

TÍTULO: LA ACTIVIDAD CONJUNTA EN UNA UNIDAD DIDÁCTICA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE A DOCENTES CON ASESORÍA EN LA MODALIDAD *B-LEARNING*

Autor: Asaed Javier Sandoval Gutiérrez

Sistema Universidad Virtual (SUV) de la U. de G.

Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM)

asaedsandoval@yahoo.com.mx

Temática general: Educación Superior (universitaria, tecnológica y calidad).

Eje transversal: Procesos de formación docente.

Tipo de ponencia: Reporte de investigación parcial.

Resumen

La presente investigación analiza las formas de organización de la actividad conjunta generadas por los docentes participantes y el asesor durante el desarrollo de una unidad didáctica del diplomado de Formación Docente en Educación Media Superior, en una modalidad de aprendizaje *b-learning* (entornos presencial y virtual) vinculada a competencias.

El documento teóricamente se sustenta desde la concepción constructivista del aprendizaje escolar con enfoque sociocultural. El método asumido es el estudio de caso único, de la planeación didáctica del módulo. La investigación aplicada interpreta la actividad conjunta basada en un diseño tecnopedagógico, en el proceso de formación de docentes y la asesoría efectiva vinculada a las ayudas de la influencia educativa.

En los hallazgos los entornos de aprendizaje estudiados se complementan, las formas de organización de la actividad conjunta se diversifican en los entornos y las actuaciones del asesor se adaptan a las necesidades y obstáculos de los docentes participantes, ante lo cual, la ayuda ajustada del asesor es efectiva en la medida en que retroalimenta con características como: la claridad, la rapidez y su experiencia profesional en los procesos y evidencias que se evalúan; además adapta sus apoyos a las necesidades individuales de cada docente participante.

Los insumos de esta investigación pueden tener aplicación en: los diseños de capacitación para asesores en EVA desde un modelo de asesoría ajustada, en cursos de inducción a docentes; y en diseños tecnopedagógicos que optimicen el aprendizaje tras la interactividad entre los participantes y asesores de cursos en espacios virtuales.

Palabras clave: Actividad conjunta; diseño tecnopedagógico; asesoría efectiva; formación de docentes; y *b-learning*.

Introducción

La investigación tiene como propósito interpretar las formas de organización de la actividad conjunta generadas a través de la función del asesor y demás participantes en el marco del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) a nivel nacional. A través del análisis de las ayudas ajustadas del asesor, durante el desarrollo de una Unidad Didáctica para la enseñanza y el aprendizaje del módulo tres de gestión institucional para docentes, correspondiente al diplomado de competencias docentes en el nivel educativo medio superior, en un entorno de aprendizaje mezclado, es decir, que combina los entornos presencial y virtual en el aprendizaje, que para efecto de esta investigación se le denominará por su identificación en la literatura especializada, en idioma inglés como *blended learning (b-learning)*.

Se trata de un estudio cuya unidad de observación y análisis es la Unidad Didáctica de Gestión institucional para docentes correspondiente al diplomado PROFORDEMS, que contiene los elementos para aplicar el modelo del análisis de la actividad conjunta con el fin de obtener y analizar las formas de organización conjunta que a su vez permitan analizar los apoyos ofrecidos y adaptados del asesor acordes a las necesidades surgidas por los participantes del diplomado, al cual se le denominará como curso.

Se aborda desde una perspectiva constructivista de orientación sociocultural para analizar la actividad conjunta e indagar respecto a la influencia educativa que se ejerce como medio favorecedor de la construcción conjunta de saberes entre los participantes y el asesor del curso, sobre todo a partir de los apoyos efectivos de este último en su papel de asesor y facilitador de recursos, medios y estrategias para con los participantes.

La investigación indaga sobre el análisis de la interactividad, los mecanismos de influencia y ayuda educativa, con la finalidad de mejorar las prácticas educativas en la formación de docentes. El análisis de los resultados permite contrastar la unidad didáctica planeada de acuerdo a las condiciones de un diseño tecnopedagógico, los resultados de la actividad conjunta generada durante la aplicación de dicho diseño y las ayudas ajustadas por el asesor del curso que influyen o no, en acciones de cambio en los participantes del curso, para desarrollar mejoras que sean percibidas a través de evidencias de aprendizaje.

Antecedentes

Los docentes y estudiantes han tenido que incursionar en nuevos retos tras la incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) a la educación. A su vez éstas tecnologías gradualmente han sido utilizadas para generar ambientes de aprendizaje; y es así, como la educación virtual a distancia ha rebasado estereotipos y formas de aprender y enseñar. Sin embargo, los procesos existentes en los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) han evidenciado nuevos y diferentes modos de enseñanza y de aprendizaje.

Para los docentes, esta experiencia de enseñanza virtual ha sido adquirida en su mayoría, a través de la formación en la acción, en la que han tenido que aprender haciendo, la mayoría por su edad ha tenido que transitar en la educación a través de las TIC como migrantes digitales¹, aprenden a través del ensayo y error en las prácticas docentes en EVA al recibir cursos de formación en línea, para después en muchos de los casos replicarlos, convirtiéndose a su vez en asesores en entornos virtuales.

El interés de esta investigación se centra en analizar las ayudas ajustadas del asesor en la formación a docentes, a través del estudio de la actividad conjunta en un entorno educativo *b-learning*, y valorar cómo las características de la intención del diseño instruccional previsto a través de la influencia educativa del asesor, dificultan, o promueven en los participantes del curso.

La comprensión de la actividad conjunta en entornos virtuales para docentes, es de gran utilidad para mejorar las prácticas en la capacitación profesional docente, ya que existe un acelerado incremento en la oferta de programas de formación docente en línea, tales como los ofertados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, por sus siglas en inglés (UNESCO, 2014), la comunidad Europea, programas de formación docente de la SEP en México, varias universidades nacionales como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Universidad de Guadalajara (U. de G.), entre otras; y recientemente los cursos de actualización y preparación docente ofertados en Jalisco por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), diplomados en línea ofrecidos por la SEJ, ya que los docentes son forzados a incorporarse a cursos de formación en los que la oferta en modalidades diferentes a la presencial son cada vez más usuales.

