de trabajo y de relacionarse con las personas. Tomando en cuenta a Gisbert (2002) y Bautista y otros (2006), podemos mencionar que los principales ámbitos donde se suscitan estos cambios se dan en:

- El tiempo y horario de trabajo. El tiempo de dedicación cambia, demandando un docente con capacidades organizativas que pueda gestionar su tiempo en atención a los procesos formativos de planificación, desarrollo y evaluación. La ventaja de la aplicación de las herramientas tecnológicas es determinante, ya que permitirá optimizar los tiempos automatizando ciertos procesos y facilitando la toma de decisiones.
- La planificación. Se requiere un nivel de planificación mayor que la que demanda la presencialidad considerando todos los elementos formativos y el detalle de los mismos, teniendo en cuenta, en algunos casos, que se deberá suplir la presencia del docente. Asimismo, esta no se da en solitario; es necesario el trabajo interdisciplinario de profesionales trabajando en forma coordinada.
- La comunicación. El profesor, en espacios tecnológicos, debe cambiar su forma de comunicación de la sincronía de la presencialidad a la asincrónica en lo virtual. Los mensajes y la información transmitida requiere un nivel de detalle, medios y formas de ser transmitidos diferentes. Como ventaja encontramos: el registro de este proceso comunicativo, el cual brinda la posibilidad de poder ser revisado las veces que sea necesario. Por otro lado, superando la asincronía tenemos: las sesiones de chat, con el apoyo de códigos textuales y las videoconferencias, permitiendo una comunicación más fluida y cuya posibilidad genera otros tipos de necesidades. Se suma a esto la diversidad cultural, la cual nos exige en lo posible la descontextualización local de los contenidos y formas de comunicarnos en atención a la pluralidad de estudiantes provenientes de diferentes lugares alejados entre sí.
- Las estrategias metodológicas. Los EVA requieren de metodologías dinámicas y participativas que permitan la integración de sus miembros y eviten la desolación y ausentismo propios de la modalidad a distancia.
- La función informadora. El rol del docente cambia, deja de ser el portador de la información, dejando esta función a los materiales, para

pasar a ser el facilitador. El entorno laboral y profesional. Este ahora requiere de un docente que trabaje en coordinación con otros especialistas que asumen roles distintos dentro del EVA. Pasa del trabajo solitario en un aula al trabajo colaborativo y en equipo. El aula ya no está en un solo tiempo y lugar, el aula va donde el acceso a la tecnología lo permita y en el momento que se requiera.

- Los materiales. La presentación y los medios en los que son impartidos los contenidos presentan cambios. Estos requieren suplir la presencia comunicativa y orientadora del docente; deben “hablar” por sí solos.

Desde la práctica pedagógica, investigadores del Programa de Alfabetización Virtual Asistida (PAVA) de la Católica del Norte Fundación Universitaria en Colombia (Arroyave y otros, 2011) nos muestra a través del siguiente cuadro, las relaciones comparativas entre el docente presencial y el docente virtual.

Cuadro 2

**COMPARACIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LAS
MODALIDADES PRESENCIAL Y VIRTUAL**

Comparación de prácticas pedagógicas entre docentes presenciales y facilitadores virtuales	
Docente presencial	Facilitador virtual
Está disponible en un aula y en los momentos que requiera el docente en persona con el estudiante.	Está disponible con la información en todo momento y desde cualquier lugar.
En algunos casos no se tiene en cuenta los ritmos de aprendizaje.	Es flexible en cuanto tiempo, ritmos y metodologías. Cuenta con procesos de autoevaluación, evaluación y coevaluación.
Sólo algunas veces de manera presencial le acompaña el uso de audiovisuales.	El proceso que lleva está enriquecido con todos los formatos del lenguaje audiovisual.
La colaboración se ejerce en el aula.	Coloca para su disposición servicios para la comunicación, interacción, cooperación y colaboración.
Muchas veces es memorístico.	Está centrado en el aprendizaje.
La autoformación es importante pero se limita a las orientaciones ceñidas del docente.	El proceso de autoformación requiere que se disponga, anticipe y desarrolle lo planeado; exige disciplina y la formación de hábitos para lograr el aprendizaje. Existen factores internos y externos y todos ellos cuentan a la hora de aprender.

Los recursos se limitan en fotocopias, tablero, tiza y algunas más con videos.	Conoce y valora los medios a través de los cuales establece comunicación para facilitar el aprendizaje. Estos recursos utilizados en el proceso, median el aprendizaje, pero no son los únicos que intervienen.
El aprendizaje confiere a las orientaciones fijas del docente.	El estudiante es el responsable de su propio aprendizaje y los logros y dificultades que en él se presenten, deben contribuir a incrementar su motivación y disposición como superación personal. El proceso de cambios es permanente y se manifiesta cada día con mayor exigencia a los actores de los diferentes contextos, la calidad y la competitividad son dos condiciones del mundo actual y se requiere de capacidad de aprender para comprender.

Fuente: Arroyave y otros (2011). Programa de alfabetización virtual asistida (PAVA) de la Católica del Norte Fundación Universitaria en Colombia.

Identificando el propósito principal del docente en EVA

El Ministerio de Educación de Colombia a través del decreto ley N°1278 (2002) indica como principal función del docente universitario, aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos.

En esta misma línea, el Ministerio de Educación del Perú en la Ley Universitaria N° 2373 (2012) indica como principal deber relacionado con el proceso formativo, que todo docente universitario debe asumir con responsabilidad, la de “Cumplir en forma eficaz el proceso de aprendizaje de los estudiantes, realizando con responsabilidad y efectividad los procesos pedagógicos, las actividades curriculares y las actividades de gestión de la función docente, en sus etapas de planificación, trabajo en aula y evaluación, de acuerdo al diseño curricular nacional”.

El Colegio de Profesores del Perú (2011), de acuerdo al artículo 23 del D.S. 018-2007-ED, Reglamento de la Ley del SINEACE 28740, propone un mapa funcional para la certificación de competencias profesionales del docente, el mismo que menciona, como propósito principal el de “Formar personas capaces de lograr su realización y desarrollo integral en el marco de la educación peruana y el Proyecto Educativo Nacional”.

En lo que respecta a la formación en EVA, Bautista y otros (2006) indican “...el rol fundamental del docente, la función más importante que debe realizar, es ser acompañante del aprendizaje.” García Aretio (2009) señala que “... el papel primordial del docente en la educación virtual debe ser un guía, facilitador y mediador de conocimientos que coadyuve al estudiante a ser el protagonista de su propio aprendizaje”. “Es la relación orientadora del docente respecto a cada alumno en orden a la comprensión de contenidos, interpretación de las descripciones procedimentales, momentos y forma adecuados para la presentación de trabajos, evaluaciones o autoevaluaciones, y en general para la aclaración puntual y personalizada de cualquier tipo de duda” (Valverde y Garrido, 2005).

Luego de estas revisiones ¿podríamos afirmar que solo el docente virtual guía, facilita, orienta...? ¿Acaso el docente presencial, hoy en día, no debe asumir también estas funciones? Tanto el docente presencial como el docente virtual tienen como propósito principal desarrollar los aprendizajes. “...el papel del tutor (docente) virtual es el mismo que el del profesor presencial: ayudar a que los alumnos aprendan y, más concretamente, favorecer que las personas aprendan a pensar y decidir por sí mismas” (Martínez, 2004).

Si el propósito es el mismo ¿dónde radica la diferencia? Al desarrollarse la acción formativa a través de un entorno virtual de aprendizaje, la labor del docente adquiere un matiz diferente de orientación y acompañamiento permanente. Las funciones que ejercía en la presencialidad cambian de enfoques y formas proyectándose en las tareas que tendrá que llevar a cabo en la virtualidad.

En relación a ello y con la finalidad de aplicar el análisis funcional, es necesario delimitar el propósito clave del docente. Considerando el contexto virtual donde se desarrolla la acción formativa proponemos como propósito clave del perfil del docente virtual el de “Realizar los procesos de gestión pedagógica en un EVA en correspondencia con los objetivos formativos propuestos para el programa”.

Hacia una identificación de funciones

Es el momento ahora de precisar, que debe realizar todo profesional que ejerza la docencia virtual en relación al propósito principal de su labor. Como profesionales expertos en su materia, el docente no solo debe adquirir las competencias pedagógicas necesarias para ejercer la educación superior

sino que además, debe estar preparado para realizarlas a través de un EVA. En tanto que el profesional especialista en su campo no asuma la formación requerida, su intervención en un programa formativo virtual se verá reducida a la de proveedor de experiencia siendo los verdaderos especialistas técnicos y educadores quienes lleven adelante el programa.

En cuanto a la organización de las funciones docentes en el contexto universitario, el Ministerio de Educación del Perú, a través de la ley N° 29062, en su Art. 8 (2007), las clasifica según las áreas de desempeño laboral:

- **Gestión Pedagógica:** comprende tanto a los profesores que ejercen funciones de enseñanza en el aula y actividades curriculares complementarias al interior de la Institución Educativa y en la comunidad, como a los que realizan orientación y consejería estudiantil, coordinación, jefatura, asesoría y formación entre pares.
- **Gestión Institucional:** comprende a los profesores en ejercicio de dirección y subdirección, responsables de la planificación, supervisión, evaluación y conducción de la gestión institucional.
- **Investigación:** comprende a los profesores que realizan funciones de diseño y evaluación de proyectos de innovación, experimentación e investigación educativa. Así mismo, a quienes realizan estudios y análisis sistemáticos de la pedagogía y experimentación de proyectos pedagógicos, científicos y tecnológicos.

Para el presente trabajo, nos centraremos en el área de gestión pedagógica por ser el ámbito en el que se desarrolla nuestro objeto de estudio. Considerando solo esta, también existen taxonomías para las distintas tareas. En cuanto a los procesos formativos en la enseñanza superior, las funciones pueden ser clasificadas según Alonso (2001) en:

- Planificación de la enseñanza (fase preactiva),
- Metodología didáctica (fase interactiva), y
- Evaluación del proceso de enseñanza (fase postactiva).

Considerando la etapa de planificación, en un contexto presencial el docente asume las funciones de diseño didáctico, planificación curricular y elaboración de materiales y recursos. Debido al tiempo que demanda la construcción de estos últimos, la minuciosidad con la que se deben desarrollar

aquellos que brindan orientaciones y pautas de trabajo y la preparación profesional requerida para llevarlo a cabo es que surgen otras figuras como diseñadores didácticos, diseñadores técnicos y tutores (dinamizadores) encargados de preparar el EVA para la llegada del profesional responsable de la conducción y evaluación de los aprendizajes.

Bautista y otros (2006), citando a Goodyear y otros, indican, que un docente que desempeña su trabajo en un entorno virtual puede asumir uno o más de estos roles: facilitador, tecnólogo, diseñador, gestor, tutor, ayudante e investigador. Según el rol que asuma se determinan las funciones de:

- Facilitador. Provee de los medios y recursos necesarios para el desarrollo de los aprendizajes.
- Tecnólogo. Utiliza los medios y recursos del entorno para el desarrollo de los aprendizajes.
- Diseñador. Diseña los planes de estudio en base a las necesidades educativas.
- Gestor. Administra los recursos educativos.
- Tutor. Orienta y acompaña.
- Ayudante. Apoya al estudiante.
- Investigador. Estudia e investiga la acción educativa.

En la medida que su perfil profesional lo permita, el docente podrá asumir uno o más de estos roles. En esta misma línea, otra clasificación de funciones es la que propone la Guía de Innovación Metodológica en e-learning del programa EVA en España. (García y otros, 2008):

- Dinamizador (Tutor). Favorece el aprendizaje autónomo, propone autoevaluaciones.
- Mediador (Docente). Guía el proceso de aprendizaje a través de materiales interactivos; realiza el proceso de evaluación continua.
- Experto (Docente). Favorece el trabajo colaborativo, realiza el proceso de evaluación continua y sumativa.

Asimismo propone, como función transversal a estos roles, la función de orientación, la misma que se orienta a: informar, orientar, motivar y asesorar estableciendo canales de comunicación, favoreciendo la autonomía.

Cabe mencionar que, aunque estos roles pueden ser asumidos por la misma persona, en la realidad no necesariamente se cumple; incluso la responsabilidad de tutoría, como ya hemos revisado, puede ser compartida con otros profesionales. Seoane y otros (2007) distinguen hasta tres formas de intervención tutorial:

- Tutor académico. Es el docente responsable del programa académico.
- Tutor psicopedagógico. De apoyo al tutor académico y tutor personal en temas de didáctica. Su apoyo es requerido a solicitud de los interesados.
- Tutor personal. Brinda apoyo al tutor académico y acompaña a los estudiantes durante el proceso de aprendizaje como guía o consejero.

La tendencia en las instituciones es que el docente, profesional experto en su materia, asuma la figura del tutor académico, dejando la del tutor psicopedagógico y tutor personal al docente de apoyo. Esto se debe también a que en este contexto el docente es un profesional que, en la mayoría de los casos, es externo a la institución o asume la responsabilidad de conducir un programa virtual en un momento determinado no requiriendo su permanencia fuera de este.

Como podemos apreciar, el ámbito de acción del educador en un EVA se diversifica, a través de los roles, según las etapas de desarrollo y necesidades de un programa formativo. Esto lleva a los profesionales expertos en su materia y que desean asumir una docencia virtual, a prepararse para asumirla principalmente en el rol de tutor académico, mediador o facilitador, si tomamos en cuenta las clasificaciones antes expuestas.

Otra forma de organizar los roles y funciones, considerando la acción docente en un EVA integralmente, puede ser la propuesta por Berge (1995), quien propone clasificarlas en cuatro áreas:

- Pedagógica (intelectual): incluye los roles de instructor, moderador, guía, tutor, en el cual giran sus deberes como facilitador educacional. Rol en el cual se aporta conocimiento, perspicacia y se centran las discusiones en conceptos, principios y destrezas críticas. Modelando apropiadamente conductas online el profesor puede preparar a estudiantes, solos o en grupo.

- Social: incluye el rol de promotor de un entorno social y amigable en el que se promueva el aprendizaje, desarrollando un sentido de cohesión del grupo.
- Organizacional o administrativa. Se trata de realizar una planificación previa con claridad, anticipándose a las dificultades, estableciendo reglas, gestionando agendas.
- Técnica. El profesor se ha de sentir confortable y hábil con la tecnología y entonces tiene que asegurar que los participantes estén cómodos con el sistema y el software que se está usando cerciorándose del dominio de habilidades técnicas y comunicativas.

En esta misma línea Alonso y Blázquez (2012) proponen agrupar las funciones en función docente, técnica y de orientación, guardando las dos primeras similitud con la propuesta anterior.

- Función docente. Las habilidades psicopedagógicas que el docente posea serán un referente importante que le guíen en su tarea. Implica planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje- evaluación, dominio del contenido, elaboración de materiales adecuados.
- Función técnica. Implica no tanto conocer todos los medios a la perfección, sino dominar aquellos que van a resultar básicos y estratégicos para los procesos de educación virtual. Implica dominio básico del medio.
- Función de orientación. El tutor deberá ser fiel a sus deberes para que el alumno no perciba sentimiento de aislamiento. Implica cumplir horarios de tutorías, proporcionar respuestas prontas y orientativas, motivar y facilitar los aprendizajes, desarrollar habilidades de interrelación.

En relación a estas propuestas y teniendo como referencia a Cabrero (2004), la misma que es tomada en cuenta por Llorente (2005) en su propuesta de funciones del Tutor Virtual y por la ANR (2008), en su propuesta del sistema de gestión tutorial para la educación a distancia, se presenta el siguiente cuadro de funciones y actividades del Docente en EVA.

Cuadro 3
FUNCIONES DEL DOCENTE EN EVA

Función	Actividades
Técnica	– Asegurarse de que los estudiantes comprendan el funcionamiento técnico de la plataforma educativa. – Dar consejos y apoyos técnicos. – Realizar actividades formativas específicas. – Gestionar los grupos de aprendizaje que forme para el trabajo en la red. – Incorporar y modificar nuevos materiales al entorno formativo. – Remitir a los estudiantes a algunas partes del programa, donde se puedan realizar bajar o subir actividades, tareas, foros, entre otras actividades. – Mantenerse en contacto con el administrador de la plataforma. – Conocer la plataforma y sus herramientas de trabajo.
Académica	– Dar información, extender, clarificar y explicar los contenidos presentados. – Supervisar el progreso de los estudiantes y revisar las actividades realizadas. – Responder a los trabajos de los estudiantes. – Asegurarse de que los alumnos están alcanzando el nivel adecuado. – Formular preguntas para sondear los conocimientos que poseen los estudiantes y descubrir las posibles inconsistencias y errores que vayan teniendo. – Diseñar actividades para facilitar la comprensión de la información y su transferencia. – Diseñar actividades y situaciones de aprendizaje de acuerdo con un diagnóstico previo. – Introducir el tema de debate y relacionarlo con los anteriores. – Resumir en los debates en grupos las aportaciones de los estudiantes. – Resolver las posibles dudas surgidas de la lectura de los materiales didácticos o en la realización de las actividades. – Hacer valoraciones globales e individuales de las actividades realizadas. – Brindar la retroalimentación a los aprendizajes oportunamente. – Informar de los resultados y valoraciones alcanzadas.
Organizativa	– Establecer el calendario del curso en general, por módulos, entrega de tareas, y seguimiento de las diferentes actividades de comunicación. – Establecer fechas y horarios para los chats y los foros. – Explicar las normas de funcionamiento dentro del entorno: criterios de evaluación, exigencias o nivel de participación. – Presentar las normas de funcionamiento para establecer contactos con el Profesor - Tutor. – Mantener un contacto con el resto del equipo docente y organizativo, haciéndole llegar rápidamente los problemas detectados al nivel de contenidos, de funcionamiento del sistema o de administración. – Organizar el trabajo en grupo y facilitar la coordinación entre los miembros.

Orientadora	– Facilitar técnicas de trabajo intelectual para el estudio en red. – Dar recomendaciones públicas y privadas sobre el trabajo y la calidad de trabajo que se está desarrollando en red. – Asegurarse de que los alumnos trabajan a un ritmo adecuado. – Motivar a los estudiantes para el trabajo en línea. – Informarle a los estudiantes sobre su progreso en el estudio, y facilitarle estrategias de mejora y cambio. – Facilitar acciones de compromiso cuando existan diferencias de desarrollo entre los miembros del equipo. – Ser guía y orientador del estudiante. – Aconsejar al estudiante para el desarrollo de las actividades y seguimiento de los cursos.
Social	– Dar la bienvenida a los estudiantes que participan en el curso en red. – Facilitar la creación de grupos de trabajo. – Incitar a los estudiantes para que amplíen y desarrollen los argumentos presentados por sus compañeros. – Integrar y conducir las intervenciones, sintetizando, reconstruyendo y desarrollando los temas que vayan surgiendo. – Animar y estimular la participación. – Proponer actividades para facilitar el conocimiento entre los participantes. – Dinamizar la acción formativa y el trabajo en red. – Facilitar la creación de un entorno social positivo.

Adaptado de Cabero (2004). La Función Tutorial en la Teleformación.

En la práctica, varias de las tareas, aquí listadas, son delegadas al tutor (dinamizador) dejando al profesional docente, las tareas que pueda asumir de acuerdo a su perfil. En la medida que el profesional desarrolle competencias pedagógicas y tecnológicas, adquirirá una mayor libertad y flexibilidad durante el diseño y desarrollo del programa formativo. Sin dejar de tomar en cuenta la planificación y los objetivos propuestos en el programa, el docente deberá tener la autonomía necesaria para poder orientar el proceso formativo de acuerdo a la evolución de sus estudiantes y esta se le será asignada naturalmente en la medida que la apropiación del medio se logre.

Por otro lado, estas funciones técnicas, académicas, organizativas, orientadoras y del tipo social deben ser asumidas por todos los profesionales que intervienen en un contexto virtual diferenciándose cada una de ellas a través de las tareas que deberán realizar de acuerdo al rol que desempeñan y la etapa del proceso formativo.

Considerando el área de gestión pedagógica en un programa formativo virtual identificamos las siguientes funciones:

- Diseñar el proceso formativo. Analizar, seleccionar, proponer, atender...
- Planificar el proceso formativo. Analizar, seleccionar, organizar, prever, calendarizar, preparar...
- Ejecutar la acción formativa. Informar, acompañar, motivar, orientar, asesorar, mediar, moderar, facilitar...
- Evaluar los aprendizajes. Retroalimentar, valorar...

4.4. Consideraciones para el ejercicio docente en EVA

En relación a las funciones identificadas revisemos a continuación qué consideraciones deberá tomar en cuenta el docente en EVA con respecto al desempeño de estas:

Diseñar y planificar el proceso formativo

Los actuales programas académicos aún se encuentran influenciados por un enfoque positivista, el cual favorece la no problematización, la no construcción de los aprendizajes y la pasividad. Una explicación de ello se debe a que el contexto educativo todavía tiene profesores cuya formación se dio bajo estos preceptos, influyendo en la actualidad en su accionar docente. La universidad que no ha sabido adaptarse a esos cambios trasciende esta problemática a la virtualidad.

Los programas formativos diseñados en un EVA muestran esta realidad, al no contemplar la aplicación de herramientas que favorezcan la interacción y comunicación asíncrona como es el caso de los foros. Esto se debe al desconocimiento, por parte de los diseñadores instructivos, sobre el uso de estrategias efectivas para esta modalidad. Como alternativa, consideran talleres presenciales al cierre de cada curso que cubren estos vacíos, permitiendo aclarar dudas y reducir distancias entre participantes y docente, además de facilitar el desarrollo de proyectos colaborativos.

Otro problema es la incorporación excesiva de recursos poco significativos que no han sido revisados previamente, además de una programación de actividades descontextualizada, la cual no toma en cuenta las necesidades reales de los estudiantes.