¹ Se denomina migrantes digitales a las personas que nacieron antes de 1990, y que han tenido que adaptarse al uso de las herramientas de las TIC, tales como el internet, demás programas de software y hardware, encontrándose con grandes dificultades en su aplicación.

De tal manera que identificar ¿cómo se desarrolla el proceso interactivo en un EVA y cómo el asesor virtual a través de su influencia educativa aporta ayudas ajustadas que sean eficaces ante las necesidades de los participantes en la formación virtual, resulta de gran utilidad para comprender los procesos de aprendizaje a través de la actividad conjunta que se presenta entre el asesor, los estudiantes y los contenidos de programas virtuales de formación a docentes.

Los beneficiarios de esta investigación en primer momento son los asesores que imparten cursos de formación a docentes en cursos virtuales, en especial en la modalidad *b-learning*. En un siguiente momento se beneficia a los docentes participantes de los cursos de formación docente, debido a que a través de la reflexión de las prácticas educativas de los asesores de formadores, se favorece la posibilidad de brindar un servicio de asesoría con mayor eficacia, ajustado a las necesidades de los docentes en su proceso formativo.

Debido a la reflexión sobre las prácticas educativas en la formación a docentes se establecen a partir del análisis de las formas y pautas de interactividad que asesores y participantes docentes desarrollan en sus contextos de trabajo en que participan conjuntamente, lo cual justifica el análisis de la actividad conjunta como punto de partida para la reflexión y mejora de las prácticas educativas.

Para interpretar la actividad conjunta Coll y Monereo (2008) mencionan que se requiere de un proceso de inmersión- inserción, a través de un análisis de lo que sucede en un curso o unidad didáctica, para comprender ¿qué aprenden los estudiantes de una clase determinada y cómo lo aprenden?, también se requiere analizar ¿cómo los estudiantes y el asesor organizan su actividad conjunta?, y ¿cuáles son los contenidos y las tareas que se incluyen en las actividades de enseñanza aprendizaje en un curso?

Este análisis es clave en la comprensión de ¿qué han aprendido realmente los estudiantes?, mediante la ayuda ajustada que han recibido de su asesor, como consecuencia de la influencia educativa que sobre ellos éste ha ejercido. Desde esta perspectiva, visualizar la necesidad de ayuda ajustada en los procesos de

enseñanza y aprendizaje del módulo 3 de gestión de competencias docentes en educación media superior, remite al estudio de los procesos de influencia educativa efectiva, que es un elemento de interés en este estudio, debido a que su comprensión resulta trascendental para que se propongan lineamientos concretos y eficaces de actuación para los asesores virtuales y demás agentes educativos.

De esta manera se aprovechan y explotan las características de las TIC como sistema semiótico de comunicación y representación. Por lo que la comprensión de las interrelaciones entre el diseño tecnopedagógico, las formas de organización de la actividad conjunta y las ayudas proporcionadas por parte del asesor hacia los participantes, constituyen aspectos clave para la comprensión de lo que aprenden los participantes, ¿cómo lo aprenden? y ¿a través de qué? en el entorno de la modalidad *b-learning*.

Surge entonces **la pregunta** de ¿Cómo influye la organización de la actividad conjunta, en la ayuda ajustada de la asesoría educativa hacia los participantes de una Unidad Didáctica de enseñanza y aprendizaje de profesionalización a docentes de nivel medio superior en una modalidad *b-learning*.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Interpretar las formas de organización de la actividad conjunta generadas en una Unidad Didáctica de profesionalización a docentes de nivel medio superior, para explicar la influencia de la ayuda ajustada de asesoría en la enseñanza y el aprendizaje en una modalidad *b-learning*.

1.3.2 Objetivos específicos

1.4.2.1 Analizar las formas de organización de la actividad conjunta generadas en una unidad didáctica de enseñanza y aprendizaje con la influencia de asesoría educativa en un entorno *b-learning* para la profesionalización a docentes del nivel medio superior.

1.4.2.2 Determinar los dispositivos de ayuda ofrecidos por el asesor de la unidad didáctica de enseñanza y aprendizaje mediante la actividad conjunta, en relación con la trascendencia reflejada en la construcción de evidencias de aprendizaje.

Conceptos clave

2.6 La interactividad - actividad conjunta

La comprensión en el proceso de enseñanza y aprendizaje es clave para que los asesores de EVA ofrezcan ayudas de manera ajustada a los estudiantes para que construyan significados que sean más ricos, complejos y válidos sobre determinadas partes del conocimiento. En otras palabras, comprender los procesos de apoyos ajustados para favorecer la eficacia de los asesores hacia los estudiantes, implica identificar, describir e intentar comprender la estructura de la actividad conjunta. Para Coll (2007) esta actividad conjunta es un sinónimo de la interactividad. Sin embargo, a efectos de la presente investigación se le denominará actividad conjunta, debido a que se asume el modelo de análisis de la actividad conjunta propuesto por Coll y colaboradores, derivado del trabajo realizado por el GRINTIE.

El aprendizaje desde éste enfoque se convierte en un proceso de construcción y reconstrucción de significados y de atribución progresiva de sentido, llevado a cabo por el estudiante y referido a contenidos complejos culturalmente elaborados, establecidos y organizados. Se entiende, además, que este proceso se produce gracias a la mediación, la intervención y el apoyo del asesor, que es el responsable de orientar y guiar la construcción de los significados y sentidos que el estudiante elabora, de manera que éstos se acerquen de forma más significativa a los contenidos culturales que son objeto de la enseñanza y el aprendizaje (Coll, 2007).