En la mayoría de los casos, el docente llega al equipo de trabajo encontrándose con un diseño ya elaborado en cuanto a currículo y recursos formativos. Si en la etapa de diseño no se ha previsto o considerado las necesidades para este tipo de entornos, poco o nada podrán hacer los docentes si no cuentan con la preparación requerida o las facilidades para llevar a cabo los cambios necesarios.

En cuanto a la planificación que deberá realizar el docente, se debe considerar al detalle cada una de las etapas formativas, proyectando su rol de orientador y facilitador a través de los diferentes recursos y herramientas que estarán a disposición del estudiante –en la mayoría de los casos– sin su intervención. A diferencia de la presencialidad, la etapa de planificación requiere ser más exhaustivos y previsores considerando el perfil técnico y académico de los participantes, el medio donde se desarrollarán los aprendizajes y la presencia “tácita” permanente del docente a través de los medios.

En base a Bautista y otros (2006) se proponen las siguientes consideraciones para el proceso de planificación de la acción formativa en un EVA, las mismas que deberán ser coordinadas con los demás miembros del equipo:

- Identificar los objetivos del programa: objetivos o competencias a desarrollar en los estudiantes, contenidos, metodología y sistema de evaluación.
- Conocer las condiciones de agrupación de los estudiantes y temporalidad planteadas para la formación.
- Saber y conocer bien al inicio de la formación quiénes serán nuestros estudiantes y qué nivel de conocimientos tienen.
- Saber con qué recursos contamos para llevar a cabo nuestro trabajo.
- Decidir y comunicar cómo evaluaremos el progreso de nuestros estudiantes.
- Dominar como usuarios las funcionalidades del entorno virtual.
- Prever la acción docente en dos planos al detalle la acción constante de acompañamiento y la acción indirecta a través de los medios y recursos.

Ejecutar la acción formativa

En esta etapa el docente debe cumplir el rol fundamental de guía y orientador de los aprendizajes, acompañando a cada uno de sus estudiantes duran-

te el proceso formativo favoreciendo el logro de los objetivos, asesorando, motivando su desempeño, favoreciendo el aprendizaje significativo, autónomo y colaborativo.

Al inicio de un programa formativo el docente debe conocer a sus estudiantes y brindarles las orientaciones respectivas a través de los recursos y medios de comunicación. Así mismo crear un clima cálido de confianza y participación entre todos los participantes a través de comunidades virtuales de aprendizaje.

Considerando la propuesta de Iniciarte (2008), citando a Torres (2003), mencionamos a continuación los siguientes principios que se deben tomar en cuenta durante el desarrollo de programas formativos.

- Flexibilidad en la intervención de la acción docente.
- Activación de los proceso cognitivos.
- Orientación del aprendizaje.
- Interacción social y participación.
- Ayuda al aprendizaje auto-dirigido.
- Motivación. Capturar, mantener y estimular el interés.
- Respeto a lo planificado y acordado.
- Rapidez y claridad en las respuestas.
- Dominio de los contenidos

Evaluar los aprendizajes

La influencia positivista y conductista se percibe también en la evaluación de muchos programas formativos, privilegiando la objetividad, la información cuantitativa y el análisis estadístico presentado las siguientes características:

- Se suele tomar como referencia al grupo para evaluar en forma individual.
- Se evalúa los contenidos mas no la integridad de lo aprendido.
- Utiliza escalas numéricas; no toma en cuenta los desempeños.
- Toma en cuenta los resultados más que el proceso.
- Los estudiantes desconocen lo que se les va a evaluar.

Estas manifestaciones se presentan independientemente de la modalidad en la es aplicada. Particularmente en un EVA se suman a las anteriores las siguientes particularidades:

- Tendencia a realizarse mediante pruebas objetivas. Se evitan los foros o actividades que demanden mayor dedicación en el proceso de valoración.
- Existe mucha preocupación por el plagio y la suplantación de identidad por parte de los responsables de impartir y diseñar la instrucción.
- Desconfianza del proceso.

En un EVA el proceso de evaluación de los aprendizajes presenta ciertas características que lo diferencian de la modalidad presencial. Se parte de la premisa “toda actividad debe ser evaluada” toda vez que los estudiantes necesitan una retroalimentación de sus avances con mayor insistencia y frecuencia que lo habitual, que sienta presencia, que perciba que toda realización o no realización tiene una consecuencia y esto se logra cambiando nuestras prácticas. Se debe adquirir habilidades para el manejo de las herramientas que nos permitirán recoger y procesar los resultados, así como brindar una retroalimentación detallada con relación a los criterios previamente establecidos.

En atención a esta necesidad y tomando como referencia a Bautista y otros (2006) e Inicarte (2008), se proponen las siguientes consideraciones para el proceso de evaluación de los aprendizajes en un EVA:

- Conciencia del tiempo que demanda valorar las actividades.
- Criterios claros y comunicados oportunamente a los estudiantes.
- Coherencia entre el programa evaluativo y el proceso de enseñanza.
- Potenciación de una evaluación significativa.
- Participación de los estudiantes.
- Evaluación individual y en grupo.
- Evaluación formativa y sumativa.
- Evaluación y retroalimentación permanente.
- Inclusión de tareas de evaluación que generen capacidad de reflexión y toma de decisiones consciente.
- Integración de procesos compartidos de comunicación y aprovechamiento de los resultados de la evaluación.

- Realización de metaevaluaciones que incorporen los comentarios argumentados de los alumnos y de otros profesores.
- Principio de retroalimentación y transferencia de los aprendizajes.

4.5. Saber, saber ser y saber hacer de un docente en un EVA

Es el turno ahora de identificar los contenidos necesarios en relación a las funciones identificadas. Tomando en cuenta la definición del término *competencia*, propuesta en el segundo apartado, los recursos propios puestos de manifiesto por el profesional hacen referencia a: “...aquellos saberes procedimentales, actitudinales y cognitivos necesarios para alcanzar las competencias y realizar un buen desempeño”. Para el caso de las funciones del docente universitario estos serían (Perales y otros, 2002):

- Conocimientos
 - Dominio al más alto nivel de su asignatura.
 - Actualización de estos conocimientos.
 - Dominio de la metodología de investigación.
 - Dominio de la pedagogía universitaria.
- Destrezas
 - Habilidades para la comunicación educativa.
 - Facilidad para la relación interpersonal.
 - Rasgos de personalidad.
 - Destrezas docentes específicas: selección y secuenciación de contenidos a impartir, organización y estructura de los conocimientos, planificación a largo y corto plazo de las actividades docentes y de aprendizaje, selección de métodos didácticos.
- Actitudes
 - Respeto a los alumnos/as.
 - Compromiso e implicación en la tarea docente.
 - Actitud reflexiva y crítica ante su tarea.
 - Actitud de servicio.
 - Actitud positiva hacia el cambio y la innovación.

Con referencia a Gisbert (2002), la competencia del docente de un EVA debería configurarse a partir de la interrelación de tres dimensiones fundamentales. Agrega también que estas son las mismas que las que configuran el perfil de todo docente, pero con un matiz diferente. En relación con ello y, tomando en cuenta el propósito principal de la función docente en un EVA, se definen como:

- Saber (dimensión cognitiva-reflexiva). Referida a aquellas competencias y conocimientos de naturaleza epistemológica que deben garantizar el desarrollo de acciones docentes teóricamente fundamentadas. Ejemplos: características de la educación virtual, tipos de instrumentos de evaluación...
- Saber hacer (dimensión activa-creativa). Aquellos conocimientos y competencias de carácter aplicativo que deben permitir a todo docente diseñar, implementar y evaluar aquellas acciones a partir de las cuales desarrollar efectiva y eficientemente las funciones que le son propias. Ejemplos: aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje- evaluación, evaluación de los aprendizajes...
- Saber ser (dimensión afectiva y comunicativa). Esta dimensión se refiere tanto a aquellas competencias y cualidades relacionadas con las habilidades sociales y comunicativas como aquellas actitudes personales a partir de los cuales los alumnos pueden establecer los vínculos afectivos y comunicativos que condicionan la posibilidad de actualización de las potencialidades de toda acción formativa. Ejemplos: ponerse en el lugar de otro, demostrar empatía...

5. COMPETENCIAS DOCENTES PARA UN EVA

Para la identificación de las competencias requeridas por los docentes en un EVA, se siguió la metodología del análisis funcional considerando los aportes de otros enfoques como el sistémico- complejo, que sugieren abordar las competencias en forma integral y desde una problemática.

1. Se analizó la problemática con relación a la acción formativa en un contexto virtual.
2. Se realizó un análisis documental sobre las competencias docentes requeridas para un EVA.

3. Se conformó el grupo de trabajo contando con la participación de siete expertos en educación virtual: docentes en ejercicio, tutores y coordinadores académicos.
4. Se desarrolló el mapa funcional.
5. Se identificaron las unidades de competencia para el perfil profesional del docente en EVA y se redactaron sus elementos.
6. Se diseñó la norma de competencia con sus respectivos, criterios de desempeño, saberes requeridos y evidencias de desempeño.
7. Se validó el producto tomando en cuenta las listas de verificación metodológica propuestas por el CONEAU para la identificación y normalización de competencias (CONEAU, 2009).

Como resultado de la metodología aplicada, se identificaron las siguientes áreas funcionales para un entorno virtual de aprendizaje (Anexo 1):

- Analizar los requerimientos de un programa formativo considerando posibilidades y limitaciones en su ejecución siguiendo los procedimientos establecidos por la institución.
- Diseñar un programa formativo de acuerdo a la política institucional, sus procedimientos y las necesidades formativas.
- Producir medios y recursos de un programa formativo en correspondencia con el diseño propuesto y los procedimientos establecidos por la institución.
- Realizar los procesos formativos en correspondencia con el diseño propuesto para el programa y los procedimientos establecidos.
- Evaluar un programa formativo con la finalidad de establecer mejoras siguiendo los procedimientos establecidos por la institución y los criterios de calidad para la modalidad.

Teniendo como referente el mapa funcional general se identificó el perfil profesional del docente en EVA y sus respectivas competencias profesionales elaborando su propio mapa funcional. Producto del mismo, presentamos a continuación las siguientes unidades de competencia con sus respectivos elementos:

Cuadro 4
COMPETENCIAS Y ELEMENTOS DE COMPETENCIAS
PARA EL DOCENTE DE UN EVA

Unidades de competencia	Elementos de competencia
Diseñar estrategias de aprendizaje en correspondencia con el programa formativo propuesto y los procedimientos establecidos por la institución para la modalidad virtual.	– Seleccionar los métodos, técnicas y medios de enseñanza-aprendizaje-evaluación en correspondencia con las competencias propuestas y los procedimientos establecidos para la modalidad virtual. – Diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje-evaluación en correspondencia con las competencias propuestas y los procedimientos establecidos para la modalidad virtual.
Diseñar módulos de aprendizaje en correspondencia con el programa formativo siguiendo los procedimientos establecidos por la institución.	– Diseñar los apartados del módulo en correspondencia con el programa formativo siguiendo los procedimientos establecidos por la institución. – Diseñar las Unidades de Aprendizaje en correspondencia con las competencias propuestas siguiendo los procedimientos establecidos por la institución. – Diseñar las actividades de aprendizaje en correspondencia con las estrategias, logros de aprendizaje y los procedimientos establecidos para la modalidad virtual. – Diseñar los instrumentos de evaluación en correspondencia con los criterios de evaluación propuestos para el programa y los procedimientos establecidos por la institución.
Planificar los procesos formativos con la finalidad de orientar los procesos a seguir tomando en cuenta los procedimientos establecidos para la modalidad virtual.	– Analizar el diseño de un programa formativo existente, sus medios y recursos con la finalidad de planificar la acción formativa tomando en cuenta los procedimientos establecidos para la modalidad. – Elaborar información y documentos complementarios que permitan orientar el desarrollo de los aprendizajes tomando en cuenta los procedimientos establecidos por la institución para la modalidad. – Planificar la acción docente con rigurosidad y previsión tomando en cuenta los procedimientos establecidos por la institución. – Verificar el correcto funcionamiento del EVA tomando en cuenta los procedimientos establecidos por la institución.
Ejecutar la acción formativa tomando en cuenta la planificación establecida, las características de los estudiantes y los procedimientos indicados para la modalidad virtual.	– Determinar el perfil del estudiante al inicio del programa con la finalidad de orientar los procesos a seguir tomando en cuenta los procedimientos establecidos por la institución para la modalidad. – Aplicar estrategias de apertura que permitan establecer las formas de trabajo y crear un clima favorable que promueva la socialización y motive la disposición por aprender tomando en cuenta los procedimientos establecidos por la institución para la modalidad.

	– Aplicar estrategias de acompañamiento e intervención durante los momentos de trabajo personal y trabajo grupal que permitan orientar el desarrollo de los aprendizajes en correspondencia con lo planificado, las características de los estudiantes y los procedimientos establecidos por la institución para la modalidad. – Aplicar estrategias de enseñanza-aprendizaje-evaluación que promuevan la participación activa y colaborativa en relación al logro de los aprendizajes tomando en cuenta la planificación establecida y los procedimientos indicados para la modalidad. – Aplicar estrategias de cierre que permitan orientar los procesos a seguir tomando en cuenta los procedimientos establecidos para la modalidad.
Evaluar los aprendizajes de los estudiantes respecto a las competencias o logros establecidos.	– Aplicar los instrumentos de evaluación de acuerdo a las evidencias establecidas y los procedimientos establecidos por la institución. – Determinar el logro de los aprendizajes para su ubicación en el proceso de formación o de certificación académica con base a los resultados de la evaluación siguiendo los procedimientos establecidos por la institución. – Comunicar los resultados de la evaluación de los aprendizajes con la finalidad de orientar las acciones formativas del estudiante para el desarrollo o mejoramiento profesional, de acuerdo a los resultados de la evaluación y los procedimientos establecidos por la institución.

Elaboración propia.

Estas unidades y elementos de competencia, asumen que el profesional posee las competencias básicas del manejo de entorno tecnológico el mismo que difiere del contexto tecnológico en el que se desarrolla el programa formativo. Por otro lado, las competencias correspondientes al diseño de módulos y evaluación de los aprendizajes, no difieren de las que debe poseer un docente que desempeña su labor en un contexto presencial, las consideramos en este perfil por ser necesarias para el ejercicio de la labor docente en un EVA.

6. CONCLUSIONES

El EVA es el ámbito en cuyo dominio el docente ha de demostrarse competente. La competencia se adquiere a través de una formación suficiente y acreditada. Esta engloba un conjunto de saberes (saber ser, saber hacer y saber) los cuales se manifiestan integralmente y en forma eficiente en atención a una situación o exigencia presentada en un contexto virtual.

En cuanto a cuáles son estas competencias profesionales requeridas para el buen desempeño docente en un EVA, la metodología aplicada nos lleva a identificar que, independientemente de la modalidad en la que es impartida la formación, las tendencias nos exigen cambiar nuestras formas de educar, donde el proceso de aprendizaje se centran en el estudiante y el rol del docente cambia al de facilitador de los mismos. En una modalidad virtual la diferencia radica en las habilidades necesarias para desenvolverse en un contexto diferente y las actividades que tendrán que realizar para llevarlas a cabo. Todo ello con un rigor mayor en los procesos de planificación, ejecución y evaluación, demandando al docente por un lado el dominio necesario de la tecnología y por otro la capacidad de seguimiento a distancia y de empatía digital que debe tener un educador. El contexto digital cambia la forma de relacionarse entre dos personas: es un nuevo tipo de red social, y en ese manejo el docente del EVA debe tener gran dominio. Para poder delimitar esas habilidades entonces, hace falta delimitar las funciones que el docente EVA tendría en ese entorno.

Estas son identificadas con aplicación de la metodología del análisis funcional, la misma que es utilizada actualmente por diversas instituciones para la formación, certificación y acreditación de competencias profesionales y laborales. Se inició el proceso identificando el propósito principal del Docente en EVA, el cual no difiere al del docente presencial salvo el medio en el que es ejercida la acción formativa. Por tal motivo partiendo del propósito del docente en general determinamos como propósito principal para un entorno virtual, el de “Realizar los procesos de gestión pedagógica en un EVA en correspondencia con los objetivos formativos propuestos para el programa”.

Determinado este propósito, el ámbito de acción del docente es delimitado a un contexto virtual permitiendo identificar cinco unidades de competencias para el perfil del docente en EVA: a) diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje-evaluación para un EVA, b) diseño de módulos de aprendizaje c) planificación de un programa formativo virtual, d) ejecución de un programa formativo virtual y d) evaluación de los aprendizajes. Es importante mencionar que dos de estas competencias: diseño de módulos de aprendizaje y evaluación de los aprendizajes, son las mismas de aquellas que debe poseer un docente presencial.

Por otro lado, las competencias normalizadas han permitido diseñar programas formativos de capacitación docente en nuestra institución. Además, diseñar y aplicar instrumentos para la evaluación del desempeño, permitiendo a los docentes una retroalimentación oportuna del ejercicio de sus funciones. Es importante mencionar también, que estos programas de capacitación requieren como prerequisite el desarrollo de competencias tecnológicas. En la medida que se manifieste la apropiación de estas, el docente tendrá más libertad en el ejercicio de sus funciones, desempeñando otros roles en el contexto virtual, tan igual o mejor de cómo lo viene haciendo en un contexto presencial. La metodología también nos facilitó extender su aplicación a todo el ámbito de educación virtual, identificando otros perfiles, tales como gestores, diseñadores didácticos, diseñadores técnicos y evaluadores. Esto sería el inicio de próximos trabajos, llevándonos a definir nuevas competencias profesionales para el diseño de programas formativos.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Alonso Tapia, J. (2001). *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.
- Alonso B. y Blázquez E. (2012). *El docente de educación virtual. Guía básica universitaria*. Narcea Ediciones.
- Ardila Rodríguez, M. (2009). *Docencia en ambientes virtuales: nuevos roles y funciones*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte .
- Arroyave E. y Otros. (2011). Consideraciones para una práctica pedagógica desde la mediación virtual en la educación de jóvenes y adultos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos* (1).
- Bautista G. y Otros. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales*. Madrid: Narcea, S.A de Ediciones.
- Berge, Z. (1995). Facilitating computer conferencing: Recommendations from the field. *Educational Technology* 35(1) 22-30.
- Borges, Federico (2007). El estudiante de entornos virtuales. Una primera aproximación. En: Federico BORGES (coord.). *El estudiante de entornos virtuales*. Digithum N° 9 UOC. Recuperado el 07 de febrero de 2013, de <http://www.uoc.edu/digithum/9/dt/esp/borges.pdf>.
- Cabero, J. (2004). *La función tutorial en la teleformación*. En Martínez, F. y Prendes, M.P.: *Nuevas Tecnologías y Educación*. Madrid: Pearson Educación.
- Castillo Cuevas, M. y Marín Uribe, R. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Identificación de competencias docentes en ambientes virtuales de aprendizaje: Una aproximación desde la perspectiva del profesor. Recuperado el 10 de abril de 2013, de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_07/0766.pdf.
- CINTERFOR- OIT (2004). *Las 40 preguntas más frecuentes sobre competencias Laboral*. 40 preguntas sobre competencia laboral. Montevideo, ILO/Cinterfor.