Por tanto, desde el constructivismo, el aprendizaje es un proceso constructivo de carácter interpersonal, social y cultural, influido por factores cognitivos, situacionales y contextuales. Mientras que la enseñanza se define como un

proceso de naturaleza social, lingüística y comunicativa, en el que el papel fundamental del asesor es estructurar y guiar la construcción de significados que realizan los estudiantes en un entorno complejo de actividad y discurso, ajustando sus ayudas y apoyos en función de cómo los estudiantes van realizando esta construcción (Colomina, Onrubia y Rochera, 2007).

Desde éste enfoque, en la actividad conjunta se ofrecen apoyos a las actividades constructivas del alumno, en términos de un ajuste constante y sostenido para los inconvenientes que se presenten en el proceso de construcción que lleva a cabo el estudiante. En las ayudas que ofrece el asesor, debe ir traspasando la responsabilidad del aprendizaje al estudiante, mientras al mismo tiempo proporciona las herramientas pedagógicas adecuadas y oportunas en la construcción significativa del conocimiento (Coll, 2007).

La actividad conjunta es definida como "la articulación e interrelación de las actuaciones del profesor y alumnos entorno a los contenidos o tareas de aprendizaje, y en su evolución a lo largo del proceso de construcción del conocimiento" (Coll y Monereo, 2008, p. 141). Esta definición es esencial para analizar el cómo actúan los estudiantes en estrecha vinculación con las actuaciones de su asesor y viceversa; teniendo en cuenta que esta actividad conjunta no es independiente de la naturaleza de los contenidos sobre los cuales se está trabajando, o de la exigencia de la actividad. Sino que se sustenta a partir de las actuaciones del asesor y sus estudiantes en torno a una tarea que se construye en el transcurso de sus respectivas aportaciones.

A continuación se desarrollan los tres rasgos que caracterizan la actividad conjunta.

1) La actividad conjunta emerge y toma cuerpo a medida que se despliega la interactividad de los participantes. En éste rasgo, las actuaciones interrelacionadas de los participantes en torno a una tarea o contenido de aprendizaje se construyen a medida que se desarrolla el proceso mismo de enseñanza y aprendizaje.

2) Otro rasgo consiste en mejorar la significatividad y funcionalidad del aprendizaje del estudiante, y asegurar que pueda atribuir sentido personal a éste. Se establece a partir de la mejora de los procesos de ajuste de la ayuda educativa que el asesor ofrece al estudiante, y la potenciación del trabajo autónomo y autorregulado del estudiante, que sólo pueden conseguirse mediante un cuidadoso y ajustado proceso de ayuda educativa, que también promueva el traspaso del control y la responsabilidad sobre el aprendizaje del asesor al estudiante.

3) El rasgo de la caracterización de los mecanismos de influencia educativa, se refiere a las formas en que los asesores consiguen ofrecer ayudas ajustadas a la actividad mental constructiva desarrollada por sus estudiantes, también ofrece elementos relevantes para la elaboración de criterios de planificación y diseño de procesos y secuencias concretas de enseñanza y aprendizaje en las situaciones habituales de aula, así como para el análisis y la reflexión sobre la práctica.

Por tanto, desde el enfoque constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, la forma en la que debe influirse en educación de manera más efectiva, es a través de ayudas ajustadas a las actividades y procesos de cada estudiante, especificando que es el propio estudiante quien va a construir y que será su asesor quien le ofrezca apoyos progresivos para conseguirlo (Coll y Martín, 1992).

Desarrollar el concepto de la actividad conjunta, hace necesario profundizar en el triángulo interactivo o didáctico, lo que permite comprender más a fondo la bidireccionalidad que existe entre los elementos que componen la actividad en cuestión.

2.7 El triángulo interactivo

Desde el constructivismo existe un núcleo en los procesos de enseñanza y aprendizaje Ibañez (2007) representa éstos procesos de forma gráfica a través un triángulo, al cual le denomina interactivo. Sus extremos están representados en cada vértice respectivo por estudiantes, contenidos y el asesor. Debido a que el aprendizaje escolar es el resultado de un proceso complejo de relaciones que se

establecen entre los estudiantes que aprenden, los contenidos que son objeto de enseñanza y aprendizaje, y el asesor que ayuda a los estudiantes a construir significados y a atribuir sentido a lo que hacen y aprenden.

Por tanto, desde la perspectiva de la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza escolar se pueden notar dos rasgos, por un lado se afirma un proceso de construcción de significados y de atribución de sentido que implica una intensa actividad mental del estudiante, y por otro, para que este proceso de construcción se pueda desarrollar satisfactoriamente requiere algún tipo de orientación y guía externa.

Sin embargo, la interacción entre el estudiante y el contenido, por sí misma, no garantiza formas óptimas de construcción de significados y sentidos. Por eso es que la ayuda educativa ofrecida por el asesor adquiere trascendencia, debido a que tiene el fin de facilitar formas de construcción en el aprendizaje. Esta ayuda implica un proceso que considera la adaptación dinámica, contextual y situada entre el contenido a aprender y lo que el estudiante aporta al aprendizaje en cada momento, éstas características se presentan en la construcción que realiza el estudiante en su proceso de aprendizaje.

En el caso de los contenidos escolares, éstos contienen una naturaleza social y cultural, debido a que se trata de saberes históricamente construidos y culturalmente organizados, que deben ser incluidos en el currículo por su relevancia y por la valoración social de la que son objeto. En el proceso también se considera la construcción de significados y de atribución de sentido, que demanda a los estudiantes el establecimiento o revisión de relaciones y conexiones entre sus conocimientos y experiencias previas y los contenidos de aprendizaje. Por lo cual, el desarrollo de estos procesos se logra si los significados finalmente construidos son compatibles con los significados culturales a los que remiten esos contenidos (Colomina, et. al, 2007).

Es así como a través del triángulo interactivo y sus relaciones, es posible entender mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje de los participantes en una

comunidad de aprendizaje desde la actividad conjunta con perspectiva psicoeducativa con visión constructivista y sociocultural.

A continuación en la figura 2.2 se propone el diagrama del triángulo interactivo construido con los elementos clave incluidos de la presente investigación.