- Colegio de Profesores del Perú. (20 de noviembre de 2011). Proeduca Perú y el colegio de profesores del Perú mejorando la calidad de la educación. Recuperado el 10 de abril de 2013, de Proeduca: http://www.proeducaperu.com/articulo_detalle.php?n=6
- Congreso virtual iberoamericano de calidad en educación a distancia. El perfil del docente virtual, Elaboración colaborativa y en red, 2008.
- CONEAU. (2009). Directrices para la identificación y normalización de competencias profesionales. Lima.
- CONEAU (2011). Directrices para el funcionamiento de los centros de evaluación de competencias profesionales. Lima.
- CONOCER (1997). La normalización y certificación de competencia profesional: Medio para incrementar la productividad de las empresas. México.
- Díaz Barriga A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? vol. XXVIII. núm. 111.
- Díaz B. F. (1993). Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral, en Tecnología y Comunicación Educativas, N° 21, México, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. pp. 19-39.
- Echeverría, B. (2001). Configuración actual de la profesionalidad. Letras de Deusto, 31, pp. 35-55.
- Gallego Arrufat, M. (2007). Las funciones docentes presenciales y virtuales del profesorado universitario. Revista Electrónica Teoría de la Educación. Edición y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 8, n°2. Universidad de Salamanca. Recuperado el 12 de febrero de 2013, de http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_arrufat.pdf
- Garber, D. (2004). Growing virtual communities. Technical Evaluation Report, 5 (2). Recuperado el 20 febrero de 2013, de: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/177/259>
- García A. y otros. (2008). Guía de innovación metodológica en e-learning. España: Programa Espacio Virtual de Aprendizaje.
- García Arieto, L. (2009). Nuevos ambientes de aprendizaje. En L. García Arieto, ¿Por qué va ganando la educación a distancia? (pág. 419). Madrid: UNED.
- Gisbert, M. (2002). El nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos. Recuperado de Acción Pedagógica el 20 de febrero de 2013: http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/accionpedagogica/vol11num1/art5_v11n1.pdf
- Gómez E., J. (2002). Lineamientos pedagógicos para una educación por competencias. Santa fe de Bogotá. : Sociedad Colombiana.
- Guerrero Serón, A. (1999). El enfoque de las competencias profesionales: Una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. Revista Complutense de Educación (10), 335.
- Inciarte Rodríguez, M. (2008). Competencias docentes ante la virtualidad de la educación superior. Recuperado el 20 de febrero de 2013, de <http://www.urbe.edu/publicaciones/tematica/indice/pdf-vol7-2/2-competencias-docentes-ante-la-virtualidad.pdf>
- Le Boterf, G. (2001). Ingeniería de las competencias. Barcelona: Gedisa.
- Llorente Cejudo, M. d. (2005). Eduweb 2005 (Valencia - Carabobo - Venezuela). La tutoría virtual: Técnicas herramientas y estrategias. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Martínez, Javier (2004). El papel del tutor en el aprendizaje virtual [artículo en línea]. UOC. Recuperado el 10 de enero de 2013. <http://www.uoc.edu/dt/20383/index.html>

- Memorias del Congreso Internacional TIC y Pedagogía. III Edición. AÑO 2012. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luis Beltrán Prieto Figueroa”.
- Mertens, L. (1999). DACUM y sus variantes SCID y AMOD. Mecanografiado. México. Ministerio de Educación de Colombia. (2002). Art. 4 Decreto Ley N° 1278.
- Ministerio de Educación del Perú. (2007). Ley N° 29062 Ley que modifica la ley del profesorado en lo referido a la carrera pública magisterial. Recuperado el 20 febrero de 2013, de MINEDU: http://www.minedu.gob.pe/normatividad/leyes/ley_29062.php
- Ministerio de Educación del Perú. (2012). Ley N° 29944 Ley de Reforma Magisterial. Recuperado el 10 de enero de 2013, de http://www.minedu.gob.pe/files/4966_201212101158.pdf
- OIT, Centro interamericano para el desarrollo del conocimiento en la formación profesional. (2001). Competencia laboral y su impacto en el modelo de gestión. Cuaderno de Trabajo N° 7. Educación Técnico Profesional. OIT-CINTERFOR.
- Perales M. y Otros. (2002). La función docente en la actuación profesional del profesorado universitario. Dpto MIDE - UVEG.
- Perrenoud, P. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar (5 ed. ed.). Barcelona: Grao.
- Salinas, J. (2003). VI Congreso Internacional de Tecnología Educativa y NNNT aplicadas a la educación: Gestión de las TIC en los diferentes ámbitos educativos. Comunidades Virtuales y Aprendizaje Digital. Venezuela.
- Seoane P. y otros. (2007). Tutoring on-line as quality guarantee on elearningbased lifelong learning. Definition, modalities, methodology, competences and skills. Recuperado el febrero de 2013, de CEUR Workshop Proceedings: <http://ceur-ws.org/Vol-186/05.pdf>
- Tobón Tobón, S. (2004). Formación basada en competencias en la educación superior. Pensamiento complejo diseño curricular y didáctica. Bogotá: Ecoe Ediciones. Tobón Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular. Revista Acción Pedagógica (16), pp. 14-28.
- Tobón Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. Recuperado el 20 de febrero de 2012, de Universidad de Los Andes: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17292/2/articulo2.pdf>
- Valcárcel Cases, M. (2003). La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior. Recuperado el 12 de enero de 2013, de http://campus.usal.es/web-usal/Novedades/noticias/bolonia/informe_final.pdf
- Valverde, J. y Garrido, M.C. (2005). La función tutorial en entornos virtuales de aprendizaje: comunicación y comunidad. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 153-167.
- Vargas Zuñiga, F. Competencias clave y aprendizaje permanente: tres miradas a su desarrollo en América Latina y el Caribe. Montevideo: CINTERFOR, 2004. 181 p.
- REY, B. (1996). Les compétences transversales en question. París: ESF.

Anexo 1

MAPA FUNCIONAL DEL AREA DE EDUCACIÓN VIRTUAL

Propósito principal	Áreas funcionales	Unidades de competencias
A. Formar personas capaces de lograr su realización y desarrollo integral en correspondencia con los fines educativos propuestos, siguiendo los procedimientos establecidos por la institución para la modalidad.	B. Analizar los requerimientos de un programa formativo considerando posibilidades y limitaciones en su ejecución siguiendo los procedimientos establecidos por la institución.	B.1. Analizar las necesidades formativas de una población tomando en cuenta la oferta y demanda educativa siguiendo los procedimientos establecidos por la institución. B.2. Analizar las características de la población objetivo con el fin de determinar el perfil del ingresante siguiendo los procedimientos establecidos por la institución. B.3. Determinar competencias profesionales en correspondencia con el propósito principal de una ocupación o profesión siguiendo los procedimientos establecidos por la institución. B.4. Determinar la factibilidad de un programa formativo en relación al costo-beneficio del mismo siguiendo los procedimientos establecidos por la institución.
	C. Diseñar un programa formativo de acuerdo a la política institucional, sus procedimientos y las necesidades formativas del entorno.	C.1. Determinar la modalidad de un programa formativo tomando en cuenta las necesidades formativas, las competencias y las características de la población. C.2. Determinar los objetivos de aprendizaje, pre-requisitos, enfoques y sistema de evaluación de un programa formativo tomando en cuenta las competencias identificadas, las necesidades formativas, las características de la población, la modalidad y el modelo educativo institucional. C.3. Diseñar las estrategias de aprendizaje en correspondencia con el programa formativo propuesto y los procedimientos establecidos por la institución para la modalidad virtual. C.4. Diseñar módulos de aprendizaje en correspondencia con el programa formativo siguiendo los procedimientos establecidos por la institución.
	D. Producir medios y recursos de un programa formativo en correspondencia con el diseño instruccional propuesto y los procedimientos establecidos.	D.1. Producir módulos didácticos para la educación virtual tomando en cuenta los procesos de desarrollo de los aprendizajes siguiendo los procedimientos establecidos. D.2. Producir objetos virtuales de aprendizaje con características de reusabilidad que favorezcan la participación activa del estudiante siguiendo los procedimientos establecidos. D.3. Implementar entornos virtuales de aprendizaje en correspondencia con las características del programa formativo siguiendo los procedimientos establecidos.

	E. Realizar los procesos formativos en correspondencia con el diseño propuesto para el programa y los procedimientos establecidos.	E.1. Planificar los procesos formativos con la finalidad de orientar los procesos a seguir tomando en cuenta los procedimientos establecidos para la modalidad virtual. E.2. Ejecutar la acción formativa tomando en cuenta la planificación establecida, las características de los estudiantes y los procedimientos indicados para la modalidad virtual. E.3. Evaluar los aprendizajes de los estudiantes respecto a las competencias o logros establecidos.
	F. Evaluar un programa formativo con la finalidad de establecer mejoras siguiendo los procedimientos establecidos por la institución y los criterios de calidad para la modalidad.	F.1. Evaluar la realización de un programa formativo en relación al nivel de satisfacción de sus participantes con la finalidad de establecer mejoras siguiendo los procedimientos establecidos por la institución. F.2. Evaluar la calidad de un programa formativo en relación a los criterios de calidad establecidos por la institución con la finalidad de establecer mejoras. F.3. Evaluar el nivel de impacto del programa formativo en atención a las demandas formativas con la finalidad de establecer mejoras siguiendo los procedimientos establecidos por la institución.

INNOVACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y VIRTUAL EN LA UNIVERSIDAD SEÑOR DE SIPÁN

Mg. Lady Lora Peralta¹

Lic. Ysaac Galán Salazar²

Universidad Señor de Sipán (USS)

1. A MANERA DE INTRODUCCIÓN: REFERENCIAS HISTÓRICAS DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN EL PERÚ

En el Perú, el tema de implementar la educación a distancia (EaD) y virtual en la universidad no es un proceso sencillo, más aún, cuando se pretende hacerlo en instituciones con fuerte raigambre de prácticas educativas presenciales. Esto se dificulta cuando no existen en el país políticas y un marco normativo para su implementación y calidad.

Sobre la historia y evolución de la EaD en el Perú, los datos dispersos que existen, indican que las primigenias experiencias fueron promovidas por instituciones como la Iglesia Católica, organismos paraestatales, en las que resalta el Instituto Nacional de Telecomunicación (INTE), y no gubernamentales como el Instituto de Solidaridad Internacional (ISI) de la Fundación Konrad Adenauer.

En las décadas de 1960 y 1970 se hablaba con fuerza de Teleducación y algunos términos derivados como telescuola, teleducadores, teleauxiliares, teleguías y otros. Estas expresiones estaban relacionadas con la concepción de tecnología educativa imperante en esa época, cuando se resaltaba el uso

¹ Directora del Programa Académico de Educación Superior a Distancia de la Universidad Señor de Sipán - Perú.

² Jefe de Desarrollo Pedagógico del Programa Académico de Educación Superior a Distancia de la Universidad Señor de Sipán - Perú.

de la radio, la televisión, el cine y la prensa que eran consideradas herramientas poderosas para renovar la enseñanza.

Si se trata de ubicar a la teleducación dentro de las generaciones de EaD que identifican los expertos, se la puede situar dentro de la segunda y tercera generación, etapas caracterizadas por el uso de varias o múltiples tecnologías, menos computadora, donde predominan la radio, la televisión y el teléfono; además, “El texto escrito comienza a estar apoyado por otros recursos audiovisuales (audiocassetes, diapositivas, videocassetes, etc.)” (García, 2002, p. 12). La tercera generación (denominada Tele-aprendizaje) se caracteriza por estar ligada a la incursión de la tecnología de la computadora y de las telecomunicaciones (audio tele conferencia, video conferencia, transmisión radio -TV).

Sobre teleducación, Márquez (2011, p. 139) indica que “Se entendía la teleducación, como educar a distancia por la vía de los medios masivos de comunicación: cine, radio y televisión, prensa y otros, pensando en su poder de penetración”.

Seeger y otros, (citado por Márquez. p.139) resaltan que:

La teleducación no se debe limitar solamente a un concepto de enseñanza por radio y TV como una técnica nueva en la didáctica tradicional. La Teleducación debe ser comprendida y estructurada como un sistema de comunicación social en la escuela y fuera de ella que favorece el proceso permanente de concientización, dando una imagen realista y una orientación amplia al hombre en la transformación de la estructura del mundo moderno.

En esta perspectiva, la teleducación en aquella época promovió la creación de telescuolas. En el Perú, en 1961, se fundó la primera telescuola por televisión, que estuvo a cargo del Padre Felipe Mac Gregor, a través de una entidad sin fines de lucro: Panamericana Teleducación. Esta iniciativa estuvo orientada a favorecer a niños:

que por diversos motivos –incluso legales– no podían acceder a la escuela formal en las entonces llamadas barriadas de Lima. La telescuola de Panamericana Teleducación se inicio operando en 35 centros de recepción con el valioso apoyo de la Misión de Lima, del Arzobispado” (Meza, 1999, p. 98).

Durante estas décadas, el INTE (creado en 1964) y el Instituto de Solidaridad Internacional (ISI) de la Fundación alemana Konrad Adenauer, jugaron un papel muy importante; el primero se constituyó en un órgano oficial del Ministerio de Educación.

De los objetivos de estas instituciones, se puede remarcar que la EaD en nuestro país nace destinada a sectores específicos de la población, principalmente, orientada a niños y adultos que no habían sido atendidos por la educación formal; asimismo, fue desarrollada en zonas andinas más deprimidas del país, donde el Estado desarrollaba programas de telealfabetización. En ese contexto, se puede decir que la EaD fue una forma de educación supletoria y remedial.

En la educación superior, la EaD se acentuó, principalmente, en la formación y capacitación docente a través de cursos bajo la modalidad semipresencial.

A fines del siglo pasado, las universidades peruanas, tímidamente, fueron implementando la EaD dentro de su oferta educativa; sin embargo, se resalta que no existió una universidad peruana creada exclusivamente para la modalidad a distancia y virtual. En realidad, este sistema se implementó dentro de las universidades tradicionales.

En este marco, las experiencias y metodologías que emprendieron las universidades para innovar e incorporar la EaD en su quehacer educativo, son sumamente valiosas para el estudio del tema de la EaD en el Perú.

A continuación, se describe el proceso de innovación emprendido por la Universidad Señor de Sipán (USS) para desarrollar la educación a distancia y virtual en su quehacer educativo. Este proceso se inició en el 2006, con la implementación de la EaD clásica, es decir, aquella apoyada en el uso de material físico como la guía didáctica y el libro básico, para promover el aprendizaje autónomo. Esta primera experiencia se enriqueció a partir del 2012, cuando la universidad inició un proyecto de implementación de un modelo de educación virtual.

2. INGRESO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y VIRTUAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Caso de la USS

2.1. La innovación y la ruptura del funcionamiento rutinario

Innovar en sistemas educativos rígidos no es tarea fácil, más aún, cuando se pretende asumir la educación a distancia y virtual como alternativa a prácticas tradicionales; la finalidad es responder a las exigencias de la sociedad del conocimiento. Para ello, como recomienda la Unesco, hay que renovar “contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber”, asimismo, aprovechar el potencial de las nuevas tecnologías para:

crear nuevos entornos pedagógicos, que van desde los servicios de la EaD hasta los establecimientos y sistemas virtuales de enseñanza superior, capaces de salvar las distancias y establecer sistemas de educación de alta calidad, favoreciendo así el progreso social y económico y la democratización, así como otras prioridades sociales importantes; empero, han de asegurarse de que el funcionamiento de estos complejos educativos virtuales, creados a partir de redes regionales continentales o globales, tenga lugar en un contexto respetuoso de las identidades culturales y sociales (Unesco, 1998).

La USS asumió el proceso de renovación en el 2006, cuando se planteó la necesidad de innovar, con el fin de implementar la EaD como alternativa para ampliar la cobertura a la educación superior. Desde el 2006 hasta la fecha, el proceso de innovación no se ha detenido y viene pasando por dos etapas bien definidas:

Primera etapa: desde el 2006, ingreso de la EaD clásica a la universidad, es decir, aquella apoyada en el uso de material físico como la guía didáctica y el libro básico, para promover el aprendizaje autónomo.

Segunda etapa: ingreso de la educación virtual, sustentada en modernas teorías del aprendizaje y fuertemente apoyada en tecnologías de información y comunicación, para promover el diálogo didáctico, mediado en tiempo real o sincrónico, y la comunicación asincrónica. Además, con este modelo se apuesta por el aprendizaje colaborativo y la construcción social del conocimiento. Temporalmente, esta etapa va desde el 2012 (cuando se gesta la idea) hasta la actualidad, que está en su fase de implementación.

La EaD clásica y la educación virtual conviven paralelamente, sin embargo, se proyecta que el modelo de EaD clásica finalice con la culminación del currículo antiguo, que aún está vigente.

Se resalta que el proceso de innovación y cambio generó y genera tensiones y desequilibrios al interior de la universidad, que han sido y son asumidos como consecuencias propias de la naturaleza de la innovación. En ese sentido, al igual que Aguerro (1992, p. 382), “entendemos la innovación como todo intento de ruptura del equilibrio (dado por el funcionamiento rutinario) del sistema educativo, que puede ser un ajuste, cuando no se altera la estructura básica, y una transformación, cuando sí lo hace”.

Se comparte la idea de Casas y Stojanovic (s.f., p. 7) cuando indican que:

Utilizar la innovación para incorporar determinado nivel de virtualización en una universidad o un sistema universitario, resulta una operación de importancia y complejidad, debido al gran número de conceptos y variables que requieren consideración, relación y creatividad. Con frecuencia, se comete el error simplista de asumir que la virtualización sólo equivale a disponer de equipos, generalmente avanzados.

Además, se asume que la innovación no es sinónimo de cambio. El cambio es una sustitución de una práctica por otra; en tanto que, la innovación es un cambio dirigido con propósitos y claros intentos, para mejorar, reformar y lograr resultados más efectivos que lo anterior (Casas y Stojanovic, 2005, p. 135).

2.2. Orígenes y desarrollo de la educación a distancia clásica en la Universidad Señor de Sipán

Para incorporar la EaD clásica en la USS, se creó la Dirección del Programa Académico de Educación Superior a Distancia (PEaD). Sobre su génesis, y para comprender su contexto, brevemente, es necesario referenciar sobre la historia de la universidad.

La USS es una institución educativa joven, está ubicada en la ciudad de Chiclayo-Perú y nació como una universidad presencial. Fue creada por el Consejo Nacional para la Autorización y Funcionamiento de Universidades (CONAFU), el 05 de julio de 1999, según resolución N° 575-99-CONAFU. Surgió para formar profesionales de excelencia que promuevan el desarrollo del norte del Perú. El nombre de la universidad pertenece a un personaje prehispánico de la elite de la cultura mochica.

En abril del 2000, la USS inició su funcionamiento con cinco carreras profesionales: Administración, Contabilidad, Derecho, Psicología e Ingeniería de Sistemas. El CONAFU, con Resolución N° 009-2004-CONAFU, estableció la adecuación de la universidad al Decreto Legislativo N° 882, Ley de Promoción de la Inversión Privada en la Educación. En este contexto, la USS se constituyó societariamente en Universidad Señor de Sipán SAC. Posteriormente, con Resolución N° 104-05-CONAFU, de fecha 29 de marzo se le otorgó la autonomía plena.

El 5 de julio del 2006, por resolución de Directorio N° 176-2006/USS, se creó oficialmente el Programa Académico de Educación Superior a Distan-

cia y, a partir del 2007, inicia su funcionamiento, ampliando su oferta y cobertura educativa en la región norte del Perú.

El nuevo proyecto que emprendía la USS demandó diversos procesos y el cumplimiento de determinadas acciones o actividades, que fueron encomendadas al PEaD, como: elaborar el proyecto para la implementación del programa, diseñar el modelo educativo, capacitar al personal docente y administrativo del PEaD, realizar un estudio de mercado. Además, recoger y analizar experiencias de universidades que desarrollaban la EaD a nivel mundial.

Es en este contexto que, para implementar el proyecto, se acude a la experiencia de la Universidad Tecnológica Particular de Loja (UTPL) - Ecuador y, en el 2006, la capacitación de docentes en aspectos pedagógicos y didácticos necesarios para la EaD fueron realizados por especialistas de dicha universidad; y la capacitación en herramientas tecnológicas (campus virtual) fue realizado por personal de la USS. Actualmente, el equipo de profesionales del PEaD, constantemente, está en proceso de capacitación en eventos nacionales e internacionales y realiza el efecto multiplicador con la plana docente. Asimismo, el PEaD ofrece capacitación en EaD a público externo.

En el 2007, con los resultados y análisis del estudio de mercado, realizados el 2006, el PEaD inició su experiencia ofreciendo EaD en las regiones de Cajamarca, Amazonas y Lambayeque. En ese entonces, se ofrecieron: Administración, Contabilidad, Turismo y Negocios, Derecho y Psicología; en el 2008, se implementó Ingeniería de Sistemas.

Se precisa que el plan de estudio de cada escuela profesional es la misma que se desarrolla en la modalidad presencial, la diferencia radica en la metodología que se aplica para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Al cierre de la matrícula del 2007, se identificó la existencia de un buen grupo de alumnos residentes en Lima, que estudiaban en el PEaD, lo que fue un indicador para implementar en el 2008 un Centro Universitario en Lima. Desde este espacio, se cumplen las funciones de difundir y promocionar la modalidad a distancia que ofrece la USS; orientar a los estudiantes en el cumplimiento de sus compromisos académicos y administrativos; desarrollar etapas de inducción para los alumnos ingresantes pertenecientes a esa sede; y organizar eventos académicos que contribuyan a fortalecer los procesos formativos de estudiantes. Actualmente, este centro universitario cuenta con el 30% de la población total de los alumnos.

Hasta mediados del 2008, la comunicación con el alumno era de manera asincrónica, a través del Campus Virtual de la Universidad. Con el fin de implementar la comunicación y el diálogo didáctico sincrónico, en tiempo real, en el 2008, se implementaron las Tutorías Académicas Virtuales (TAV); mediante los servicios de la Plataforma Webex, empleada hasta el 2011.

En el 2009, se implementó la figura del Coordinador PEaD por escuela profesional, con el objetivo de atender al estudiante y orientarlo en aspectos administrativos y, a la vez, ser el nexo entre el docente-tutor y el alumno, según la necesidad. Hasta el 2008 esta función recaía en una sola persona.

En el 2009, con el objetivo de integrar y vincular a los estudiantes del PEaD en el quehacer académico y cultural de la USS y desarrollar en ellos una identidad institucional con su universidad, se empezó a desarrollar los proyectos de integración institucional y promoción cultural, que tienen como curso generador la experiencia curricular Cátedra Señor de Sipán; para ello, en cada semestre, se programan tres viajes de estudio (uno para cada centro universitario), para visitar los centros arqueológicos: Huaca Rajada Sipán (Chiclayo), Ciudad Sagrada de Caral (Lima) y Chan Chan y el Complejo el Brujo (Trujillo). En estos viajes, las autoridades académicas acompañan a los estudiantes.

En el mismo año de 2009, se implementó el desarrollo de las evaluaciones en línea por intermedio de nuestro Campus Virtual USS. Hasta el 2008, las evaluaciones denominadas presenciales (aplicadas a final de cada parcial) y los exámenes de Rezagados y Aplazados demandaban la asistencia obligada del alumno al campus universitario y a los centros universitarios, para rendir el examen. Del mismo modo, las evaluaciones, denominadas a distancia, que consisten en un cuestionario con preguntas objetivas y de tipo ensayo o abiertas, demandaban la presencia de los alumnos para recepcionar de manera física dicho examen que, luego en un plazo de 6 semanas, era entregado de manera presencial en los centros universitarios, para ser calificadas por los docentes.

La finalidad de llegar a un universo mucho más amplio de alumnos, ubicados en distintos lugares del país, con dificultades para trasladarse hasta la sede o Centros Universitarios; reducir los costos y los viajes de los docentes y alumnos a la sede o Centros Universitarios para supervisar o desarrollar los exámenes, respectivamente; de igual manera, dar a conocer rápidamente los resultados de los exámenes y realizar la retroalimentación; se implementa-

ron los exámenes en línea; para ello, se utilizó la plataforma virtual de la universidad, conscientes que era una forma viable de aprovechar las tecnologías con fines educativos.