Figura 2.2 Triángulo interactivo



El triángulo interactivo también llamado didáctico, es un sistema de referencia para explicar las relaciones generadas entre el contenido del curso, el asesor y el estudiante, componentes considerados necesarios para cualquier situación didáctica; en dicho triángulo los vértices corresponden a cada uno de los tres componentes antes mencionados, mientras que los lados corresponden a las relaciones que se establecen entre estos.

Las relaciones existentes en el triángulo de la actividad conjunta se establecen entre el asesor y los contenidos cómo la enseñanza o relación didáctica desde la planeación a través de un diseño tecnodidáctico y su ejecución; entre el estudiante y el contenido cómo aprendizaje que se obtiene de la actividad mental constructiva del estudiante; y por último de la relación entre el asesor y el estudiante, a partir de la mediación de influencia educativa ejercida por el asesor

de los mecanismos de ayuda que ofrece y ajusta a las necesidades de aprendizaje del estudiante. Teniendo presente que el papel del asesor en todo momento es de mediador y facilitador del proceso de aprendizaje.

Para Coll (2007) el triángulo interactivo considera a la enseñanza, el aprendizaje y los contenidos como elementos básicos e indivisibles de la práctica educativa; en donde la enseñanza es considerada el proceso planeado de ayuda e influencia educativa intencional, sistemática oportuna y variada, en la construcción de significados y atribución de sentido, brindada a través de la actividad conjunta de desarrollo de tareas relacionadas con contenidos específicos.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje escolar es considerado un proceso de construcción progresiva de sistemas de significados y atribución de sentidos a los contenidos escolares, a su vez, éstos hacen referencia a los saberes seleccionados para ser aprendidos por los estudiantes, los cuales se organizan en áreas curriculares que la escuela imparte a través de su currículo. Las relaciones entre los tres elementos que conforman el triángulo son dinámicas, además de considerar las actuaciones manifiestas y encubiertas de profesores y estudiantes respecto a los contenidos o tareas de manera conjunta y articulada.

A través del triángulo interactivo se reflejan las interacciones bidireccionales que evidencian la trascendencia de la asesoría del instructor como esencial para que las ayudas ajustadas y ofrecidas a los participantes sean eficaces para que existan mejoras en la construcción de su aprendizaje. Por lo que en el asesor recae la responsabilidad de: gestionar los contenidos, incluyendo recursos y actividades que favorezcan el aprendizaje inicialmente autónomo y significativo; promover el aprendizaje colaborativo, proponiendo la interacción, debate y reflexión entre los participantes.

2.8 La influencia educativa

Desde el enfoque constructivista, la influencia educativa se concibe como el apoyo brindado a la actividad constructiva del estudiante. Al ser éste elemento principal

del proceso de aprendizaje, la influencia educativa es una ayuda necesaria para que se genere el acercamiento deseado entre los significados que construye el estudiante y los que representan los contenidos escolares. Esto implica que la calidad y la cantidad del asesor no se presente como una constante, sino que deba ajustarse de manera progresiva en función de los avances o retrocesos que vaya experimentando el estudiante en su proceso de construcción de significados y de atribución de sentido sobre los contenidos de aprendizaje.

Es así como la influencia educativa del asesor es efectiva en la medida en que la ayuda brindada a la actividad constructiva del estudiante, se ajuste de forma progresiva ante las posibles dificultades del proceso de construcción que el estudiante lleva a cabo (Coll y Martín, 1992).

Lo anterior favorece la reflexión respecto al análisis de las asesorías que en un EVA se ofrecen desde las prácticas educativas, con la finalidad de mejorarlas, se busca el análisis de los dispositivos y mecanismos mediante los cuales se ejerce la ayuda educativa ajustada, que a su vez tiene como fin que los estudiantes elaboren esquemas de conocimiento cada vez más ricos, complejos y válidos, entendiendo, que dichos mecanismos y dispositivos están asociados a las formas y pautas de interacción que asesores y estudiantes desarrollan en los contextos de práctica en que participan conjuntamente (Coll, Onrubia, y Mauri, 2008).

La indagación sobre los mecanismos de influencia educativa se realiza desde el análisis de la actividad conjunta como un segundo nivel de análisis. Los mecanismos de influencia educativa son mecanismos interpsicológicos, que se dan en la actividad conjunta entre el asesor y los estudiantes, y tratan de explicar ¿cómo los estudiantes aprenden a través de la enseñanza que reciben de los asesores?; y ¿cómo los asesores consiguen, cuando lo logran, ajustar la ayuda educativa al proceso de construcción del conocimiento implicado en el aprendizaje de los estudiantes? (Colomina, et. al., 2007).

Los procesos y mecanismos interpsicológicos que explican la potencialidad de formas de construcción de significados que realiza el estudiante cuando aprende,

se analizan al interior de la organización de la actividad conjunta y la articulación entre las acciones del asesor y los estudiantes alrededor del contenido y tareas de enseñanza y aprendizaje.

El análisis de la actividad conjunta por tanto, ha permitido identificar y describir dos mecanismos de influencia educativa que existen en los procesos de enseñanza y aprendizaje: un proceso de construcción progresiva de sistemas de significados compartidos cada vez más ricos y complejos entre el asesor y los estudiantes; y un proceso de traspaso progresivo del control y de responsabilidad del asesor hacia el estudiante (Colomina, et. al., 2007).

Por tanto, la actividad conjunta implica la articulación de las actuaciones del asesor y de los estudiantes en torno a un contenido de aprendizaje determinado. A su vez, esto tiene que ver con un análisis mutuo para entender ¿lo que los estudiantes hacen y dicen?, ¿cómo y por qué lo hacen o dicen? y ¿qué aprendizajes llevan a cabo haciéndolo o diciéndolo?, simultáneamente con ¿lo que el asesor hace o dice?, ¿cómo y por qué lo hace o lo dice? Este análisis también puede aplicarse a la inversa, ya que no es posible entender ¿lo que el asesor hace o dice?, ¿cómo y por qué lo hace o lo dice?, si a la vez no mira ¿lo que hacen o dicen los estudiantes? y ¿cómo y por qué lo hacen o dicen?

De la misma manera que con la identificación de los mecanismos de influencia educativa se indagan características que buscan identificar los elementos implicados en las ayudas ajustadas para una enseñanza efectiva; la actividad conjunta y su análisis presenta una serie de rasgos distintivos que lo constituyen (Colomina, et. al., 2007).

La influencia educativa teóricamente retoma procesos de asistencia en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) establecidos por Vigotsky (2007). Ya que los trabajos sobre el discurso en el aula muestran la profunda interrelación existente entre discurso y actividad, entre lo que los participantes en la interacción hacen y dicen, entre la actividad conjunta y los instrumentos mediadores de esa actividad.

En esto consiste la complejidad en el análisis de los procesos de influencia educativa en situaciones educativas formales, de comprender las características peculiares y distintivas de entornos de aprendizaje como contextos de actividad, y las formas en que la actividad conjunta de asesores y estudiantes se estructura y organiza en ellas.

El estudio de la influencia educativa, permite analizar los procesos de los asesores para ayudar de manera ajustada a los participantes de un curso, y así promover la construcción de significados más ricos y complejos en el aprendizaje. A continuación se desarrolla lo concerniente a este tipo de ayuda.

2.8.1 La ayuda educativa

De acuerdo a Coll, Onrubia, y Mauri (2008) la ayuda educativa es un proceso que se produce a través de la mediación, la intervención y el apoyo del asesor, que es el responsable de orientar y guiar la construcción de los significados que los estudiantes elaboran, de manera que se acerquen adecuadamente a los contenidos culturales que son objeto de la enseñanza y el aprendizaje.

Para que una ayuda educativa sea efectiva entre los sujetos del hecho educativo, se requiere que la construcción individual e interna de significados y su orientación social y externa estén entrelazadas. La orientación externa se evidencia mediante la influencia educativa, y es conceptualizada por Coll (et. al., 2008) como la ayuda que se brinda al proceso de construcción de los estudiantes. Se considera ayuda, debido a que el proceso de construcción es por sí mismo, individual e interno, y no puede ser determinado completamente desde el exterior. Sin embargo, esta ayuda es necesaria, porque sin ella, la construcción de los aprendizajes se dificultaría para apropiarse de mejor forma de significados, sentidos y de los contenidos culturales.

Por lo que la ayuda educativa más efectiva, es la que se ajusta al proceso de construcción que llevan a cabo los estudiantes. Es decir, que el asesor sea sensible para identificar lo que los estudiantes son capaces de comprender y hacer en cada momento y lo que no, se incrementa su habilidad conciente de adaptar o modificar su actuación y aportes en función de las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, para así proporcionar el apoyo pertinente en aquello que necesitan y cuando lo necesitan.

A su vez, el asesor ha de ofrecer su ayuda de manera general y progresiva para facilitar el uso autónomo y funcional de lo aprendido, en situaciones cada vez más variadas y complejas de los estudiantes. Pero las ayudas del asesor deben evolucionar para favorecer el aprendizaje del estudiante, lo que favorece la flexibilidad del asesor para modificar, elaborar y reelaborar versiones sucesivas de formas de asesoría y apoyos, cada vez más ricos, complejos y válidos de las representaciones compartidas sobre los contenidos y actuaciones de la actividad conjunta (Coll, et. al., 2008).

Otro aspecto a contemplar es el proceso de traspaso progresivo del control y la responsabilidad del aprendizaje del asesor hacia sus estudiantes. En este proceso, la ayuda del asesor hacia el aprendizaje de los estudiantes debe ir evolucionando y modificarse para promover y asegurar una actuación cada vez más autorregulada de sus estudiantes en la realización de las tareas, el abordaje de contenidos y la gestión de su propio aprendizaje.

Desde la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar, los procesos de influencia educativa constituyen el vínculo necesario, por una parte, del aprendizaje de los alumnos o aprendices, y por otra, de la enseñanza, la cual es entendida como un conjunto de ayudas o apoyos al proceso de aprendizaje por parte del asesor (Coll, et. al., 2008).

La relevancia del estudio de la influencia educativa a través de la ayuda ajustada en las formas de organización conjunta de acuerdo a Coll, et. al. (2008). implica lo siguiente:

Los procesos de influencia educativa vienen determinados por fases continuas de ajuste de la ayuda educativa, proporcionada por el asesor a la actividad constructiva que desarrollan los participantes de un curso, en torno a los contenidos y sus actuaciones. Por lo que, para poder ayudar a los estudiantes, el asesor a su vez debe tener la asistencia de éstos, para acceder a su actividad constructiva y a las representaciones que van elaborando en cada momento.

También se debe considerar la necesidad de abordar y comprender conjuntamente los procesos de interacción entre el asesor y los estudiantes en los entornos de aprendizaje, no solo abordarlos de forma aislada e independiente.

Por tanto, desde las prácticas de asesoría educativa, la comprensión de la ayuda ajustada es trascendental para que desde una perspectiva constructivista de la orientación sociocultural, se analicen criterios concretos y efectivos de actuación del asesor hacia los estudiantes, para que dichos criterios les sean de utilidad en su práctica de asesoría y planificar actuaciones que permitan concientizar, innovar y mejorar su práctica para acceder a la actividad constructiva y representaciones de sus estudiantes y ajustar de forma efectiva sus ayudas de asesoría.

La ayuda educativa es clasificada por Engel (2008), a partir de dispositivos de apoyo divididos en tres tipos, según el momento en que esta se brinda. Son dispositivos de ayuda a priori, dispositivos de ayuda en proceso y dispositivos de ayuda a posteriori.

Los dispositivos de ayuda a priori, son los apoyos del asesor que ofrece antes de que se produzcan las actuaciones de los participantes. Los dispositivos de ayuda en proceso se producen al mismo tiempo que se dan las actuaciones de los

participantes y por último, los dispositivos de ayuda a posteriori son los que proporciona el asesor después de finalizar las actuaciones de los participantes.