La experiencia de la virtualización de los exámenes presenciales, a través del Campus Virtual USS, en su inicio, resultó crítica para el programa, pues al ejecutar la primera evaluación en línea se generó el colapso o desbordamiento del sitio web de la USS, debido al limitado ancho de banda, con relación a la cantidad de usuarios que accedieron a los distintos servicios virtuales ofrecidos por la universidad desde su sitio Web. En tal sentido, se evidenció que el soporte tecnológico de la USS era insuficiente para las evaluaciones en línea.

En el 2011, con el fin de mejorar la atención y desarrollo de las TAV se cambió de plataforma por la Elluminate, que se adaptaba mejor a nuestras necesidades. En busca de la mejora continua, en el 2012, se empezaron a desarrollar las TAV a través de la plataforma Blackboard Collaborate.

2.3. Características del modelo de educación a distancia tradicional en el programa de educación a distancia

El modelo educativo con que inició la USS y la experiencia de implementar la EaD en la universidad ha tomado tantas características, que los expertos identifican como segunda, tercera y cuarta generación de la EaD, teniendo como resultado un “modelo híbrido” de estas tres generaciones, es decir, la utilización del texto escrito físico (guía didáctica, libro básico), el uso de la computadora, la utilización de un campus virtual y la comunicación a través de internet y mediada por TIC.

Las características y componentes del modelo educativo se describen a continuación:

a) Actores educativos

El alumno. Considerado como el centro principal del aprendizaje. Alrededor de él, se organizan todas las acciones pedagógicas, curriculares y didácticas, tecnológicas y administrativas que despliega el PEaD. Es protagonista de su propia formación, a través de su esfuerzo y la aplicación adecuada de estrategias educativas que son promovidas desde las diversas experiencias curriculares, a través de las guías didácticas, elaboradas por el docente, quien lo acompaña permanentemente.

El estudiante del PEaD es una persona adulta, con edad promedio de 31 años, la diferencia de géneros no es relevante, el 40% de los alumnos tienen estudios superiores (universitarios y no universitarios), con responsabilidades laborales y familiares y manejan conocimientos básicos de las TIC.

El docente experto. Es concebido, por la USS, como una persona íntegra, acreditada como conocedora rigurosa de la disciplina que cultiva y de la pedagogía de la EaD; además, posee un alto grado de responsabilidad, con el que cumple las funciones y obligaciones asignadas. Es responsable de la organización de la asignatura, el diseño y la elaboración de materiales físicos y virtuales.

El docente tutor. Es la persona que, dentro del sistema de EaD, con sus capacidades, actitudes personales y su desempeño profesional, garantiza el logro de las finalidades educativas propuestas en el PEaD y, de manera general, es el ejecutor del proceso de enseñanza aprendizaje y de la propuesta curricular de su escuela profesional. Es decir, como docente, debe articular las herramientas y medios necesarios para enseñar, guiar y evaluar a sus estudiantes de una manera no convencional. Además de tener un amplio dominio de su especialidad, el docente-tutor tiene habilidades comunicativas asertivas para aclarar dudas, proponer nuevos ejemplos y resolver las problemáticas de los estudiantes, en los espacios de tutoría y asesoría.

El coordinador. Es el profesional encargado de orientar y acompañar a los alumnos en los procesos administrativos y en el cumplimiento de sus compromisos académicos.

b) Materiales didácticos. Son elementos importantes en la EaD; por tal motivo, se presta especial cuidado en su selección, elaboración y diseño, pues acompañan la propuesta del modelo pedagógico del PEaD. Los principales materiales didácticos son los siguientes:

La guía didáctica impresa, donde, de manera clara y comprensible, se desarrollan con lenguaje didáctico los contenidos temáticos propuestos en cada asignatura. Son elaboradas por docentes expertos y responden a la propuesta curricular de la asignatura. Es un complemento del texto básico y tiene por finalidad servir de material de guía y apoyo para el estudio independiente.

Actualmente, la calidad de las guías didácticas se ha mejorado con el trabajo multidisciplinar entre el experto en la disciplina y el experto en didáctica, y con el director de la escuela profesional.

El texto básico constituye uno de los medios y materiales educativos impresos más importantes, que utilizan los alumnos con la finalidad de analizar el conocimiento relacionado con la propuesta de contenidos de una asignatura o un curso. Los textos son entregados por la Universidad a sus estudiantes del PEaD, al inicio de cada ciclo académico. Actualmente, estos textos no son producidos en nuestra universidad, son adquiridos a importantes editoras nacionales e internacionales, previo análisis y estudio de los docentes-expertos del PEaD, sobre una gama de propuestas bibliográficas.

Base de datos on line. Donde los estudiantes encuentran bibliografía especializada multidisciplinar, consistente en textos digitales completos (libros, revistas, monografías, tesis, artículos y otros) de distintas áreas del conocimiento. Las principales bases de datos con las que cuenta la USS son E-libros, EBSCO Host, Multilegis y otros.

c) Medios de comunicación. Para la comunicación, en tiempo real y diferida, entre docentes y estudiantes, la universidad emplea dos plataformas electrónicas de última generación, que permiten difundir o poner al alcance del alumno información importante; asimismo, facilitan la realización de procesos académicos y administrativos *on line*, sin la necesidad de asistir presencialmente a la universidad.

Campus Virtual USS: <http://campus.uss.edu.pe/newcampus/login.aspx>

Este importante medio permite:

- La visualización de sílabos, boletas de notas, comunicados, récord integral, registro de pagos, matrícula actual.
- Realización de matrícula y evaluaciones en línea, consultas al docente y al tutor, participación en foros, evaluación al docente.
- Descargas de evaluaciones a distancia, materiales de lectura, cronograma académico y de pagos, y otros.
- Subir archivos de evaluaciones a distancia.
- Escribir consultas al docente.

La plataforma de comunicación sincrónica. Facilita la comunicación bidireccional docente-alumno en tiempo real, por chat, video conferencia, y el intercambio de mensajes inmediatos. Permite el asesoramiento académico respecto a situaciones propias de cada una de las asignaturas. Ayuda a retroalimentar el proceso de aprendizaje y personalizar la comunicación. Por este medio, se desarrollan las tutorías académicas virtuales.

Correo institucional. Facilita la comunicación asíncrona entre alumnos y coordinadores de una escuela. Los alumnos reciben comunicados, orientaciones y pautas propias de la dinámica de la vida universitaria en el PEaD.

Teléfono. Es empleado principalmente para la comunicación entre estudiantes y coordinadores del PEaD, con la finalidad de dinamizar las orientaciones y la solución de consultas administrativas.

d) Sistema de tutoría académica y atención al alumno. El PEaD, para orientar el aprendizaje y guiar al estudiante en el logro de sus objetivos, ha establecido un sistema tutorial, mediado por tecnologías y materiales educativos, que permiten el acompañamiento o la asistencia al alumno en temas formativos, académicos y administrativos de manera permanente, bajo un clima de afecto mutuo.

Funciones de la tutoría

Afectiva motivacional. A través de la tutoría, los docentes-tutores y coordinadores de escuela estimulan y transmiten confianza y seguridad a los estudiantes, brindándoles el soporte afectivo y estrategias apropiadas para lograr el éxito en sus estudios a distancia. La tutoría contribuye a erradicar síntomas de ansiedad y aislamiento que afectan la confianza del alumno y ponen en riesgo su continuidad en la modalidad a distancia.

Académica. Función tutorial cuyo responsable directo es el docente-tutor, quien guía al estudiante al logro de sus aprendizajes; asimismo, motiva, asesora e informa sobre diversos aspectos del desarrollo académico del curso.

Orientadora e informativa. El responsable directo es el coordinador de escuela; complementaria con las demás; su fin es apoyar al alumno en los procesos administrativos y el cumplimiento de sus compromisos académicos.

Tipos de tutoría

El sistema de tutoría del PEaD brinda distintas posibilidades y vías para que el alumno reciba orientación, asesoría y acompañamiento en su proceso de formación, lo que posibilita un apoyo permanente.

Según el momento y el medio, por el cual el alumno y el docente-tutor se comunican, se tienen los siguientes tipos de tutoría.

Tutoría asincrónica. El alumno recibe orientaciones académicas y administrativas propias de su proceso de formación. Se caracteriza por ser de carácter individual y realizarse en tiempo diferido o asincrónico, situación

que permite al estudiante comunicarse con sus profesores y coordinadores de escuela en cualquier momento del día.

La tutoría asincrónica, con fines de comunicación, orientación y asesoría, se realiza por los medios de campus virtual y correo institucional.

- **Campus virtual.** Para la comunicación exclusiva entre el alumno y su docente-tutor. En este espacio, a través de la opción consultas virtuales, el alumno escribe y solicita asesoramiento sobre temas académicos según la asignatura. Por su parte, el docente responde a las consultas orientando, explicando y clarificando la temática materia de discusión, dentro de 24 horas.
- **Correo institucional.** Herramienta de comunicación, principalmente, entre el coordinador(a) PEaD y los alumnos. Por este medio, el alumno recibe mensajes y solicita a su coordinador apoyo, orientación y asesoría en procesos administrativos.

Tutoría académica virtual (TAV). Son espacios de enseñanza-aprendizaje, mediadas por tecnologías de la información y la comunicación, donde se realiza la comunicación didáctica entre el docente-tutor y los estudiantes del PEaD. Se caracteriza por ser altamente interactiva y realizarse en tiempo real (sincrónica), a través de la virtualidad; para ello, se utiliza una plataforma tecnológica de última generación denominada Blackboard Collaborate. Por esta tutoría, el docente, además, de saludar afectivamente, de manera sintética, presenta las ideas centrales de la temática según programación silábica y, fundamentalmente, genera el conflicto cognitivo para la participación activa de los estudiantes, quienes dan a conocer sus inquietudes, aportan y enriquecen el encuentro. Paralelamente, el docente aclara dudas y presenta materiales (esquemas) que ayudan a fijar las ideas relevantes y, si cree pertinente, aplica un sondeo (evaluación) con la finalidad de verificar los logros y dificultades para realizar la retroalimentación pertinente.

e) Sistema de evaluación de los aprendizajes. La evaluación es entendida como proceso de carácter integral, sistemático y continuado; orientada a brindar información con el fin de emitir juicios de valor y analizar alternativas previas a la toma de decisiones, en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con fines de calificación, en la evaluación en el PEaD se desarrollan las siguientes pruebas y actividades:

Evaluación a distancia. Por su naturaleza, es empleada como estrategia de aprendizaje; en ella, el docente plantea en dos bloques preguntas objetivas y de tipo ensayo donde puede incluir análisis de lectura, elaboración de mapas conceptuales, redes semánticas e, incluso, preparación de monografías.

En este sentido, la evaluación a distancia ayuda al estudiante a comprender los contenidos del curso. Es considerada como una evaluación formativa-sumativa y sólo se realizan dos por ciclo, concretamente, una cada dos meses.

El valor total de la evaluación a distancia es de cuatro (04) puntos, equivalente al 20% de la calificación de cada bimestre. Esta evaluación es requisito para las evaluaciones parciales en línea.

Participación en foros. Permite al alumno interactuar con sus compañeros respecto a un determinado tema y a una pregunta planteada por el docente.

La participación en los foros constituye parte de las actividades formativas, ya que despierta el interés por los debates, con las personas que se encuentran dispersas físicamente, quienes aprenden, pudiendo analizar y criticar los contenidos y materias. Es decir, se fomenta la actitud crítica y la capacidad argumentativa de los alumnos.

La participación se hace a través del aula virtual de la USS, y tiene un valor de dos (02) puntos, equivalente al 10% de la calificación de cada bimestre.

Evaluación en línea: Es la evaluación final y se desarrolla una por bimestre en cada una de las asignaturas a través del campus virtual de la universidad. Tiene por finalidad conocer el grado de dominio de los contenidos temáticos planteados por unidad.

Las pruebas en línea constan de dos (02) partes: la primera, incluye preguntas objetivas y la segunda, preguntas de ensayo. El tiempo destinado al desarrollo de la evaluación, el número de ítems y su valoración, queda al criterio del profesor. Esta evaluación tiene un valor de 14 puntos, equivalente al 70% de la nota global.

El tiempo de duración de cada evaluación lo determina el docente y se aplica para todos los estudiantes a la misma hora.

f) Evaluación de la calidad educativa en el PEaD. La autoevaluación permanente es una práctica constante en la USS. En esta línea, el PEaD entiende la evaluación del servicio educativo como un proceso sistemático, permanente, participativo e integral, con la finalidad de recopilar informa-

ción proporcionada por los propios actores educativos e identificar problemas que dificultan el logro de las finalidades educativas.

Para la recopilación de información, hasta el momento, se han aplicado los siguientes mecanismos:

- Encuestas.
- Jornada de autoevaluación.
- Visualización y recojo de información de los procesos académicos realizados a través del campus virtual USS, con lo que se elaboran dos informes por ciclo académico, los que son analizados y elevados al Rectorado y Vicerrectorado.
- Jornadas periódicas con autoridades académicas y administrativas.

Esta práctica de evaluar los procesos académicos y administrativos tiene por finalidad generar estrategias y acciones pertinentes para la mejora continua de la calidad educativa que ofrece la USS a través del PEaD, y estar preparados para la evaluación del programa con estándares internacionales de calidad educativa.

2.4. Emergencia de un nuevo modelo: Tránsito de la educación a distancia clásica a la educación virtual

2.4.1. ¿Para qué y por qué innovar?

Desde el 2006 al 2012, la USS, a través del PEaD, elaboró un modelo educativo flexible, mediado por tecnologías, con el fin de dar respuestas a las necesidades formativas de personas adultas que requerían profesionalizarse, sin obedecer horarios rígidos de clases. Este modelo ubica al alumno como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, asimismo, se apoya en material de estudio en formato físico, como el libro básico y la guía didáctica, para acercar al alumno a los contenidos de aprendizaje. Utiliza como herramienta tecnológica principal el Campus Virtual de la USS, desarrollado por la Dirección de Tecnologías de la Información de la universidad.

Teniendo en cuenta que del 2006 al 2012 han surgido nuevos enfoques teóricos de enseñanza-aprendizaje, las tecnologías ligadas a la educación han evolucionado y brindando nuevas posibilidades para contribuir al logro de aprendizajes en sistemas educativos, desarrollados bajo la modalidad a distancia. También la demanda ha crecido a nivel nacional, a la que se le debe dar respuesta.

En el 2012, el modelo educativo con el que surgió el PEaD entró en un proceso de revisión integral para detectar fortalezas y debilidades; la finalidad fue seguir ofreciendo un servicio educativo, acorde con las demandas actuales de la sociedad y el mundo empresarial. Además, este proceso de fortalecimiento del modelo educativo está direccionado a convertir a la USS, a través de la modalidad a distancia, en un centro innovador, virtual e internacionalizado con un currículo flexible, ligado fuertemente a tecnologías de la información y comunicación, que faciliten el desarrollo de la comunicación didáctica en tiempo real y diferido en espacios formativos, desarrollados bajo la modalidad a distancia virtual. Esto no significa girar de paradigma o volcar el modelo educativo del PEaD hacia una mirada tecnocéntrica, se sigue sosteniendo que la tecnología es un medio o un instrumento que puede contribuir a mejorar la calidad, la pertinencia y ampliar las posibilidades de acceso a la educación superior.

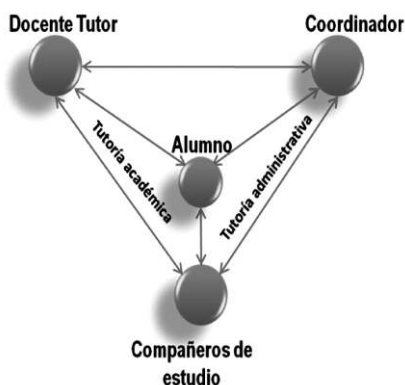
2.4.2. ¿Qué innovar?

Para esta segunda etapa, el trabajo de innovación tiene tres áreas de intervención: pedagógica, tecnológica, y administrativa y de gestión.

a. Innovación en el área pedagógica

Específicamente, en el área pedagógica se buscaba incorporar cinco aspectos o temas importantes y de especial relevancia para el modelo educativo que se buscaba innovar, y que constituyen las características del nuevo modelo educativo virtual (Figura 1).

En la propuesta del nuevo modelo educativo virtual, que se promueve al interior de la USS, a través del PEaD, se continúa asumiendo que el alumno es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Alrededor de él, se organizan componentes necesarios que interactúan e influyen de manera sistémica y holística, para el logro de finalidades educativas.



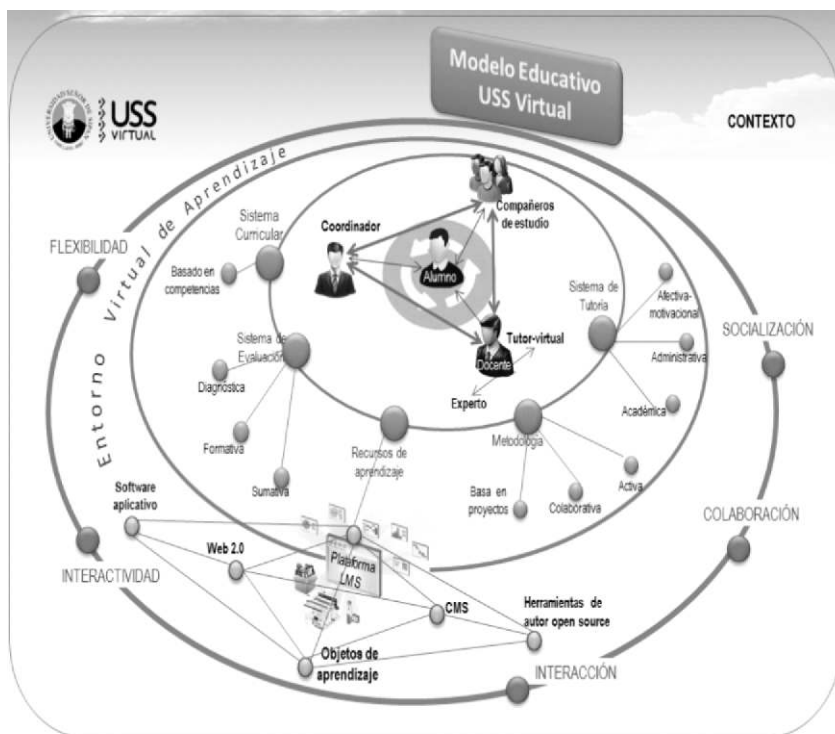


Figura 1. Esquema del modelo educativo de la USS virtual.

Características del nuevo modelo educativo virtual

La USS, a través del Programa Académico de Educación a Distancia, concibe al modelo educativo para la educación virtual, como un sistema integrado de componentes y reflexiones pedagógicas, sustentadas principalmente en teorías del aprendizaje que orientaran el quehacer curricular y didáctico de la USS virtual. Para ello, sintetiza ideas fuerza, principios, normas y criterios que definen la concepción que asume la USS en torno a la educación –en este caso, a distancia y virtual–, el aprendizaje, la enseñanza, el currículo, la práctica didáctica y otros, es decir, el modelo educativo condensa las ideas que se asumen sobre aprender y enseñar en entornos virtuales de aprendizaje.

Estas ideas tienen su base en la filosofía de la USS, sus principios, su misión y visión, elementos que encausan el ideal de constituir a la universidad en un referente importante para el mundo académico y científico, la sociedad civil y empresarial. Para ello, la USS está comprometida con la creación del conocimiento, basado en la investigación científica; la formación de profesionales emprendedores, humanistas, críticos y creativos capaces de enfrentar retos y contribuir al desarrollo integral de la comunidad regional, nacional e internacional.

El modelo responde a las exigentes y crecientes demandas de la sociedad actual y ha sido pensado en las personas que, por razones de tiempo, residencia, ocupaciones laborales o responsabilidades familiares y sociales, no pueden asistir a la universidad tradicional, ni adoptar horarios de enseñanza-aprendizaje rígidos.

Asimismo, se asume por educación virtual, lo que se indica en el informe preparado por Universidad Virtual-REUNA para la Unesco y el IESALC, donde se señala que la *Educación Virtual* es:

aquella modalidad de enseñanza que utiliza redes y computadores para ser impartida y que se verifica en distintos grados y profundidad, los cuales pueden abarcar desde la totalidad de las actividades de enseñanza-aprendizaje (tales como la entrega de contenidos en formato electrónico, actividades propias del proceso de enseñanza-aprendizaje, resolución de dudas de contenidos, trabajo colaborativo y actividades evaluativas, entre otras), hasta grados de virtualización menores, en donde la tecnología es utilizada como un simple “telón de fondo”, para poner allí la información administrativa o comercial de la institución (Universidad Virtual - REUNA, 2003).

A nivel curricular y didáctico, el nuevo modelo educativo virtual, que asume la Universidad Señor de Sipán, contempla características que están estrechamente relacionadas, y que se evidencian en cada uno de los cursos o experiencias curriculares que se desarrollan en la USS Virtual. En este contexto, el modelo educativo presenta las siguientes características:

Flexibilidad. De manera general, el nuevo modelo educativo de la USS Virtual no es un esquema rígido y estático, pues, permite ser mejorado, evaluado y replanteado, situación que debe darse después de un proceso de reflexión y evaluación, donde participen de manera democrática todos los actores educativos comprometidos en este sistema. El modelo está abierto al cambio y a la innovación.

Por otra parte, se reconoce que la flexibilidad implica múltiples aspectos y condiciones, sin embargo, aquí se hace referencia a la flexibilidad curricular, específicamente interesa la flexibilidad para que la organización curricular se adapte a las necesidades y características de los alumnos que acceden a la educación virtual, sin perder la rigurosidad y exigencia académica.

Se plantea la necesidad de eliminar, previo análisis y evaluación, las ataduras de algunos prerrequisitos que impiden el movimiento de los alumnos dentro de su proceso de formación. Por otro lado, es importante reflexionar sobre la necesidad de difundir y fomentar la movilidad estudiantil de la presencial a distancia y viceversa, no sólo a nivel de asignaturas, sino también a nivel de ciclos.