2.10 Modalidad *b-learning*, bimodal o mezclada

Además de la FAD y la formación en línea denominada *e-learning*, existe la formación en modalidad bimodal o mezclada, también nombrado entorno *b-learning*, que vincula sesiones presenciales con sesiones en línea. Se estructura y ejerce a partir de un diseño didáctico planeado para que los participantes aprovechen las sesiones presenciales con acciones de tutoría, retroalimentación, realizar prácticas o hacer evaluaciones; en vínculo con acciones planificadas para el trabajo en plataformas virtuales, tanto por los estudiantes como por el asesor.

El entorno *b-learning* de acuerdo a Casamayor (2010) es una modalidad de aprendizaje mezclado, en el que se combinan actividades de enseñanza virtuales apoyadas en las TIC, con actividades presenciales, en las que se atiende la naturaleza de los contenidos, el tiempo disponible, los traslados, los recursos al alcance, entre otros elementos. Cada una de las modalidades presencial y virtual se potencia por la aportación de la otra.

Por lo que tanto en el *e-learning*, pero principalmente en la modalidad *b-learning*, la finalidad del uso de las TIC en la educación entre otros factores, consiste en favorecer la socialización del conocimiento, la cual está basada en una serie de acciones conjuntas y complejas de influencias, ambientes culturales, condiciones tanto favorables como desfavorables, por lo que los sujetos en torno a esa complejidad es que construyen su propio conocimiento, y comparten sus aprendizajes y experiencias con otros individuos en la colectividad a través de la interacción social (Salcido, 2005).

Los anteriores referentes teóricos, tienen como finalidad clarificar términos clave al objeto de estudio de esta investigación. A su vez desde la descripción de sus elementos, definiciones y características de los conceptos, se va proyectando la

delimitación del contexto en el que se aplica la investigación, capítulo que a continuación se presenta.

3.7 Síntesis del Programa de Formación Docente en Educación Media Superior

El Programa de Formación Docente en Educación Media Superior (PROFORDEMS) es resultado de un proceso de modernización y reestructuración mexicana que a su vez fue motivada por presiones externas a partir de continuas evidencias de organismos internacionales a través de evaluaciones, indicadores y comparaciones respecto a otros sistemas de la necesidad apremiante por establecer mejoras estructurales en la educación nacional.

El contexto en el que se desarrolla el PROFORDEMS desde dos enfoques opuestos. Un enfoque totalmente desfavorable presentado desde la perspectiva de Evans (2014) y desde un enfoque diverso en el que existen factores favorables predominantes y también desfavorables en menor proporción en la investigación realizada en la séptima generación en la preparatoria de Tlajomulco en la U. de G.

Se evidencia que existen tendencias reiterativas en el contexto en el que docentes participantes como asesores se desempeñan en el PROFORDEMS, entre los que se destacan los siguientes:

- a) A los docentes se les solicita un conjunto de actividades que implican procesos que no concuerdan ni son reales al tiempo planificado en el diseño didáctico del curso, por ejemplo, la lectura previa de textos densos para una posterior actividad.
- b) Los docentes no reciben una descarga laboral que favorezca la focalización de su atención a los procesos de realización de evidencias de desempeño solicitadas en el curso, por ejemplo, esto ocasiona el retraso de entregas de actividades, o dificultad para asignar tiempo a corregir mejoras solicitadas en la retroalimentación, si las hay.

c) El PROFORDEMS no incluye un curso introductorio a docentes emigrantes digitales para el desarrollo de habilidades básicas en el manejo de herramientas de la plataforma de trabajo, lo que les genera estrés, lentitud en su uso y atraso en su interacción.

d) Los participantes requieren se fortalezcan o retomen conceptos, procedimientos, estrategias, ejemplos y contrastes en relación a lo educativo y didáctico en vínculo con su práctica docente.

e) Necesitan de una continua motivación, la cual si bien es cierto no se motiva del todo del área institucional, si a partir de la influencia del asesor o asesor del curso, a través de la continua interacción por diferentes medios, de la pronta, acertada y puntual retroalimentación de sus evidencias de desempeño a través de la plataforma en forma escrito y verbal en las sesiones presenciales.

f) Requieren de asesores con experiencia en docencia en el nivel medio superior, en la formación de formadores, con dominio en los contenidos, modelos y estrategias didácticas en vínculo con la práctica docente real en el aula. Que sean expertos en la creación de ambientes de aprendizaje y en tácticas y técnicas grupales.

g) Para el caso de los asesores del módulo tres, a partir de la tercer readecuación de contenidos de éste módulo, se requiere que además de ser asesores que acreditan el módulo, sean también certificadores evaluadores que identifiquen los requerimientos de calidad y argumentación solicitados en la certificación de docentes de educación media superior.

Estas son las características que describen el contexto del PROFORDEMS en la educación media superior desde la opinión de algunos de los docentes participantes que lo han cursado al año 2014.

Proceso Metodológico

4.1 Paradigma de investigación.

En la investigación se establece un paradigma hermenéutico e interpretativo, que se asume con la intención de comprender la realidad en su carácter específico, distintivo y particular. Para este caso de estudio se busca la comprensión y el análisis de la actividad conjunta también denominada interactividad. Se parte de la indagación de universales concretos a los que se llega estudiando casos específicos, el objetivo es comprender lo que existe de único en ellos y lo que puede generalizarse ante situaciones similares.

La investigación se sustenta teóricamente en la concepción constructivista con enfoque sociocultural, ya que busca entender los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una visión de las prácticas educativas, en particular desde la influencia educativa ejercida en la organización de la actividad conjunta del módulo 3 del diplomado del PROFORDEMS. Es decir, se analiza la actuación de todos los participantes y del instructor en su práctica de asesoría en la formación a docentes desde una realidad social, cultural e interpersonal, que conforme a Coll (2007) es entendida como una construcción histórica, cambiante, sujeta a la intersubjetividad, a la interpretación e intencionalidad de los participantes.

4.2 Método empleado

La investigación consiste en un estudio interpretativo de caso. Estos estudios se caracterizan por que contienen descripciones ricas y densas, los datos descritos se utilizan para desarrollar categorías conceptuales o para defender presupuestos teóricos del estudio. El investigador debe reunir tanta información sobre el objeto de estudio como le sea posible, con la pretensión de interpretar o teorizar sobre el fenómeno investigado.

Este método sirve para fundamentar una teoría y para inducir categorías o supuestos a partir de datos descriptivos muy ricos. Las características mencionadas se ajustan a lo perseguido en la presente investigación, al querer identificar, describir, analizar y comprender las formas de organización de la actividad conjunta presentes en el desarrollo de una Unidad Didáctica en una modalidad *b-learning*, para comprender y si es el caso proponer alternativas de

aplicación educativa desde las actuaciones de la influencia educativa para la asesoría efectiva en la formación de docentes.

4.4.2 El Modelo de Análisis de la Interactividad

Engel (2008) argumenta debilidades en el rigor metodológico detectado en investigaciones que han utilizado el análisis de contenido como método en investigaciones vinculadas a la construcción del conocimiento en entornos virtuales. Destaca que existe una amplia variedad para delimitar la unidad de análisis desde el discurso a interpretar, ya que en ocasiones se utiliza la palabra, la frase y en otras el párrafo. Sin embargo, Anderson y Garrison (2005) aclaran que la delimitación de las unidades de análisis de discursos, deben considerarse como mensajes completos, considerados más bien por la lógica del mensaje y sentido, desde su inicio hasta fin lógico y no por su sola extensión sintáctica de una o un conjunto de palabras sin sentido.

Una aproximación de delimitación válida en la unidad de análisis, es la del Modelo de Análisis de la Interactividad propuesto por Coll y sus colaboradores, a partir de las investigaciones realizadas en el Grupo de Investigación sobre Interacción e Influencia Educativa en Contextos Educativos (GRINTIE), adscrito al departamento de psicología evolutiva y de la educación de la Universidad de Barcelona. En dicho modelo se utilizan unidades de análisis para diferentes dimensiones en el estudio de la actividad conjunta.

En el Modelo de análisis de la actividad conjunta, las unidades de análisis se dividen en dos tipos a partir de su complejidad, las básicas o de primer orden y las unidades de análisis derivadas o de segundo orden. Las cuales se describen a continuación de acuerdo a lo propuesto por Coll (2007).

4.4.2.1 Unidades de análisis básicas o de primer orden

Secuencia Didáctica (SD). Es el proceso completo de enseñanza y aprendizaje con todos sus componentes y fases: planificación, desarrollo y evaluación. Considerar la SD como unidad última de análisis e interpretación implica situar

todos los análisis que se realicen en el flujo temporal del conjunto del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Secuencia de Actividad Conjunta (SAC). La SAC constituye el equivalente de la SD en contextos socio-institucionales ambiguamente definidos en lo que concierne al motivo de la actividad conjunta. Corresponde al tiempo total dedicado por los participantes a la actividad que es objeto de la situación de observación. Presenta un inicio, un desarrollo y un final con sentido para los participantes.

Sesión (S). Las sesiones suponen cortes en el tiempo en el desarrollo de la secuencia didáctica o de la secuencia de actividad conjunta. Las sesiones proporcionan información relevante sobre el manejo por parte de los participantes de las discontinuidades temporales en la actividad conjunta.

Segmentos de Interactividad (SI). Los SI son formas específicas de organización de la actividad conjunta, caracterizadas por determinados patrones de actuaciones articuladas entre profesor y estudiantes, y por una cohesión temática interna. Los SI definen qué pueden hacer/decir los participantes en un momento dado de la actividad conjunta, y cumplen funciones instruccionales específicas. Frente a las SD/SAC y las S, que son unidades dadas o impuestas por el propio diseño de las situaciones de observación, los SI constituyen la primera unidad construida o inferida a partir del análisis de los datos. Los SI son las unidades básicas del primer nivel de análisis.

Mensajes (M). Un mensaje es la expresión, a cargo de uno de los participantes en la actividad conjunta, de una unidad de información que tiene sentido en sí misma en su contexto de enunciación, y que, por tanto, no puede descomponerse en unidades más elementales sin perder su potencialidad comunicativa en ese contexto.

Los mensajes se consideran, al tiempo, unidades elementales de significado y de conducta comunicativa, lo cual lleva a una aproximación esencialmente pragmática al estudio de los significados que se negocian y construyen a lo largo

de las SD/SAC. Son de naturaleza esencialmente verbal, pero, para su identificación y análisis, se consideran componentes prosódicos y paralingüísticos. Los mensajes son la unidad básica del segundo nivel de análisis.

4.4.2.2 Unidades de análisis derivadas o de segundo orden

Configuraciones de segmentos de interactividad (CSI). Son agrupaciones de segmentos de interactividad que aparecen de forma regular y sistemática en el mismo orden a lo largo de la SD/SAC.

Configuraciones de mensajes (CM). Son agrupaciones de mensajes vinculados entre sí por criterios tanto semánticos como pragmáticos. Pueden adoptar formas muy diversas en distintas situaciones y tipos de discurso, como por ejemplo, estructuras temáticas o estructuras conversacionales.

4.5 Delimitación y demarcación al interior de la UD

El modelo de análisis de la actividad conjunta considera a su vez para la estructura del análisis de la interactividad, tres dimensiones:

- a) La primera se vincula al diseño tecnopedagógico, que se refiere a la planeación tanto de las sesiones presenciales, como de la actividad realizada a través de las TIC.
- b) La segunda se refiere al análisis de las formas de organización de la actividad conjunta, que contempla las formas de actividad conjunta en la UD y su evolución, en el caso del modelo *b-learning*, el análisis se realiza para cada entorno de aprendizaje.
- c) La tercer dimensión se refiere a los dispositivos de ayuda que se presentan a lo largo de la UD. Por lo que debido al interés en esta investigación desde la influencia educativa ejercida durante el curso, interesa detectar las actuaciones de ayuda efectiva por parte del asesor, con el fin si es el caso, de identificar las formas y procesos de ajuste en los apoyos y acciones del asesor que favorecen la construcción de aprendizajes evidenciados por los participantes con niveles de

calidad establecidos en indicadores del propio diplomado para la acreditación del módulo 3 del PROFORDEMS (2013) y también de los indicadores de la certificación establecidos por instrumentos de evaluación del CERTIDEMS (ver anexo 5).