En esta perspectiva, interesa establecer un modelo educativo flexible, capaz de adaptarse a las necesidades de los alumnos y a los cambios y dinámicas de la sociedad regional, nacional e internacional.

Interacción. La interacción implica reciprocidad, comunicación y, en entornos virtuales de aprendizaje, adquiere peculiares características, pues, es mediada por la tecnología. En este contexto, el modelo educativo permite la comunicación sincrónica y asincrónica, para desarrollar el diálogo didáctico.

La interacción se vincula a los procesos de socialización, supone la capacidad de relacionarse con los demás, de incorporar reglas de convivencia, negociarlas y ajustarlas a las características de la comunidad virtual, donde ese interactue. Compartimos la ideas de Rizo (2007, p. 4) cuando indica que “En términos comunicativos, la socialización supone que el sujeto cuenta con los mecanismos necesarios para enviar y recibir información, para interpretarla y significarla”, y para aprender.

Interactividad. El modelo educativo de la USS Virtual se caracteriza por permitir al alumno establecer procesos de actuación activa con los materiales educativos y recursos tecnológicos. En este marco, los contenidos, las actividades y los recursos de aprendizaje se caracterizan por ser altamente interactivos, es decir, permiten al alumno elegir que hacer, que actividad realizar o que información desea ver; en otras palabras, tiene el control para navegar según sus ritmos y estilos de aprendizaje, situación que contribuye a estimular la curiosidad, el aprender a aprender, de manera dinámica no lineal, donde el estudiante es el principal protagonista en la búsqueda de la información y construcción del conocimiento.

Socialización. El nuevo modelo educativo ofrece posibilidades de entablar procesos que lleven a la socialización entre los actores del sistema formativo. Se promueve y garantiza las relaciones sociales, no sólo con fines formales o académicos; es decir, brindar a los alumnos las posibilidades de socializar a través de temas de índole informal (diálogos de saludo, hobbies, actividades personales, del mundo laboral y familiar), así como relaciones de socialización a partir de lo lúdico y temas culturales. La intención es contrarrestar los sentimientos de aislamiento y soledad, que generan los modelos formativos a distancia; las herramientas tecnológicas actualmente lo facilitan.

Colaboración. Aprender de los demás y con los demás debe ser una actitud positiva para asumir el aprendizaje como construcción social y la educación virtual no debe ser la excepción. Este modelo reconoce y promueve la construcción colaborativa del conocimiento, a través de la generación de redes y comunidades de aprendizajes haciendo uso de internet, donde se puede compartir, aportar, debatir, construir y elaborar proyectos compartidos.

Se parte de la idea que el trabajo colaborativo fortalece el aprendizaje como construcción social, porque permite la socialización, el aprovechamiento de la diversidad de saberes, el respeto al prójimo, y el fortalecimiento de la interculturalidad, todo ello apoyado en el aprovechamiento crítico de las tecnologías.

b. Innovación en el área tecnológica para la USS Virtual

Sin lugar a dudas, actualmente se esta demostrando que la educación virtual, bajo la metodología e-Learning, es una de las opciones más pertinentes para atender la necesidad de formación continua o permanente. El soporte tecnológico que rodea al e-Learning es una excelente alternativa para aquellos que combinan el trabajo y su formación continua o actualización.

El modelo también es flexible, ya que está abierto a la realización de actividades de aprendizaje de tipología muy diversa, en función de las competencias que se trabajan, del ámbito de conocimiento o del nivel de especialización de la formación que el estudiante lleve a cabo.

Eso hace que las dinámicas y los recursos que contienen las citadas actividades deban ser diversos, heterogéneos y adaptables a un gran abanico de situaciones y necesidades de aprendizaje.

Román (2004, p. 11) dice que la escuela que ha servido a la sociedad industrial ya no sirve a la sociedad del conocimiento. La escuela, expresión

formal de la educación, debe dar respuesta de una manera creativa y proactiva. Negar que la revolución de cambios está ingresando en las formas de enseñar y aprender es no querer ver lo que está sucediendo a nuestro alrededor. Es responsabilidad de los profesionales en educación encontrar las formas necesarias para preparar a los niños y jóvenes a desenvolverse y actuar en la sociedad del conocimiento.

Antunes (2002) dice que la escuela debe enseñar al alumno a aprender a pensar, reflexionar, investigar, autoevaluarse y sea capaz de convivir e interactuar con otros. Concordamos con él, cuando manifiesta que la nueva tarea de la educación es hacer que los alumnos adquieran, además de los contenidos curriculares, capacidades específicas para toda la vida, como el saber pensar, saber hablar, saber oír, saber ver, saber hacer. Estos son los saberes que les permiten actuar en la sociedad del conocimiento.

Sánchez (2000) hace una diferencia entre integrar curricularmente las TIC e integrar las TIC. En el primer caso, el centro es el aprender. Las TIC se usan para apoyar un contenido curricular. Se trata de estimular el desarrollo de aprendizajes de nivel superior, como son el pensamiento crítico y el pensamiento creativo. En tanto que integrar las TIC, manifiesta un propósito tecnológico, no un objetivo curricular de aprendizaje en mente.

En este sentido, la USS virtual apuesta por poner al servicio de la actividad formativa del estudiante los elementos tecnológicos y comunicativos más avanzados, como son, entre otros, los siguientes:

- Plataforma e-Learning, que permite la formación a través de diferentes herramientas y recursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Herramientas sociales, que faciliten el trabajo colaborativo (blogs, wikis, marcadores sociales y otros).
- Contenidos digitales multimedia, que permitan ofrecer el contenido de forma multidimensional, a través de la mediación pedagógica y cognitiva.
- Sistemas de comunicación avanzados, sincrónicos y asíncronos, que faciliten una comunicación ágil, clara y adaptada a cada situación (videochats, sistemas de inteligencia colectiva en los foros y otros).
- Entornos virtuales 3D, basados en los videojuegos, que permitan interactuar con personas y objetos simulando situaciones reales.

c. Innovación en el área administrativa y de gestión

Para la Unesco (1997, p. 15), los elementos que conforman los sistemas de aprendizaje a distancia no sólo centran su interés en aspectos como los medios, recursos y tecnologías, sino también incluyen a la filosofía institucional, como la misión, los planes y programas de estudios, así como la estrategias de enseñanza-aprendizaje; reflejando la necesidad de contar en un modelo de gestión, con una base filosófica, pedagógica y metodológica que permita dar orientación y sentido al proceso educativo que se pretende ofrecer.

Haydée Azabache, en el documento interno del Diplomado sobre Gestión de la Educación a Distancia, sostiene la importancia de conocer con claridad aspectos relacionados con la gestión de la EaD, y para ello sostiene lo siguiente:

“El concepto de gestión implica acción, ejecución, supervisión, liderazgo. Significa trazarse metas y hacer lo correcto y necesario para lograrlas. En este sentido, los directivos tienen poder de decisión, pero también asumen los riesgos, es decir, ostentan autoridad, nótese que, el concepto de autoridad ha cambiado”. Ahora, bien, ¿qué entendemos por gestión educativa?

García Areito (2001, p. 115-119) considera que los componentes de un sistema de EaD son estructura, organización y gestión.

Para esta nueva propuesta, del modelo educativo de la USS virtual, la gestión, como sistema, implica identificar acciones basadas en los propósitos institucionales, como: planeación, organización, dirección y supervisión; teniendo como intención una cultura de la planeación y evaluación de los procesos administrativos.

La finalidad es llevar adelante propuestas, que se resumen en:

- Incorporar un director de escuela exclusivo para cada escuela profesional desarrollada.
- Capacitación docente como tutores virtuales a nivel internacional.
- Formación de equipos multidisciplinarios con alumnos becados por la USS, para la virtualización de asignaturas en el PEaD.
- Remplazar los libros físicos por contenidos virtuales.
- Virtualización y automatización de los procesos académicos-administrativos.
- Creación del Área de Educación Continua Virtual (EDUCOV).

- Elaboración del reglamento del alumno de la modalidad virtual.
- Analizar la continuidad de algunas escuelas profesionales dentro de la oferta educativa del PEaD.
- Establecer cronogramas académicos y de evaluación fijos y diferenciados, según currículo nuevo y antiguo.

¿Cómo innovar?

La metodología empleada y el proceso de innovación

Para incorporar la EaD y virtual en la USS se ha tenido en cuenta tres etapas de innovación, distinguidas por Aguerro (1992, p. 385): *Gestación, ejecución y desarrollo*. Estas etapas no están desligadas, además, “En todas ellas ocurren procesos internos, cuyas características condicionan algunas de las formas que pueden adoptar en las etapas siguientes y, sobre todo, condicionan las posibilidades de permanencia o de abandono de la innovación, o sea su futuro” (p. 385).

- **Gestación.** Esta etapa inicial incluye desde cómo se origina el cambio hasta la planificación de la propuesta.
- **Ejecución.** La implementación de la innovación implica construir viabilidades (político-culturales, organizativo-administrativas y materiales) que aseguren la generalización y el éxito futuro de la innovación. En esta etapa, es fundamental analizar las resistencias que crea la innovación y las formas de enfrentarla.
- **Desarrollo.** En esta etapa, pueden producirse tres situaciones distintas: 1) consolidación, cuando la innovación se afianza y enriquece; 2) burocratización, cuando la experiencia existe en lo formal, pero no en lo real; 3) interrupción, cuando media una disposición formal o una situación que determina que la experiencia deje de existir.

Por cuestiones de espacio, manifestamos que el proceso de innovación, que se ha emprendido, según la metodología señalada líneas arriba, está en la etapa de ejecución. Asimismo, resaltamos que el proceso de innovación no es una tarea fácil, como advierte Casas y Stojanovic (2013, p. 70, 71):

En términos generales, la resistencia al cambio está muy acentuada en las universidades conservadoras, que intentan resolver el problema mediante un doble discurso. Por una parte, se acepta la importancia y la conveniencia de

realizar grandes reformas; sin embargo, por la otra, se persiste en una resistencia activa o pasiva muy efectiva que impide cualquier intento real de renovación y progreso. Por consiguiente, cualquier plan de innovación tiene que prever una campaña importante y sostenida orientada a convencer a los miembros de la institución, universidad o empresa de que su apoyo es necesario, pues, sin él, el mejor plan teórico estará destinado al fracaso.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Aguerrondo, I. (1992). *La innovación educativa en América Latina: balance de cuatro décadas*, en: *Perspectivas*, vol. XXII, N° 3, pp. 381-394.
- Asamblea Nacional de Rectores (2007). Propuesta de lineamientos para el desarrollo de la educación universitaria a distancia en el Perú. Lima: ANR. Recuperado el 14 de agosto de 2010, de http://www.anr.edu.pe/calidad/index.php?option=com_content&task=view&id=129&Itemid=79
- Casas, M. y Stojanovic, L. (2013). Innovación en la universidad iberoamericana. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 10, n.º 1, págs. 61-74. UOC. Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n1-casas/v10n1-casas-stojanovic-es> <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1345>
- Casas, M. y Stojanovic, L. (2005). Innovación y virtualización progresivas de las universidades iberoamericanas hacia la sociedad del conocimiento. En *RIED* v. 8: 1 y 2, 2005, pp 127-146.
- Casas, M. y Stojanovic, L. (s.f). Innovación para la universidad virtual latinoamericana: virtualización a través de la innovación.
- Dirección de Educación Superior a Distancia. (2006). Proyecto de educación a superior a distancia. Chiclayo: Universidad Señor de Sipán.
- García, L. (Coord.) (2007). Concepción y tendencias de la educación a distancia en América Latina, Documento de trabajo N° 2. Madrid: Altos Estudios Universitarios de la OEI.
- García, L. (2007). Por qué va ganado la educación a distancia. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20096&dsID=porque.pdf>
- García, L. (2002). La educación a distancia: De la teoría a la práctica. Barcelona: Ariel. Recuperado de [http://www.terras.edu.ar/aula/cursos/3/biblio/GARCIA_ARETIO_Lorenzo-CAP_2_\(fragmento\)-Perspectiva_historica.pdf](http://www.terras.edu.ar/aula/cursos/3/biblio/GARCIA_ARETIO_Lorenzo-CAP_2_(fragmento)-Perspectiva_historica.pdf)
- Meza Valera, Walter (1999) Visión evaluativa de la teleeducación estatal en el Perú: 1970 - 1990, en: Consorcio de Universidades. Educación a distancia y nuevas tecnologías.
- Programa Académico de Educación a Distancia (2009). Informe académico, 1º unidad 2009 0. Chiclayo: Universidad Señor de Sipán.
- Programa Académico de Educación a Distancia (2009). Guía del estudiante. Chiclayo: PEaD/Universidad Señor de Sipán.

- Rama, C. (2009). Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe. Deseñitización - Deshomogenización - Tomo II. Lima: Asamblea Nacional de Rectores.
- Rizo García, M. (2007). Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*. Recuperado de <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/143/144>
- Román, M. (2009). Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento. Santiago de Chile: Editorial Conocimiento.
- Unesco. (2009). Conferencia mundial sobre la educación superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Paris: Unesco. Recuperado del 02 de julio de 2011, de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- Unesco. (2002). Aprendizaje abierto y a distancia. Consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias. París: División de Educación Superior Unesco.
- Unesco. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. En: Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Informe final (Tomo I pp. 19-30). Paris: Unesco. Recuperado el 02 de julio de 2011, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- Unesco. (1997). Aprendizaje abierto y a distancia. Perspectivas y consideraciones políticas. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110752so.pdf>
- Universidad Virtual-REUNA (2003) La educación virtual en Chile: Historia, Estado del Arte y Proyecciones. Santiago de Chile: Unesco y el IESALC. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001403/140393s.pdf>.

ACTITUDES Y PERFILES DE ALUMNOS VIRTUALES:

Caso de la Universidad Continental

Mg. Emma Barrios Ipenza

Directora Modalidad Virtual
Universidad Continental, Perú

La Universidad Continental, luego de una experiencia de formación presencial de 14000 alumnos en la región central del país, con sede principal en la ciudad de Huancayo, y sobre la base de experiencia de programas de postgrado en modalidad semipresencial y virtual, a nivel nacional, se propuso lanzar carreras universitarias bajo la modalidad virtual, diseñando un modelo educativo innovador.

Un criterio de la calidad de la educación es la pertinencia, por lo que, tanto el entorno de la sociedad de la información con la predominancia de las TIC en muchos aspectos de la vida, los debates en torno a la educación superior, el nuevo rol del docentes, como la realidad de los jóvenes o adultos actuales que algunos los clasifican como “inmigrantes” o “nativos digitales”, nos obligan a indagar por el perfil, características, recursos, percepciones y actitudes de nuestros postulantes y alumnos, a fin de adecuar y acompañar debidamente su proceso formativo.

Este trabajo se realiza en el marco de la primera convocatoria al proceso de admisión de la modalidad virtual, a seis carreras universitarias: Ingeniería de sistemas, industrial, administración, contabilidad, administración y gestión pública y derecho. En esta oportunidad, no es motivo hacer el análisis por carreras, sino conocer las tendencias generales.¹

¹ Si bien la convocatoria se realizó en 4 sedes centro costa, sierra, norte y sur del país, los datos que analizaremos solamente corresponden a la primera convocatoria (en el semestre 2013-I se efectuaron dos convocatorias en cada sede), aplicada en la ciudad de Lima a una muestra de 64 personas, que fueron todos los que asistieron a la evaluación de aptitud el día 06 de febrero.

Pretendemos explorar y analizar el perfil de los alumnos de la Universidad Continental virtual, conocer sus experiencias previas, percepciones, preconcepciones, actitudes hacia la educación virtual, más específicamente los factores que podrían influir positiva o negativamente en su adaptación para emprender una carrera universitaria bajo esta modalidad. Igualmente las condiciones con las que cuentan, la disponibilidad de computadora e internet, que son factores externos pero vitales en nuestro modelo educativo.

Indirectamente, esperamos que sobre esta primera convocatoria al proceso de admisión, también nos proporcione datos para continuar validando la propuesta educativa, los roles asignados a docentes y tutores, los recursos, la metodología, etc.

En la primera parte del trabajo presentaremos algunos rasgos del perfil demográfico de los ingresantes, seguido de su experiencia y concepciones previas acerca de la educación a distancia y/o virtual, datos que son interesantes analizar y discutir, pues pareciera que, comparando estos datos con las estadísticas, el perfil de los alumnos de esta modalidad estaría cambiando.

Analizaremos las actitudes y atribuciones que los alumnos traen consigo, analizando la valoración que se efectúan de manera general a este tipo de propuestas, para luego explorar sobre algunas características propias del modelo Continental virtual. Finalmente, levantamos información sobre la disponibilidad de equipos y acceso a internet, indispensables para cursar los estudios virtuales.

1. RASGOS DEL PERFIL DE LOS INGRESANTES A LA MODALIDAD VIRTUAL

Según las estadísticas del censo universitario 2010 en Perú, los estudiantes registrados en la modalidad a distancia están distribuidos de manera más o menos equivalente por género. El 53% de la matrícula son hombres y 47% mujeres. En nuestra muestra encontramos una tendencia bastante distinta, prácticamente el 80% de estudiantes registrados bajo esta modalidad en Lima y Callao son hombres. En tal sentido, amerita que mantengamos atención a esta distribución, a fin de explicar si se debe a las características de la modalidad, totalmente virtual, o a las carreras que se han puesto a disposición, u otros factores, lo que será motivo de posteriores investigaciones.

El segundo dato interesante es la edad de los alumnos. La bibliografía

tradicionalmente nos ha descrito a los estudiantes a distancia como personas de “mediana edad”, pero siempre adultos, seguramente porque era la demanda real, pero también porque se asumía que para estudiar a distancia se requería ciertas características especiales. Hace sólo 10 años, se decía que el perfil del estudiante a distancia era diferente que el presencial. Según García (2001), el primero es un sujeto maduro, interesado en su propio proceso de formación, la mayoría de las veces trabaja y estudia, sus preocupaciones se centran en su ocupación, bienestar familiar, ascenso profesional y autoestima y muchos otros autores coincidían con esta descripción.

Efectivamente, esta caracterización respondía muy bien al estudiante “a distancia”, pero hoy en día nos encontramos con un personaje diferente en un entorno diferente, el “estudiante virtual”, en un entorno social (redes, amistades sin límites en el mundo), laboral (aun en lugares alejados o precisamente por ello, entidades públicas y privadas hacen uso de las TIC en forma intensiva) y académico, predominantemente virtual. Personas que han nacido en los noventa u ochenta, con la vigencia de las tecnologías de información integradas a sus vidas, por lo que probablemente ya no sólo se plantean la educación virtual estrictamente sólo por limitaciones de acceso a la educación superior presencial, sino porque ya buscan otras formas de aprender, tienen más integrado el aprendizaje permanente a través de múltiples medios, por lo que a una edad más temprana que antes buscan una alternativa de formación más flexible, ya no sólo porque no tienen acceso al anterior, sino porque “prefieren” algo distinto, más independiente, que se puede alcanzar ya no sólo a través de una computadora sino a través de una Tablet o aún un dispositivo móvil más simple y de uso más cotidiano como cualquier Smartphone, a través del cual hoy se puede seguir un curso sin dificultades, con imagen, voz y sonido.

Hoy en día, nos encontramos con un perfil de estudiantes diferente que hace 10 años. Por un lado, las estadísticas de matrícula universitaria nos muestran alumnos cada vez más jóvenes, mientras que los ya no tan jóvenes, llegan a las universidades con sus 25 a 30 años, siendo prácticamente nativos digitales, o al menos con una práctica muy intensa desde su niñez de uso de tecnología.

La muestra, constituida por los alumnos matriculados en la primera convocatoria 2013, en la ciudad de Lima, pertenecen a un rango de edades bastante amplio, habiendo un número similar en los extremos, menores de 22

años y mayores de 48 años, con una cifra constante en cada rango de edades desde los 33 años en adelante, si bien el 49% de alumnos está entre los 23 y 32 años de edad, como se muestra en el siguiente cuadro.

DISTRIBUCIÓN DE ENCUESTADOS POR GRUPO DE EDAD
Y SEGÚN GÉNERO

Edad (años)	Género		Total
	Femenino	Masculino	
<= 22	3.1%	6.3%	9.4%
23 - 27	4.7%	17.2%	21.9%
28 - 32	9.4%	17.2%	26.6%
33 - 37	0.0%	7.8%	7.8%
38 - 42	1.6%	3.1%	4.7%
43 - 47	0.0%	7.8%	7.8%
48+	0.0%	7.8%	7.8%
No Responde	1.6%	12.5%	14.1%
Total	20.3%	79.7%	100.0%

Si bien por el momento no tenemos suficiente información empírica para afirmar con certeza, tenemos la hipótesis de que la edad de los estudiantes de educación virtual tenderá a disminuir. En posteriores trabajos abordaremos este asunto.

En el Perú, observamos que la matrícula en programas a distancia se va incrementando, si bien las estadísticas oficiales no permiten obtener datos comparativos, lo cual podría ser un indicador que la disposición a estudiar a distancia o en forma virtual cuenta con cada vez más adeptos, que seguramente basan su mejor disposición a la toma directa de conocimiento, o de personas de confianza que tienen experiencias positivas con la modalidad.

La Universidad Particular Técnica de Loja (UTPL), de Ecuador, que cuenta con una gran trayectoria de calidad y prestigio nacional e internacional en educación a distancia, ha tenido un incremento significativo de su matrícula en esta modalidad en los últimos años, incluso muy superior a la matrícula en la modalidad presencial, como se puede apreciar en los siguientes cuadros.



Mientras en la modalidad presencial, la matrícula se ha mantenido con un crecimiento anual constante, por el que entre los años 2006 a 2010 ha pasado de 3000 a 4500 alumnos, en la modalidad a distancia, en ese mismo período ha pasado de unos 17 mil alumnos a alrededor de 25 mil el año 2010, lo cual podría estar mostrando una tendencia que se repetirá en otros países.

Disponemos de mucha bibliografía y experiencia sistematizada sobre el perfil de los estudiantes de educación a distancia, donde se resalta que se trata de personas adultas. En este nuevo escenario, donde la mayoría de alumnos ya trae consigo la relación inmediata con internet, mucho más familiarizado con la virtualidad, por lo que seguramente, personas cada vez más jóvenes cuentan con los atributos que antes eran considerados como parte de características de los adultos como las habilidades de búsqueda independiente de información, autonomía y autoaprendizaje. En tal sentido, tanto el perfil como aquellas características del aprendizaje adulto presentadas por Serrano (1986) y publicadas por la Revista AIESAD recientemente celebrando su 30 aniversario, ¿serán las mismas?

La integración de las TIC a los actuales ciudadanos que nacieron hace 40, 30, 20 años, por lo que su forma de relacionarse con la información y el conocimiento, relacionarse con otras personas más allá de lo que el espacio físico permite, y que hoy son los estudiantes de carreras universitarias en modalidad virtual, ¿en qué se diferenciarán de los adultos de hace 30 años? ¿En qué

se diferenciará su forma de aprendizaje, y en consecuencia, qué tipo de rol requiere del tutor o docente virtual?

2. EXPERIENCIA Y CONCEPCIONES PREVIAS SOBRE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA O VIRTUAL

Para conocer el perfil de nuestros alumnos era importante saber si tenían referencias directas de la modalidad. Les preguntamos si conocían alguna experiencia, encontrando que el 48% sí conocían, y de ellos el 58% ya ha participado de una experiencia de educación a distancia o virtual.

¿CONOCE ALGUNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA O VIRTUAL?		LOS QUE CONOCEN, ¿HA PARTICIPADO EN ALGUNA?
Si	48.4%	58.1%
No	51.6%	41.9%

Podemos asumir que prácticamente la mitad de nuestros alumnos conocen alguna experiencia, mientras que la cuarta parte ya ha participado previamente de alguna. Una vez iniciado el proceso de formación en la carrera universitaria veremos si estos conocimientos previos influyen positivamente.

Analizando un poco más el perfil de quienes ya tuvieron conocimiento previo de la modalidad, encontramos que se distribuyen entre todas las edades, correspondiendo el mayor porcentaje en el rango de edad, donde también se encuentra el mayor número de alumnos.

ENCUESTADOS POR EDAD Y SEGÚN CONOCE ALGUNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA O VIRTUAL	
Edad	
<= 22	4%
23 - 27	13%
28 - 32	16%
33 - 37	9%
38 - 42	4%
43 - 47	2%
48+	4%

A fin de caracterizar de mejor manera la experiencia, también preguntamos sobre los medios que utilizaba en la experiencia en la que participaron, encontramos que un tercio cursó programas exclusivamente virtuales y otro

tercio programas semipresenciales. Colocar entre sus alternativas recursos específicos o tratar de clasificar experiencias en las que combinen diversos medios y modalidades, es posible que haya influido en que casi un 26% no con-

¿QUÉ MEDIOS UTILIZABA?

Exclusivamente virtual	32.3%
Semi presencial con material digital	6.5%
Semipresencial con material impreso	32.3%
Uso de recursos interactivos (Foros virtuales, chats, blogs)	3.2%
No Responde	25.8%

testó a la pregunta sobre medios que utilizaba. Es probable que la misma confusión que se refleja en la oferta educativa, donde unos programas se definen a distancia siendo semipresenciales, o la combinación de recursos impresos y digitales, es lo que también dificulte la clasificación de los programas por parte de los usuarios.

Queda como dato revelador para posteriores investigaciones explorar de qué tipo de estudio se trata; por ejemplo, si se trata de un intento previo de estudiar una carrera profesional bajo esta modalidad u otro tipo de cursos más cortos u orientados al trabajo; fundamentalmente, si se pueden identificar experiencias de éxito o fracaso previos que podrían influir positiva o negativamente en esta nueva elección de estudiar a distancia.

De todos modos, si bien la experiencia previa de formación “regulada” podría ser un indicador de actitudes o decisión de estudiar una carrera profesional hay que tener en cuenta que muchos de nuestros alumnos, tan solo por la edad que ostentan, ya traen familiaridad y hábitos de relación, estudios e investigación usando dispositivos móviles, PC, por lo que es “natural” que dicha experiencia se extienda también a la posibilidad de estudiar una carrera.

3. ACTITUDES Y VALORACIÓN DE LA MODALIDAD VIRTUAL

Encontramos una alta valoración de la educación a distancia o virtual. El 83% de alumnos considera que la educación a distancia “puede ser tan buena como la presencial”, incluso el 59% de los alumnos indica que definitivamente es así (escala de 7 y 8), siendo las mujeres las más optimistas, ya que el 85% de ellas manifiesta su total acuerdo (escala 7 y 8). Otro dato importante es que si bien sólo el 12% se muestra indiferente; es decir, no define si es tan

buena o no (escala 4 y 5), sólo un varón, menor de 22 años, muestra mayor duda (3 en escala) respecto a que sean alternativas equivalentes en calidad, sin expresarse necesariamente en contra, mientras que más del 50% de su contemporáneos se muestran en el extremo de valoración máxima (8), por lo que no se puede considerar que sea un factor de edad. Contrariamente, el 100% del grupo de mayor edad (mayor de 43 años) es el que muestra extrema valoración (8) de la modalidad.

Preguntamos si la educación a distancia o virtual es una forma de acceso a educación de calidad desde cualquier lugar, con lo que el 75% se expresó extremadamente de acuerdo, siendo los hombres los que mostraron una posición más extrema a favor.

Los dos factores que habitualmente se asocian más como motivos que inclinan a las personas a estudiar bajo esta modalidad son el lugar como expresión de distancia geográfica de la zona de vivienda o trabajo para acceder al centro de estudios, y la condición de trabajo o laboral de las personas que, ya sea por calendario u horario, requieren condiciones de mayor flexibilidad.

En esta muestra encontramos que el trabajo es una condición más determinante que el lugar, probablemente como factor para decidir por esta modalidad, sobretodo para los varones. Nos queda pendiente para futuros trabajos indagar más acerca de las características laborales de nuestros alumnos.

FORMA DE ACCESO A EDUCACIÓN DE CALIDAD
DESDE CUALQUIER LUGAR Y SEGÚN GÉNERO

Escala 1 a 8	Género		Total
	Femenino	Masculino	
3	0.0%	3.9%	3.1%
4	0.0%	2.0%	0.6%
5	0.0%	7.8%	6.3%
6	0.7%	9.8%	9.4%
7	46.0%	14.0%	20.3%
8	38.5%	58.8%	54.7%
Totalmente de acuerdo			
No Responde	7.70%	3.90%	4.7%

ES ADECUADA PARA PERSONAS QUE TRABAJAN SEGÚN GÉNERO

Escala 1 a 8	Género		Total
	Femenino	Masculino	
3	0.0%	0.0%	0.0%
4	0.0%	0.0%	0.0%
5	0.0%	5.9%	4.7%
6	7.7%	2.0%	3.1%
7	23.1%	7.8%	10.9%
8	61.5%	80.4%	76.6%
Totalmente de acuerdo			
No Responde	7.7%	3.90%	4.7%

LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN MÁS BARATA POR GÉNERO

Escala 1 a 8	Género		Total
	Femenino	Masculino	
1	0.0%	2.0%	1.6%
2	0.0%	3.9%	3.1%
3	7.7%	5.9%	6.3%
4	23.1%	19.6%	20.3%
5	15.4%	37.3%	32.8%
6	23.1%	9.8%	12.5%
7	7.7%	2.0%	3.1%
8	23.1%	13.7%	15.6%
No Responde		0.0%	5.9%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

El precio o inversión para los estudios en esta modalidad ha sido otra característica tratada. En tal sentido, tanto universidades como estados han promovido la educación a distancia bajo el supuesto de que es más accesible o barata que la presencial. Preguntamos a nuestros alumnos su percepción al respecto. A la mitad del grupo le resulta indiferente esta característica, pero

las mujeres más que los varones se inclinarían ligeramente a valorar un poco más esta característica. No obstante, a partir de esta muestra podemos afirmar que el alumnado no identifica necesariamente la educación a distancia como una opción más barata, lo cual podría ser un dato interesante, que nos anima a explorar qué otros atributos intervienen en la decisión de estudiar a distancia. Sólo la cuarta parte de encuestados reconocería el precio como un valor de la modalidad, grupo en el que predominan claramente las mujeres.

Con frecuencia, nos encontramos con la percepción de que la educación a distancia es más fácil que la presencial, atributo que muchas veces se asocia con mala calidad. Consultamos sobre esto a nuestros alumnos.

¿ES MÁS FÁCIL QUE LA PRESENCIAL?

Escala 1 a 8	Género		Total
	Femenino	Masculino	
1	0.0%	17.6%	14.1%
2	0.0%	2.0%	1.6%
3	0.0%	13.7%	10.9%
4	15.4%	15.7%	15.6%
5	7.7%	11.8%	10.9%
6	38.5%	19.6%	23.4%
7	0.0%	3.9%	3.1%
8	23.1%	11.8%	14.1%
No Responde	15.4%	3.9%	6.3%
	100.0%	100.0%	100.0%

La cuarta parte de alumnos percibe claramente que no es más fácil, mientras que más de la mitad no lo consideran como un atributo relevante. Nuevamente, las mujeres inclinan claramente la balanza hacia la visión de percibir-la más fácil. Si combinamos esta respuesta con la percepción de calidad descrita anteriormente, podemos afirmar que fácil se estaría interpretando probablemente como accesible o al alcance, más no como de menor calidad que la presencial.

Resulta interesante apreciar que de todos los atributos de la educación a distancia, los menos “importantes” para este grupo de alumnos es que sea

barata y más fácil que la presencial. Este dato podría constituir un buen pronóstico de disposición positiva hacia los estudios, invirtiendo incluso tanto o mayores recursos económicos y esfuerzo personal para el logro de sus objetivos. Estos resultados son indistintos respecto a la edad o género de los participantes.

Los atributos que toda la bibliografía y experiencia empírica identifican como clave en el proceso de formación a distancia son la responsabilidad y disciplina personal, habilidades de aprendizaje y la autonomía.

ATRIBUCIÓN DE CARACTERÍSTICAS PERSONALES POR GÉNERO

Escala 1 a 8	Requiere ser muy disciplinado			Requiere tener habilidades de autoaprendizaje			Requiere ser autónomo		
	Femenino	Masculino	Total	Femenino	Masculino	Total	Femenino	Masculino	Total
1									
2	0.0%	2.0%	1.6%						
3									
4	0.0%	2.0%	1.6%				15.4%	3.9%	6.3%
5	0.0%	5.9%	4.7%	7.7%	7.8%	7.8%	0.0%	7.8%	6.3%
6	23.1%	5.9%	9.4%	23.1%	7.8%	10.9%	7.7%	13.7%	12.5%
7	30.8%	9.8%	14.1%	7.7%	13.7%	12.5%	23.1%	17.6%	18.8%
8	38.5%	70.6%	64.1%	61.5%	64.7%	64.1%	53.8%	51.0%	51.6%
N.R.	7.7%	3.9%	4.7%	0.0%	5.9%	4.7%	0.0%	5.9%	4.7%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

El 78% de nuestros alumnos al ingresar a la carrera perciben que efectivamente estudiar en esta modalidad requiere ser muy disciplinado. Las mujeres no son tan enfáticas como los varones, quienes definitivamente califican este atributo con el máximo puntaje en la escala. Esta percepción también es independiente de la edad de los alumnos, unos y otros comparten la percepción de la importancia de la disciplina para el éxito. De manera similar reconocen que las habilidades de autoaprendizaje son necesarias, así como la autonomía, aunque de manera menos enfática que las anteriores. Esta última característica es ligeramente más valorada por las mujeres que por los varones.

Por estos datos podemos afirmar que la mayoría de los alumnos ingresantes a las diferentes carreras universitarias en este proceso son bastante conscientes de que gran parte del éxito dependerá del aporte personal que empuñen en esta tarea.

4. VALORACIÓN DE COMPONENTES DE NUESTRO MODELO EDUCATIVO

En la encuesta consultamos específicamente sobre algunos características del modelo educativo propuesto por la universidad continental virtual, tales como roles y recursos, según se muestra en el siguiente cuadro. A diferencia del análisis anterior de actitudes, en este caso preferimos hacer el análisis en contraste para ver las tendencias en forma comparativa. Creímos conveniente aplicar medidas de tendencia central, considerando el puntaje preferido en la misma escala de 1 a 8, de menor a mayor desacuerdo.

	Departamento					
	Lima			Otros departamentos ²		
	Media	Mediana	Moda	Media	Mediana	Moda
Docente virtual	7	8	8	7	7	7
Tutor virtual	7	8	8	6	7	7
Material impreso	7	7	8	5	6	8
Manual autoformativo	7	8	8	7	8	8
Biblioteca virtual	7	8	8	6	8	8
Foros 7	8	8	6	7	8	
Videoclase	7	8	8	6	8	8
Evaluación presencial	6	7	8	4	3	2
Posibilidad de comunicarse con el profesor online	7	8	8	8	8	8

2 Si bien todas las personas de la muestra aplicaron el proceso de admisión en la ciudad de Lima, algunos de ellos se encontraban sólo de manera temporal, por lo que específicamente para éste análisis preferimos observar por separado sus preferencias, si bien sólo se trata de 5 sobre un total de 64 personas.

Los puntajes estarían validando indirectamente nuestro modelo, ya que todos y cada uno de ellos, independientemente del estadístico que utilicemos, ha sido positivamente valorado con los máximos puntajes. Sólo la evaluación presencial muestra una pequeña disconformidad, bastante esperable sobre todo entre los alumnos que radican o trabajan fuera de Lima, por lo que probablemente les será difícil o costoso desplazarse por condiciones de régimen laboral que se ajuste al cronograma académico. Este ya es un dato sumamente valioso para el modelo de evaluación presencial por el cual nuestra universidad ha optado, fundamentalmente para ajustarse a las exigencias normativas de los sistemas de acreditación de educación superior a distancia, pero que se encuentra con esta barrera de la realidad, a la cual habrá que encontrar salidas creativas, para apoyar al estudiante haciendo accesible el sistema de evaluación.

Respecto al material impreso, si bien el número de encuestados que no radican en Lima es muy bajo, nos llama a seguir observando en posteriores investigaciones si se mantiene esta tendencia de no requerir material impreso en estas personas que no se encuentran en la capital, seguramente porque se cuenta con el mismo material disponible de manera digital y es posible que el hábito de leer y estudiar directamente del medio electrónico esté cada vez más instalado.

Siguiendo con esta lógica de distinguir en el análisis, de manera exploratoria, las preferencias de las personas de Lima respecto a otros departamentos, observamos también que sus respuestas son más dispersas, menos homogéneas, por lo que habrá que ampliar este estudio con una muestra más grande, a fin de conocerlos de manera más precisa.

5. EQUIPOS E INFRAESTRUCTURA PARA EDUCACIÓN VIRTUAL

Dado el modelo educativo de la Universidad Continental era importante explorar si las personas disponen de los equipos necesarios, de manera que este factor externo no afecte el proceso de aprendizaje.

De los alumnos de la muestra, prácticamente todos cuentan con una computadora personal en su domicilio, lo cual facilitará las labores académicas. Tenemos la certeza de que todos los que declararon no radicar en Lima cuentan con PC en sus domicilios.

Para desarrollar las actividades académicas en el modelo Continental también es indispensable tener cierto hábito de acceso a internet, por lo que si bien se consideraron seis alternativas de respuesta, que van desde muy rara vez, quincenalmente, semanalmente, todos los encuestados manifestaron que como mínimo acceden una vez al día, encontrándose la mayoría permanentemente conectados, como se muestra en el siguiente cuadro.

DISPONE DE UNA COMPUTADORA		
	En su centro de trabajo, para uso personal	En su domicilio
Si	79,7%	92,2%
No	20,3%	7,8%
	100,0%	100,0%

FRECUENCIA DE USO DE INTERNET	
Una vez al día	18,8%
Más de 3 veces al día	15,6%
Permanentemente	62,5%
No Responde	3,1%
Total	100,0%

Dicho acceso a internet se efectúa tanto desde la casa como desde el domicilio, de manera que parece que en uno de los dos lugares se dispone de internet de todas maneras. Sólo una persona manifestó que accede desde una cabina pública, dato que corresponde a un varón, uno de los de menor edad del grupo (menor de 22 años). Debemos señalar que en el Perú las llamadas “cabinas públicas” son la alternativa más democratizadora de acceso a internet en el país, pues se trata de pequeños negocios que ofrecen este servicio por menos de medio dólar la hora, y que pueden encontrarse disponibles en las zonas más populares y alejadas del país.

LUGAR DESDE DONDE ACCEDE A INTERNET	
El trabajo	58%
Mi casa	61%
Cabina Pública	2%
Total	100%

Será necesario explorar si esta tendencia se debe sólo a que confirman la muestra de estudio personas que aplicaron el proceso de admisión en Lima, a fin de identificar si esta misma tendencia se replica en el nivel nacional en otras provincias. Estudios previos confirmarían estas tendencias.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Es necesario repensar y replantear los supuestos respecto a las condiciones de alumno adulto de la educación a distancia o virtual. Si bien muchas universidades aún limitan el acceso a personas de mínimo 25 años, la posibilidad de acceder a esta modalidad de estudios bajo el supuesto de que se requieren características de responsabilidad, motivación, autonomía para aprender de manera independiente, lo cierto es que el acceso a las nuevas tecnologías ya “entrenan” a los jóvenes desde muy temprana edad para que busquen información, exploren, comparen, seleccionen, de manera que un valor que antes no era tan importante, como la flexibilidad que otorga una educación virtual, podría ser más valorada en estos tiempos, independientemente se trate de nativos o migrantes digitales indica la bibliografía; lo cierto de que las personas jóvenes y adultas ya disponen de habilidades que hace 10 y aún más 30 años sólo se atribuían a determinado perfil de personas.

Incluso García Aretio, en 1988, cita el Informe Faure (1980), planteando que es para los adultos que no lograron acceder a una formación universitaria o para cubrir la necesidad de “aprender a lo largo de la vida”, que se crea la educación a distancia. Además que un adulto ya no se siente cómodo asistiendo a clases tradicionales, son todas afirmaciones, que hoy son perfectamente extrapolables a los jóvenes y adultos, ciudadanos del mundo digital, cuya forma de aprender e interactuar ya está dada de manera natural, por el tiempo que les ha tocado vivir, de tal manera que la educación formal requiere adecuarse y redefinir sus roles.

Frente a los adultos típicos, que dejaron de estudiar durante muchos años, décadas, encontramos a los jóvenes aprendices que hace uno, dos o tres años dejaron la escuela, por lo que se encuentran familiarizados con la actividad escolar, y que hoy buscan en la educación virtual la oportunidad de obtener una carrera profesional, básicamente por sus características de flexibilidad que se adecuan mejor a su forma de aprender e interactuar, ya no sólo con un profesor y un material, sino con muchas personas, en redes de todo tipo, y con mucha fuente de información.

No sólo es que tengan cerca la experiencia de educación formal, sino que además se trata de aprendices en un medio digital, que ya desde la escuela no tienen un solo canal de aprendizaje, sino que permanentemente acceden a

través de múltiples medios, todo lo que necesitan saber lo averiguan a través de buscadores, desde la dirección de un local al que desean llegar, hasta la los marcos conceptuales y las tareas que deben resolver en las asignaturas, conocen físicamente a los principales expositores del conocimiento, pues la mayoría ya tiene un video e internet, de manera que pueden acceder a las fuentes, relacionarse de manera independiente con la biografía del autor que más les interesa.

Aquellas expectativas de calidad que fueron puestas en los materiales, en el texto impreso, hoy ese ven rebasadas por las infinitas fuentes de información y aprendizaje a las que se puede acceder con adecuadas orientaciones y objetivos claros.

En el texto clásico de García Aretio sobre El aprender adulto, uno de los aspectos que más rescatamos son las citas que ofrece como dicotomías en cuanto a los estilos de aprendizaje de los adultos. Particularmente nos ha interesado la dicotomía “Resolución de problemas - Sistema preparado”, que el día de hoy se mantiene y potencia con el uso de nuevas tecnologías, pues ya no es difícil conseguir la información, sino que ella sirva para afrontar y resolver problemas, la aplicación de conocimientos, como un nivel mayor de desarrollo cognitivo.

Se mantiene también la necesidad de contar con hábitos de autoaprendizaje que contribuyan a discernir, elegir las mejores fuentes de información, así como la capacidad de análisis, comparación, selección. Todo esto de manera independiente, pero hoy potencialmente cualificado a través de la interacción con compañeros de estudio, con quienes antes tenían que reunirse físicamente, lo que de por sí era difícil y requería que las universidades a distancia contaran con infraestructura descentralizada, de centros de contacto, mientras que en el medio de virtual esto se hace totalmente factible, casi con cualquier dispositivo móvil, dependiendo del modelo educativo y recursos que tenga previstas el modelo educativo de la institución que los ofrezca.

El contraste de la literatura con los perfiles de nuestros nuevos alumnos de la modalidad virtual, si bien se trata de una pequeña muestra de alumnos, nos indica que nuestro modelo ha sido adecuadamente diseñado, pues los usuarios lo valoran en cada uno de los roles asignados a docentes y tutores, recursos de interacción como videos, foros, y también el acceso a la biblioteca virtual.

Aquellos prejuicios respecto a la baja calidad de la educación virtual por su asociación con malas experiencias de educación a distancia, empiezan a diluirse. Nos encontramos con usuarios que exploran más, investigan, tienen expectativas y metas claras, por lo que logran distinguir los buenos de los deficientes modelos educativos. También ha resultado un hallazgo que el precio ya no es un criterio determinante de decisión, por lo que se valoran otros atributos, lo cual es importante dada la segmentación de la calidad educativa en nuestros países.

También hemos podido confirmar con evidencia empírica que en nuestros países ya no es una limitación el acceso a internet por lo barato que se ofrece. De hecho, las estadísticas del perfil de nuestros alumnos así lo indican, pues acceden a internet tanto en el trabajo como en casa, lo cual se facilita aún más si consideramos que el principal factor “democratizador” de la internet en el Perú han sido las cabinas públicas, que en otros países se entienden como cibercafés, pero que en el Perú tienen la particularidad de estar presente en los pueblos más pequeños y alejados, a precios muy accesibles, en promedio, con menos de un dólar americano una hora de internet.

Todas estos elementos favorables del perfil y habilidades de los alumnos, así como las condiciones de acceso a la tecnología, nos permiten y obligan a las universidades que nos podamos concentrar mucho mejor en los aspectos más cualitativos de nuestra tarea educativa: crear y mejorar “situaciones de aprendizaje”, de las que ya nos habla la literatura pionera, y que hoy pueden ser potenciadas con la virtualidad. Igualmente la docencia y tutoría, la cual ya no tiene que ser estrictamente física, sino que puede ser mucho más permanente y flexible a través de foros, off line, o actividades como chat, video, on line, lo que permite un uso más intensivo y permanente, realmente sin límites de tiempo y espacio. Si las corrientes pedagógicas nos proponían interactividad, recurrencia a los saberes previos, relacionamiento; hoy la tecnología, y por lo tanto, un modelo de educación virtual, tiene la oportunidad de lograr un aprendizaje activo y eficaz.

Describiendo la educación a distancia, García Aretio calificaba como “estático” el material a aprender, mientras que hoy nada más “activo” que la educación virtual.

EL DESARROLLO DE LAS TIC EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO

Mg. Willam Ruíz Coronado

Decano de la Facultad de Humanidades
Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT)

Lic. Gerardo Chunga Chinguel

Profesor adscrito al Departamento de Humanidades - USAT

RESUMEN

Actualmente, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han incursionado en el campo educativo en todos sus niveles. Sin embargo, cada institución educativa tiene su propio ritmo de aprendizaje, alcance y desarrollo de las TIC. Es en este marco que nos propusimos como objetivo relatar desde una visión general y panorámica de cómo ha evolucionado la incursión de las TIC en la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. Para cumplir el objetivo, se ha revisado documentos, se ha entrevistado a los principales protagonistas del proceso y se han tenido en cuenta las vivencias de los autores de este documento. Los principales resultados muestran que la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo ha estado abierta a los cambios tecnológicos desde sus inicios y los ha utilizado para mejorar sus procesos claves del campo académico y administrativo; y lograr ser eficaz en sus metas institucionales, tales como, el desarrollo del talento humano, la acreditación institucional, la formación continua, la visibilidad internacional, entre otros.

Palabras clave: Plataforma virtual, biblioteca, balanced score card, TIC, TAC.

TIC Y ACREDITACIÓN

La Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT) se encuentra en la ciudad de Chiclayo, provincia del departamento de Lambayeque, al norte del Perú. La USAT es una universidad de la iglesia católica, promovida y administrada por el obispado de la diócesis de Chiclayo. Fue fundada el 23 de marzo de 1996 por el Monseñor Ignacio María De Orbego-

zo y Goicoechea, y puesta en funcionamiento por el Monseñor Jesús Moliné Labarta, actual obispo de Chiclayo y Gran Canciller de esta casa de estudio.

El 14 de octubre de 1998, la USAT recibe de la Comisión Nacional de Autorización y Funcionamiento de las Universidades (CONAFU), la autorización de funcionamiento provisional por un periodo de cinco años. Estando sujeta a cumplir con los estándares de calidad, al término de dicho periodo, para recibir la autorización de funcionamiento definitivo. Para afrontar dicho reto, la USAT implementó su proceso de autoevaluación anual. La eficacia de la autoevaluación estuvo basada en recibir reportes oportunos sobre el avance de logro de los indicadores de calidad y de la veracidad de la información. El diseño y ejecución de un cuadro de mando integral integrado al intranet de la universidad fue una estrategia acertada para cumplir este requerimiento de monitoreo oportuno e información real.

Así mismo, se desarrolló un programa automático para la calificación del cumplimiento de las dimensiones del plan de desarrollo de la USAT, de acuerdo a los criterios de evaluación de la comisión evaluadora del CONAFU. Esto permitía a la universidad identificar los aspectos académicos y administrativos que requerían fortalecerse para asignar los recursos necesarios. Conjuntamente, el equipo, conformado por Willam Ruiz Coronado y Gerardo Chunga Chinguel, planificó y puso en marcha un nuevo proyecto que visionaba automatizar y sistematizar cada uno de los indicadores de evaluación CONAFU. Este proyecto consistió en construir un sistema de intranet que permita a cada área de la Universidad registrar la información resumida de los indicadores de evaluación. Se generó estadísticas, consolidados e informes que permitieron elaborar los Informes de autoevaluación (IDEA), que hasta el 2005 fueron presentados al CONAFU. Los módulos que más se resaltan son:

- Módulo de Investigación, para el registro de proyectos e investigaciones con sus respectivos archivos PDF.
- Módulo de proyección social, para el registro de proyectos de proyección social con sus respectivos archivos PDF.
- Módulo de biblioteca, que consolidaba información del sistema de biblioteca que fue creado en el 2001.
- Módulo académico, que consolidaba información de un sistema realizado por el Ing. Gregorio León Tenorio para las Oficina de Evalua-

ción y Registro y que gestionaba toda la información de los estudiantes, matrículas, notas, planes de estudio, horarios, etc.

- Módulo docente, que registraba la información de las diversas capacitaciones de los docentes.

Cada uno de estos módulos se han convertido en sistemas propios y forman parte del sistema integral de la USAT.

De lo anterior, se concluye que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) son apoyos esenciales, pero no la solución, en los procesos de acreditación y autoevaluación de las instituciones educativas. Esta afirmación es también corroborada Torres y Tenti (2000) (citado por Mendoza et al., 2007) quienes plantean que las TIC no son en sí mismas problema o solución, sino el empleo de la herramienta es lo que hace la diferencia. De esta manera, en esta investigación se desarrollaron una base de datos que agilizó los procesos de acreditación del programa educativo de la licenciatura en Arquitectura, logrando convertirse en un recurso innovador, por su planeación, diseño y funcionamiento.

TIC Y EL ACCESO A LA INFORMACIÓN

La biblioteca de la USAT, en sus inicios, facilitaba el acceso a su base de datos bibliográficos a través de ficheros físicos. Al año de funcionamiento, se instaló un software de la ONU, lo cual permitió el acceso a su fondo bibliográfico a través del intranet. Dado los nuevos requerimientos de los usuarios sobre búsquedas más avanzadas, en el año 2001, se desarrolló una base de datos propia en Microsoft Access con el objetivo de almacenar y gestionar la información de los datos bibliográficos. En aquel entonces, la biblioteca estaba a cargo del Mg. Willam Ruiz Coronado, quien, conjuntamente con Gerardo Chunga Chinguel y un equipo de profesionales de biblioteca, logró iniciar y poner en marcha este proyecto; que además ayudaba a automatizar uno de los indicadores de autoevaluación del CONAFU. Con el transcurrir de los años, esta base de datos se fue transformando y convirtiéndose propiamente en un sistema robusto y con mayores posibilidades de uso con módulos como: codificación y catalogación bajo el sistema dewey, consultas de catálogo vía intranet, reservas y préstamos, inventarios y generación de reportes (Figura 1).

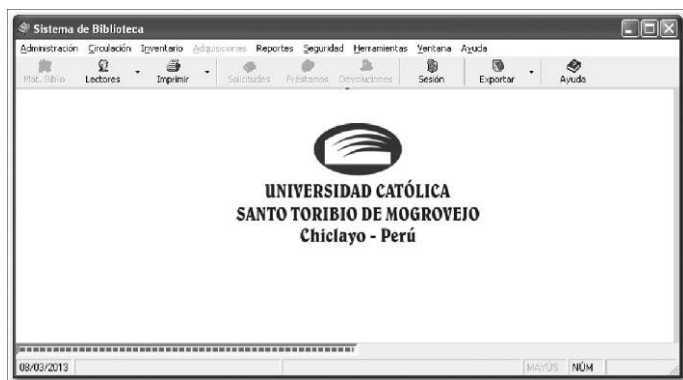


Figura 1. Entorno principal del sistema de biblioteca.

El crecimiento sistemático del catálogo bibliográfico demandó migrar a otro gestor de base de datos y lenguajes de programación de escritorio y web, como Microsoft SQL Server 2000, Visual Basic 6.0 y ASP, respectivamente. Estos cambios hicieron que se pueda gestionar la mayor cantidad de información y que el rendimiento del sistema sea óptimo. Hasta aquella época, la USAT ya contaba con servicio de Internet, servidores propios e infraestructura tecnológica que ayudaba a esta gestión. En aquella época, el área que gestionaba estas tecnologías se llamaba “Cómputo” a cargo del Ing. Gregorio León Tenorio.

Hoy, se cuenta con una biblioteca virtual que permite acceder a estudiantes e investigadores a bases de datos virtuales, facilitando su consulta online. Así mismo, se cuenta con un repositorio de tesis físico y online que facilita referencias y antecedentes de estudio para la investigación en la USAT.

El acceso a la información es un factor clave en la era de capital intelectual, y las TIC son los instrumentos más adecuados para facilitar el acceso a investigadores, académicos y empresarios en tiempo real y libre de las limitaciones de tiempo y espacio. De esta manera, en el estudio de Jaramillo y Moncada (2007), concluyeron que las TIC se han convertido en una herramienta fundamental para el desarrollo de una unidad de información y, a su vez, son un eje articulador de las funciones administrativas, sociales y técnico tecnológico de la biblioteca pública.

Actualmente, los sistemas de la universidad son gestionados y se da man-

tenimiento gracias a las nuevas áreas que se fueron creando con el desarrollo de la USAT. De tal manera que hasta este 2013 existen 2 áreas que velan por el buen funcionamiento de los sistemas e información de la Universidad:

1. Dirección de Desarrollo de Sistemas. Se encarga de crear nuevos sistemas o módulos y dar mantenimiento y mejoras a los sistemas creados. Compuesto por un nuevo equipo de profesionales capaces.
2. Dirección de Tecnologías de la Información (TI). Se encarga de gestionar todo lo referente al hardware, infraestructura tecnológica, servidores, redes, audiovisuales y mantenimiento técnico de los equipos de la Universidad.

LA EDUCACIÓN VIRTUAL EN LA USAT

Hoy en día, las universidades deben adoptar nuevos modelos de enseñanza, como la Educación Virtual, para estar acorde a los cambios que la sociedad, la ciencia y la tecnología exigen. Por ello, es que las TIC han propiciado que se desarrollen entornos o plataformas virtuales que faciliten el desarrollo de cursos a través de Internet, en forma virtual (e-learning) o semi-presencial (b-learning). En consecuencia, algunas universidades optan por utilizar plataformas libres como Moodle y Dokeos; comprar una plataforma (plataformas comerciales) a empresas que desarrollan este tipo de software, como WebCT y, finalmente, otros optan por desarrollar su propia plataforma de acuerdo a sus necesidades y requerimientos.

Ante este proceso de selección, la USAT optó por implementar una plataforma de desarrollo propio, que responda a sus necesidades, teniendo en claro los aspectos que estarían involucrados en dicha implementación, y que beneficios aportaría a la Universidad, las facultades, los departamentos académicos, las escuelas profesionales, los profesores y estudiantes. Obviamente, fue consciente que involucrarse en la educación virtual era un proceso que implicó ir estableciendo grados de virtualidad. En este caso, la Universidad utiliza, a la fecha, la plataforma virtual como un complemento a la presencialidad más no como medio de virtualidad propiamente dicho.

De esta manera, en el 2004, nació el proyecto “Aula Virtual USAT”, a través de la Dirección de Planificación y Desarrollo Universitario (DPDU), coordinado por el Mg. Willam Ruíz Coronado e implementado por el Lic. Gerardo Chunga Chinguel. En esta primera etapa, la plataforma dio soporte

a los cursos y capacitaciones organizados por la Dirección a los profesores de la USAT. En el 2005, se inició la segunda etapa del proyecto, realizando pruebas piloto del uso de la plataforma en las asignaturas de pre-grado. Esto permitió realizar mejoras e implementar más herramientas para ayudar al trabajo del profesor en el desarrollo de sus asignaturas. Del 2006 al 2011, se utilizó esta plataforma, como herramienta complementaria al desarrollo de las asignaturas de pre-grado, educación continua y segunda especialidad, en la publicación de documentos, asignación y seguimiento de trabajos de los estudiantes.

La primera aula virtual USAT se realizó con el uso del manejador de base de datos Microsoft SQL Server y el lenguaje de programación ASP y ASP.NET. Este conjunto de herramientas hicieron realidad esta plataforma, en su diseño de base de datos y lenguajes de programación. La realización de este proyecto se inició con el análisis de requerimientos y necesidades de la universidad para el desarrollo de asignaturas, tomando como base las diversas plataformas que existen en el medio, con la finalidad de brindar un aporte adicional a estos requerimientos. La segunda etapa, fue diseñar, desarrollar la plataforma y publicarla a través del campus virtual USAT, en dónde los estudiantes podían acceder a servicios como: publicación de documentos, tareas, foros, chat, etc.; con la finalidad de realizar las pruebas y ajustes necesarios para su implantación. Finalmente, una vez implementada la plataforma, según los requerimientos y evaluación, se procedió con la documentación respectiva, como manuales de usuario y videotutoriales (Figura 2).

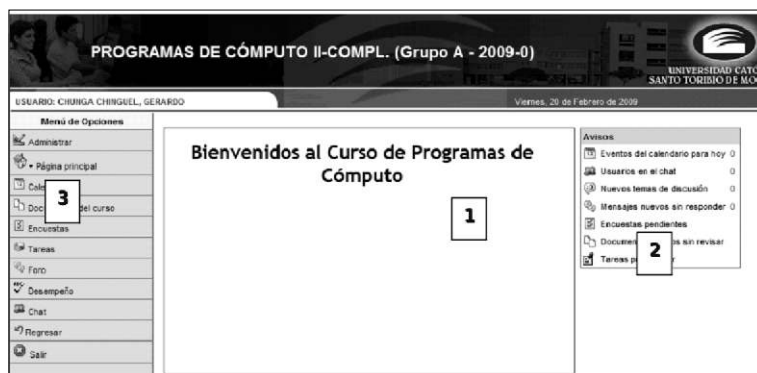


Figura 2. Entorno principal de un curso en la plataforma virtual USAT.

Luego de unos años, se analizó el uso del aula virtual, desde el 2006-I hasta el 2009-I, y se obtuvo lo siguiente:

- El 57% de las asignaturas que se desarrollaron en la Universidad utilizó el aula virtual USAT.
- Existieron altos porcentajes de uso del Aula Virtual USAT, en las asignaturas de las escuelas profesionales, tales como: Administración de Empresas (71%), Contabilidad (71%), Ingeniería de Sistemas y Computación (66%), Enfermería (64%), Programas de Profesionalización (55%) y Derecho (51%).
- Las aulas virtuales de las asignaturas han ido almacenando información (registros) y dejando evidencia de las herramientas que más se utilizan en el aula virtual USAT, como la opción documentos con 108332 archivos publicados; la opción tareas, con 15284 registros; la opción foros, con 3866 registros y por último la opción encuestas con 208 registros.

Durante todos estos años de funcionamiento del aula virtual USAT, se fue siempre analizando otros sistemas para la mejora respectiva. Finalmente, por el tiempo de desarrollo y dedicación, las autoridades conjuntamente con el equipo de profesionales decidieron cambiar de plataforma virtual, a partir del 2012, con el objetivo del desarrollo continuo y de contar con nuevas herramientas tecnológicas acorde a los avances de las TIC. La plataforma seleccionada fue Moodle, que por ser opensource ha sido modificada y adaptada para que interactúe con el sistema integral de la universidad. Este cambio de plataforma implicó para la Universidad, que las áreas encargadas planifiquen y desarrollen estrategias y modelos de capacitación continua para los docentes, estudiantes y directivos de la universidad.

En la Figura 3 se muestra el entorno principal del aula virtual Moodle instalada dentro de la Intranet de la Universidad.

De esta manera, el aula virtual para pregrado se convirtió en un medio complementario a la presencialidad. Donde el profesor se convierte en tutor que guía a los estudiantes y moldea su aprendizaje (Cabañas y Ojeda, 2003). Facilitando y construyendo conjuntamente información, evaluando y monitoreando sus trabajos de investigación y productos acreditables y, así, lograr alcanzar las competencias previstas en la asignatura.

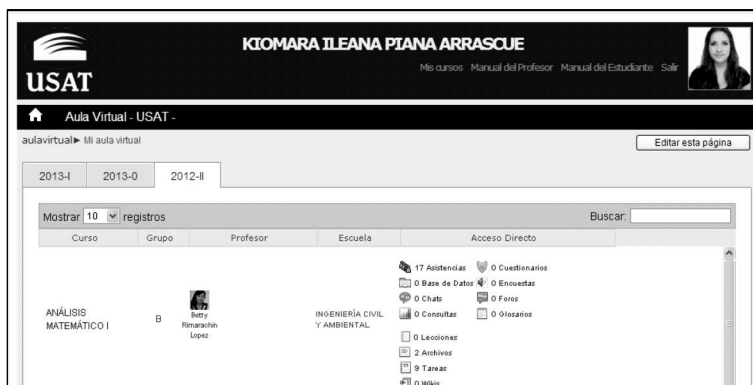


Figura 3. Entorno principal del aula virtual USAT basado en Moodle.

Finalmente, la universidad cuenta con la Unidad de Educación Virtual que depende del Vicerrectorado Académico y que, a la fecha, tiene un modelo de educación virtual que se está ejecutando paulatinamente.

CONCLUSIONES

Las plataformas virtuales son medios informáticos que facilitan la creación y administración de cursos a través del Internet, en modalidad virtual (e-learning) o semipresencial (b-learning).

Las plataformas virtuales se pueden clasificar en: plataformas de tipo libre como Moodle, Claroline, y otros; plataformas comerciales, desarrolladas por empresas como WebCT, Virtual Profe, etc; y plataformas de desarrollo propio, como la plataforma USAT, entre otras.

La plataforma virtual USAT fue implementada con la finalidad de facilitar el desarrollo de asignaturas, tanto a los profesores como a los estudiantes, ofreciendo recursos de fácil manejo y una interfaz amigable.

A través de la plataforma virtual USAT, el profesor administra con facilidad los procesos que los estudiantes realizan en el desarrollo de sus trabajos de investigación. Anteriormente, esto se realizaba por e-mail o documentos impresos, lo que ocasionaba un retraso y desorganización en su seguimiento.

La experiencia del trabajo con las TIC logró que las estrategias de gestión académica y administrativa de las universidades se vean fortalecidas como medios de comunicación e información.

El uso de las TIC en una universidad es un proceso arduo que implica superar inconvenientes financieros, académicos, culturales, sociales, y otros. Este proceso evoluciona con el transcurrir de los años y las metas que se proponga la Institución; por ello, a partir del 2013, la USAT está modificando el modelo de TIC a TAC (Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento). Es decir, ya no solamente utilizar las TIC como medio, sino también para desarrollar una actitud de conciencia, crear nuevos conocimientos y realizar investigación, mediante estas herramientas informáticas.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Areitio, A. y Areitio, G. (2002). Nuevas formas de trabajo para el docente frente a los nuevos modelos de enseñanza universitaria. *Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*. Recuperado el 13 de enero del 2013, a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=633276>.
- Cabañas, J.M y Ojeda, Y.M. (2003). Aulas virtuales como herramienta de apoyo en la educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima. Recuperado el 20 de febrero del 2009 a partir de http://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtual/Tesis/Ingenie/Caba%Flas_V_J/Caba%Flas_vj.htm
- Dettleff, J. (2006). Desafíos de la investigación universitaria. Departamento Académico de Comunicaciones. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima-Perú. 189 págs.
- García Ruiz, M. y Del Barrio, J. (2006). Las nuevas herramientas, como herramienta pedagógica para facilitar la comunicación. Recuperado el 15 de enero del 2013, a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2043892>.
- Gairín Sallán, J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. Recuperado el 10 de enero del 2013, a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2287500>
- Jaramillo, O. y Moncada, J.M. (2007). La biblioteca pública y las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC): una relación necesaria. En: *Revista Interamericana de Bibliotecología*, Vol. 30, No. 1 (ene.-jun. 2007); p. 15-50. Recuperado el 2 de marzo del 2013, a partir de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-09762007000100002&script=sci_arttext&tlng=en
- Mababu, R. (2002). Entornos virtuales de aprendizaje: Plataformas de e-learning en el

contexto de la sociedad de la información. Red digital: Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas. Recuperado el 16 enero del 2013, a partir de http://reddigital.cnice.mec.es/3/firmas/firmas_richard_ind.html

Mendoza, V. et. al. (2007). Bases de datos, una necesidad de mejora continúa en los procesos de acreditación. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. Recuperado el 2 de marzo del 2013, a partir de http://www.ride.org.mx/docs/publicaciones/10/experiencias_innovaciones_pedagogicas/D11.pdf

Pérez, M. (2007). Asignaturas virtuales en universidades presenciales: perspectivas y problemas. Universidad de la Coruña. España.

LOS AUTORES

Barrios Ipenza, Emma

Psicóloga Social por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Candidata a doctora en educación por la UNED, especialista en educación a distancia y virtual. Ha cursado maestrías en Investigación y Didáctica de la Educación Superior, así como Alta Dirección Pública en Perú y España. Luego de su experiencia como funcionaria pública, a cargo de la formación en gestión de directores de escuelas públicas a nivel nacional, se ha dedicado los últimos años al diseño, implementación y evaluación de programas de formación de postgrado para directivos públicos, bajo modalidad presencial, semipresencial y a distancia, dirigidos tanto a público de Perú como de América Latina. Desde el año 2011 dirige la modalidad virtual de la Universidad Continental.

Briceño Guerrero, Dora Consuelo

Licenciada en Educación Primaria. Diplomado La Web 2.0 en la Educación. Maestrante de la Maestría en Informática Educativa y TIC en la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo - Chiclayo. Labora en la Institución Educativa Privada TRILCE - Chiclayo, docente del Diplomado La Web 2.0 en la Educación en la USAT y docente de la Segunda Especialidad de TIC aplicadas al PEA de la USAT. dipayam@gmail.com

Cantoni, Mariella

Estudió Derecho en la Pontificia Universidad Católica del Perú y Maestría en Relaciones Internacionales en la Università degli Studi di Bologna - Italia con Especialización en Relaciones Europa-América Latina. Es Jefe de la Oficina de Cooperación Técnica Internacional de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega y Project Manager Perú del Proyecto OportUnidad, cuyo objetivo general es contribuir a fortalecer y sostener el espacio común de la educación superior de América Latina y la Unión Europea, a través de un enfoque ascendente, a través del incremento en el uso de prácticas y recursos educativos abiertos (PEA & REA). El proyecto OportUnidad es co-financiado con el apoyo de la Comisión Europea en el marco del Programa EuropeAid ALFAIII.

Carbajal Morris, Giovanna

Licenciada en Educación Informática por la Universidad Católica Sedes Sapientiae - UCSS con estudios de especialización en currículo por competencias, tutoría, educación a distancia y calidad en E-learning por las universidades peruanas: UPC, PUCP, UNIFE, ULIMA; la Universidad Abierta de Cataluña, España UOC y la Universidad Tecnológica Nacional de Buenos Aires, Argentina UTN. Con amplia experiencia en innovación educativa y aplicación de TIC en la formación de estudiantes de diferentes niveles educativos. Parte de esta experiencia ha sido dedicada al campo del e-learning abarcando las áreas técnicas del diseño, implementación y gestión de entornos virtuales de aprendizaje además del diseño instruccional y la producción y evaluación de material didáctico. Actualmente se desempeña como consultora, dirige el Área de Educación virtual y Servicios E-learning de la Universidad Católica Sedes Sapientiae y es Directora de la Red de Colegios Virtuales del Perú - REDvirtual.

Chunga Chingel, Gerardo

Estudios concluidos de Doctorado en Investigación e Innovación Educativa por la Universidad de Málaga (España). Estudios de Maestría en Tecnologías de la Información e Informática Educativa. Segunda especialidad en TIC aplicadas al proceso enseñanza-aprendizaje. Diplomado en Docencia Universitaria. Licenciado en Educación en la especialidad de Matemática, Computación e Informática. Experto virtual en procesos E-Learning. ONG FATLA (Ecuador). Tutor virtual por la Organización de Estados Americanos (OEA).

Profesor adscrito al Departamento de Humanidades de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. Experiencia en el desarrollo de software educativo y docencia universitaria presencial y virtual para pregrado, diplomados, Segunda especialidad y Maestrías. Las líneas de investigación son: Investigación educativa, Software Educativo, TIC, Educación Virtual, Web 2.0 y Redes Sociales aplicadas a la Educación. gchung@usat.edu.pe

Domínguez Granda, Julio Benjamín

Doctor en Ciencia Política, Ingeniero Agrónomo; Rector de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. Es Auditor líder ISO-9001-2000, conferencista internacional en Sistemas de Gestión de la Calidad y Responsabilidad Social Universitaria. Ha desempeñado diversos cargos universitarios y actualmente es Presidente de la Red de Universidades Inclusivas Virtual Educa; Rector, Gerente Corporativo y de Calidad; docente titular y Director de Línea de

Investigación en Didáctica y Metodología de la Investigación de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. Es Presidente de la Comisión de Evaluación y Acreditación Universitaria de la Asamblea Nacional de Rectores de Perú; Presidente de la Comisión de EaD de ANR. Es autor de las publicaciones: Libro Dinámica de Tesis, CONCYTEC, 2da Edición (1990), Variables Turísticas de la Ciudad de Piura, CONCYTEC, 1990. Metodología de la Investigación (1990), Gerencia Profesional (1972), Evaluación de la Enseñanza de Ciencias en Educación Básica (1994), Planificación en Salud (1994), Gerencia Universitaria (2001), Estrategias Didácticas en el Proceso Enseñanza Aprendizaje ULADECH Católica. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Tesis maestría (2004). Formación ciudadana por los partidos políticos peruanos, Universidad Ricardo Palma. Tesis doctoral 2006, Editor y Coautor del libro “El Aseguramiento de la Calidad en la Educación Virtual” (2011). Coautor de libro Educación a Distancia y Tecnologías-Lecturas desde América Latina, editado por la Universidad El Salvador- USAL-2012-Argentina. rectorado@uladech.edu.pe

Fabian Coronel, Carol Josefina

Ingeniera egresada y titulada en la especialidad de Sistemas y Computación. Miembro de la Comunidad Moodle y Profesor Digital, especialista en Tecnologías de Información y Aulas Virtuales en Educación a Distancia, Organizadora del “Concurso de Aulas Virtuales”, y Ponente de los Cursos de Inducción y Capacitación a docentes y alumnos de la Modalidad de Educación a Distancia en el uso de las diferentes versiones del Moodle en las Filiales y Centros de Atención Tutorial con la que cuenta la Universidad de origen. Actualmente es la Administradora y Gestora de las Plataformas Virtuales de la Universidad Peruana Los Andes.

Fernández Otoya, Fiorela Anaí

Licenciada en Educación en la Especialidad de Física y Matemática. Licenciada en Educación en la Especialidad de Matemática Computación e Informática. Magíster en Educación: En la mención de Psicología de la Educación. Master en Ciencias de la Educación: En la mención de Tecnologías de la Información e Informática Educativa. Doctora en Investigación e Innovación Educativa. Profesora-investigadora de la Escuela de Educación USAT, profesora de la Segunda Especialidad de TIC aplicadas al PEA. Profesora de la Maestría en Informática Educativa y TIC y profesora de la Maestría en Educación en Investigación Educativa. Coordinadora General de la Maestría en Informática Educati-

va y TIC, Segunda Especialidad en Educación en la mención de TIC aplicadas al PEA y el Diplomado La Web 2.0 en la Educación. Arbitro Internacional de la Revista TEC (Colombia). Publicación de artículos en la *Revista E-Learning Review de Latinoamérica y Europa*. Participación en Congresos Internacionales. Estancias Académicas en países de Ibero América (Chile, Argentina y México) y Europa. ffernandez@usat.edu.pe

Flores Cueto, Juan José

Ingeniero de Computación y Sistemas, Magister en Administración con mención en Gerencia Estratégica de Organización y Doctor en Educación (USMP). Especialización Profesional y Diploma de Estudios Avanzado DEA en Integración de las Tecnologías de la Información en las Organizaciones ITIO (UPV – España). Actualmente, ocupa el cargo de Director de la USMP Virtual desde mayo del 2009. Catedrático en la Facultad de Ingeniería y Arquitectura (USMP) y en la USMP Virtual.

Gadea Rubio, Olga Cecilia

Magister en Ciencias de la Educación con mención en gestión educacional, Ingeniera Industrial con 32 años de experiencia laboral. Doce años como Jefe de Informática en una empresa industrial, dos años como Empresaria de una PYME propia, y 18 años como Directora del Centro de Cómputo en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón - UNIFÉ. Diez años de docencia presencial en el área de sistemas y maestría. Docente virtual, en calidad de autora de dos módulos y tutora a distancia en pre-Grado en la carrera de administración. Capacitadora con experiencia en docentes universitarios (UNMSM, UNAC, Villarreal, Garcilazo, UNIFÉ). Implementación, administración y manejo experta en plataformas virtuales de aprendizaje. Actualmente realizando el internado del X ciclo de la carrera de Psicología. Católica, 27 años de esposa y 26 como Madre de 3 hijos.

Galán Salazar, Ysaac

Licenciado en Educación, con estudios de Postgrado en Investigación y Docencia Universitaria por la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo - UNPRG - de Lambayeque (Perú), Diplomatura de Especialización en Gestión y Didáctica de Programas de Educación a Distancia, por la Pontificia Universidad Católica del Perú - PUCP - . Jefe de Desarrollo Pedagógico del Programa Académico de Educación Superior a Distancia de la Universidad Señor de Sipán - USS - . Coordina y desarrolla proyectos de capacitación docente en educación a distancia y vir-

tual. Diseña y elabora material didáctico de enseñanza-aprendizaje para cursos *online*. Forma parte del equipo de especialistas responsables de la gestación e implementación de la educación a distancia y virtual en la Universidad Señor de Sipán. ygalans@crece.uss.edu.pe

Huamán Castro, Milagros Cecilia

Doctora en Educación graduada en la USMP. Magister en Docencia e Investigación Universitaria (USMP). Licenciada en Lengua y Literatura, graduada en la Facultad de Educación de la USMP. Especialización Profesional en Andragogía para Jóvenes y Adultos. II Especialización Profesional Académica en Gerencia y Gestión Educativa. Especialización en Docencia Virtual. Docente de la Universidad San Martín de Porres, de Posgrado en el Instituto para la Calidad de la Educación ICED, Facultad de Ciencias de la Comunicación, Turismo y Psicología. Metodóloga e Investigadora. Jefa de Tecnología Educativa en la USMP Virtual. Autora de libros referentes al uso de las Nuevas Tecnologías y la Educación. Articulista en Congresos Nacionales e Internacionales y ponente sobre temas de E-learning.

Lora Peralta, Lady

Magister en Docencia Universitaria por la Universidad César Vallejo (Perú), Doctorante en Ciencias de la Educación por la Universidad Señor de Sipán. Licenciada en Educación, Especialidad de Lengua y Literatura por la Universidad Nacional de Trujillo. Diplomado en Lengua Española - ICI - AECE (España), Estudios de Especialización en Educación a Distancia por la UNED de España. Ejerció como Directora del Centro de Preparación para la Vida Universitaria de la USS, Coordinadora de Tutoría y Directora del Programa Académico de Formación General - USS. Desde el 2007 hasta la actualidad, se desempeña como Directora del Programa Académico de Educación Superior a Distancia de la Universidad Señor de Sipán, donde es responsable de dirigir las acciones de planificación, organización, ejecución, y evaluación de la calidad educativa de la modalidad a distancia y virtual de la USS. ladylora@crece.uss.edu.pe

Patiño Rivera, Alberto

Master Universitario en E-Learning, por la Universidad Santiago de Compostela, España. Diplomado en Redes Digitales para Educación a Distancia por la Universidad de Murcia, España. Diplomado en Educación a distancia y de adultos por la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia); España.

Licenciado en Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Docente ordinario del Departamento de Educación de la PUCP. Ex presidente del Plan Piloto del Proyecto de Educación a Distancia del Ministerio de Educación del Perú. Ex Director Pedagógico del Proyecto Huascarán. Del Ministerio de Educación del Perú. Coordinador del Diploma de Segunda Especialidad en Gestión y Didáctica del Programas de Educación a Distancia de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Coordinador Académico del la Diplomatura Internacional en Calidad y Equidad en Educación PUCP (Perú)-GIZ (Alemania)-UPNFM (Honduras). Coordinador en el Perú de EUROMIME-Master Europeo en Ingeniería de los Medios para la Educación (U. de Poitiers, Francia; UNED, España; UT Lisboa; U. Nacional de Brasilia; Universidad de los Lagos, Chile y PUCP). Coordinador Académico de Educación a Distancia de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. apatino@pucp.edu.pe

Rafael Sanchez, Aurea Elizabeth

Doctora en Administración. Magister en Tecnología Educativa. Licenciada en Educación Secundaria, especialidad: Matemática. Doctorado en Educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Doctorado en Contabilidad, Universidad Nacional de Trujillo. Post Doctorado Internacional en Educación, Comunicación y Cultura - Universidad Santo Tomás, Bogotá. Colombia.

Especializaciones en: Tecnologías de la Información y Comunicación aplicadas a la Educación, ILCE- México; Calidad Universitaria, ANR-Perú; Evaluación-Planeación Universitaria, UDUAL; Autoevaluación Universitaria, ANR; Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior, RIACES, Buenos Aires; Gestión por Competencias. OIT. Chile. Docente Principal DE. y Jefa de la Oficina de Autoevaluación y Acreditación de la Universidad Nacional de Trujillo, Perú. Evaluadora Externa de carreras de Educación, CONEAU, Perú. Consultora en Planificación y Evaluación de la Calidad Educativa.

Rama, Claudio

Economista (UCV); Especialista en Marketing (UCUDAL); Especialista en Telemática e Informática para la Educación a Distancia (UNA); Magíster en Gerencia de la Educación (UJMV); Doctor en Ciencias de la Educación (UNESR); Doctor en Derecho (UBA); Postdoctorado en Filosofía de la Educación (UNICAMP), Postdoctorado en Educación (UNESR), Posdoctorado en Tecnologías educativas (UFF). Fue Director del Instituto Internacional de la

UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC); Director del Instituto Nacional del Libro; Director del Sistema Nacional de Televisión; y Vicepresidente del Servicio Oficial de Difusión, Radiotelevisión y Espectáculos (SODRE) del Uruguay. Actualmente es Decano de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad de la Empresa (UDE) en Uruguay, investigador activo del Sistema Nacional de Investigadores del Uruguay y Director del Observatorio de Educación Virtual de VIRTUAL EDUCA.

Rodríguez Ruiz, Juan Roger

Sacerdote. Doctor en Derecho Canónico por la Pontificia Universidad Gregoriana (Roma). Magíster en Educación de la ULADECH Católica. Licenciado en Derecho Canónico por la Pontificia Universidad Católica Argentina. Diplomado de Postgrado «Comunicación para la Pastoral» por la Universidade do Vale do Rio do Sinos (Brasil). Diplomado: «Ética Social Cristiana» en el Instituto Católico-social del Arzobispado de Colonia (Alemania). Doctorando en Educación por la UNED (España) y Maestrante en Bioética y biojurídica en la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.

Evaluador externo del CONEAU (Consejo Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria). Director de la Revista Científica *In Crescendo*. Coordinador de la Maestría de Educación con mención en Ciencias Religiosas. Auditor del Sistema de Gestión de Calidad de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote y Auditor interno de la norma internacional ISO 9001- 2000. Docente titular de la asignatura on line: Doctrina Social de la Iglesia. Autor del libro: «La Relevancia jurídica del Acuerdo entre la Santa Sede y el Perú».

Vicario General de la Diócesis de Chimbote y Rector de la Catedral. Miembro de la Asociación Peruana de Canonista y de la Academia de Doctores del Perú. Ha sido Director de Estudios del Seminario Mayor «San Carlos y San Marcelo». Director de la Dirección de Relaciones Internacionales de ULADECH Católica. Secretario Ejecutivo de Pastoral de la Conferencia Episcopal Peruana.

Ruiz Coronado, Willam Antonio

Profesor de educación secundaria, Ingeniero Mecánico Electricista, Magíster en Química, Doctorando en Administración de Empresas, con diplomas de especialista en Formación Universitaria basada en competencias, Auditor in Trainer en sistemas de la calidad ISO 9001. Su rol laboral son: Docencia, Consultoría y Capacitación en los programas de Liderazgo y Desarrollo Humano, Marketing, planificación estratégica, Balanced Scorecard. Modelos de Cali-

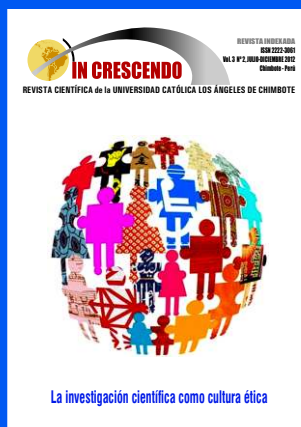
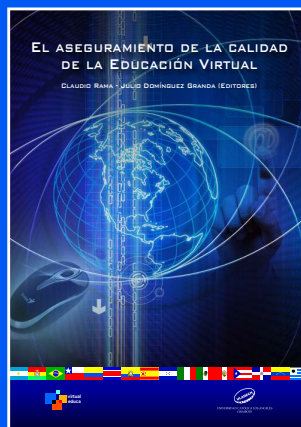
dad. Con experiencia en Cargos Directivos: Director de Biblioteca, Presidente de Autoevaluación Institucional, Director de Planificación y Desarrollo Universitario, Director de Programas de Profesionalización, Director de Departamento de Humanidades. Actualmente es Decano de la Facultad de Humanidades de la USAT. wruiuz@usat.edu.pe

Sánchez Abanto, Luz Maricela

Lic. en Educación Secundaria: especialidad Filosofía, Psicología y Ciencias Sociales. Magister en Pedagogía Universitaria. Doctora en Ciencias de la Educación. Diplomada en Consejería Educativa. Especialización en “Psicología Educativa”. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. La Cantuta. Especialización en autoevaluación de carreras profesionales - ANR.

Docente de la Universidad Privada Antenor Orrego. Ex docente de la Universidad Privada del Norte y de la Universidad César Vallejo. Capacitadora en el programa de formación y capacitación docente-PRONAFCAP- Ministerio de Educación. Coordinadora Académica del proyecto e-learning UPAOVirtual (2008-2010). Miembro del Comité interno de acreditación de la carrera profesional de Educación-UPAO-2009-2012. Directora de la Escuela Profesional de Educación-UPAO. Coordinadora General de la Universidad Virtual UPAO-UVUPAO. Directora académica de Universidad Virtual UPAO - UVUPAO. Actual Miembro de la Mesa Académica Regional Interuniversitaria de La Libertad; organización que apoya al IPEBA en los procesos de autoevaluación de la calidad de IIEE de Formación Básica y en los procesos de formación de pares evaluadores.

Otras publicaciones de la ULADECH Católica



Frente a los desafíos contemporáneos que afronta la sociedad peruana la educación a distancia se presenta como una alternativa factible. Esta modalidad experimenta hoy un rápido crecimiento como una opción viable, flexible y eficaz para desarrollar programas educativos de calidad. Está ganando aceptación social y, además de concebirse como una modalidad dirigida a los sectores que por diversas dificultades no tuvieron acceso o abandonaron el sistema educativo, se la ve como una alternativa para democratizar el acceso a una educación de calidad y como una potente herramienta para viabilizar la educación permanente con el uso de las tecnologías de la información y comunicación.

Teniendo en cuenta el desarrollo de la educación a distancia se logra distinguir tres grandes etapas sucesivas. La que va desde el material impreso con la denominada educación por correspondencia, la de los medios de comunicación; y la del uso intensivo de la TIC y los recursos multimedia.

En este contexto se presenta los trabajos de distinguidos representantes de la educación a distancia en el Perú como el Ms. Alberto Patiño Rivera, de la PUCP, que desarrolla un paciente y fructífero trabajo sobre la modalidad de educación a distancia en el que ha procurado recoger antiguas y pioneras experiencias desde la década de los 50. A la vez tanto la Ms. Mariella Cantoni, de la UIGV, como la Mg. Lady Lora Peralta, de la USS, proponen las posibilidades de innovación en educación a distancia a través de los recursos educativos abiertos.

Por su parte, la Dra. Fiorela Fernández Otoya, de la USAT, entiende que la elección de una carrera profesional está definida por los intereses vocacionales, aprendizajes significativos, estilo de aprendizaje que el sujeto debe poseer para el logro de sus experiencias y metas, mientras que la Mg. Emma Barrios Ipenza, de la UC, resalta las actitudes y perfiles de los alumnos virtuales.

La Mg. Olga Gadea Rubio, de la UNIFE, presenta las respuestas de los docentes universitarios a los nuevos escenarios de la enseñanza-aprendizaje

usando tecnología. En esta misma dinámica la Lic. Giovanna R. Carbajal Morris, de la UCSS, indaga sobre las competencias docentes para entornos virtuales de aprendizaje como propuesta normalizada con base en el análisis funcional.

Por su parte, el Dr. Juan Flores Cueto, de la USPM, presenta lo virtual como modelo de organización innovadora en e-learning, y en plano de la exigencia de la calidad, la Dra. Elizabeth Rafael Sánchez, de la UNT, describe el impacto del uso de las TIC en el proceso de autoevaluación con fines de acreditación de carreras universitarias; afianza este enfoque el Dr. Juan Roger Rodríguez, de la ULADECH Católica, cuando presenta los retos y desafíos de la educación a distancia en los procesos de calidad conducentes a la acreditación.

Por su parte, la Dra. Maricela Sánchez Abanto, de la UPAO, aborda el tema de la investigación y la práctica de la educación a distancia y la incorporación de los procesos formativos asistidos en EVA.

Con una proyección más audaz, el Dr. Claudio Rama, del OEV de VIRTUAL EDUCA, aborda los modelos de la educación a distancia y las dinámicas educativas en América; la lógica de los modelos educativos; las opciones de política institucional frente a los modelos educativos; los modelos educativos y las regulaciones gubernamentales; y la tendencia a la multimodalidad. Esto último se ve con más nitidez cuando el Dr. Julio Domínguez Granda, de la ULADECH Católica, presenta las convergencias de las modalidades de estudio sustentado en el modelo pedagógico de su universidad.

En el plano de los antecedentes, la Ing. Carol Fabián Coronel, de la UPLA, indaga la historia y la tendencia de la educación a distancia en su universidad.

En definitiva hay esfuerzo para que la educación a distancia logre un servicio educativo de calidad para alcanzar un nivel óptimo de profesionalización.