En esta tercer dimensión de análisis, a efecto de la detección de los dispositivos de ayuda en la presente investigación, se establece una demarcación, es decir, se delimita a partir de la selección de procesos y evidencias de docentes participantes clave, cuya forma de organización conjunta permita evidenciar diferentes tipos de ayudas ajustadas del asesor ante sus necesidades, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en la UD.

El estudio es de corte cualitativo, considerado “como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el que se toman decisiones sobre lo investigable, en tanto se está en el campo objeto de estudio” (Pérez, 1998, p. 46).

En los estudios de enfoque cualitativo el investigador conoce el campo de trabajo y se acerca a él con problemas, supuestos y reflexiones. Puede aplicar diversos métodos, que permitan extraer datos de la realidad con el fin de contrastarlos y recabar información de fuentes diversas que responda al planteamiento del problema de investigación.

Por tanto, se aclara que la investigación desde el enfoque cualitativo, asume el uso de tratamientos cuantitativos en ciertas etapas del análisis de datos, principalmente para detectar la frecuencia y porcentajes de características clave correspondientes a unidades de análisis de los segmentos de interactividad, de las evoluciones de formas de la actividad conjunta en ambos entornos y de los diversos dispositivos de ayuda ofrecidos por el asesor, lo anterior a realizar en cada una de las sesiones presenciales del curso o en los periodos de tiempo de cada sesión de trabajo para la actividad en el EVA. Todo lo anterior se hace conforme al modelo de análisis de la actividad conjunta propuesta por el GRINTIE.

4.7.1 Descripción de las etapas de recogida de datos en la investigación

A continuación se describen las etapas de la recogida de datos.

Por el tipo de investigación a realizar, es necesaria distinción entre el plano del diseño tecnopedagógico y el plano de su concreción efectiva en la actividad conjunta real del asesor y docentes participantes, esto implica recabar información concreta sobre cómo el asesor y docentes participantes articulan sus actuaciones en torno a las tareas y actividades, desde los contenidos ya establecidos y con interés de detectar la influencia educativa ejercida a través de ayudas que proporciona el asesor durante el proceso de enseñanza y aprendizaje del diplomado.

En la investigación se contempla la recogida sistemática de información en tres etapas, con las informaciones correspondientes, las estrategias, técnicas e instrumentos de recogida de información que se contemplan, por lo que se describen a continuación:

4.7.1.1 Etapa 1. Informaciones recabadas, previo al inicio del estudio de caso

En esta etapa se trabaja en: la selección y argumentación de la UD; la obtención del permiso institucional para llevar a cabo el estudio; la negociación de un acuerdo con el asesor y los docentes participantes implicados en la UD, para la aceptación del registro de sus actuaciones y aportaciones, tanto en el entorno virtual como en el entorno presencial; y la obtención del compromiso por los docentes participantes de responder a los cuestionarios inicial y final.

4.7.1.2 Etapa 2. Informaciones recabadas durante el desarrollo del caso:

En la etapa dos se hace la: recogida del diseño tecnopedagógico que contiene la planeación didáctica del asesor para la actividad durante el curso tanto de los entornos presencial como el virtual; recabación de los auto-informes que realiza el asesor luego del desarrollo de cada sesión presencial de la UD; recogida completa de los intercambios entre el asesor y los docentes participantes, durante el tiempo

en que se desarrolla la modalidad presencial de la UD, a través de la filmación en video y grabación en audio.

También se realiza la recogida periódica de los documentos, procesos de interactividad y demás evidencias de actividad conjunta correspondientes al entorno virtual que generan el asesor y los docentes participantes durante el periodo de tiempo en que se produce la información.

Se rescatan todas las evidencias con base en mensajes escritos y evidencias de desempeño a través de los dispositivos de registro y almacenamiento de la plataforma *moodle*, en sus diversos espacios de interacción, como: foros, informes de retroalimentación de productos, calificación, mensajería instantánea, además de considerar los medios de interacción como el correo electrónico a través del cual tuvieron actividad el asesor y los docentes participantes.

4.7.1.3 Etapa 3. Informaciones recabadas al final del caso:

En esta etapa se aplica un cuestionario final dirigido a los docentes participantes con el fin de conseguir sus valoraciones sobre el desarrollo de la UD y sobre el grado de consecución de los objetivos perseguidos y los aprendizajes realizados. En la investigación se utiliza esta información como diagnóstico del contexto que perciben los docentes participantes que concluyeron el curso. Se realiza una entrevista a tres sujetos clave para recabar sus opiniones y en su momento contrastar si se requiere lo respectivo a las ayudas recibidas por el asesor del curso en su proceso de aprendizaje.

Para el análisis de la información se retoma el Modelo de análisis de la actividad conjunta propuesto por Coll (2007), que se explica a continuación:

- a) El procedimiento concreto de análisis comienza con el análisis del diseño *tecnopedagógico*.
- b) Continúa con el análisis de las formas de organización de la actividad conjunta, que se centra en la identificación de SI, mediante patrones de actuaciones

dominantes o típicos. Los SI son formas particulares de organización de la actividad conjunta que se dan a lo largo de la UD.

c) Establecidos los SI se identifican los tipos de CSI. El análisis de los SI junto con el de las CSI permite indagar indicadores del grado de organización de la actividad conjunta, a partir de parámetros cualitativos y cuantitativos. Las CSI son unidades de análisis formadas a partir de la repetición sistemática de dos o más SI que aparecen en el mismo orden dos o más veces a lo largo de la UD.

d) Con la actividad conjunta segmentada, se representa la interactividad de forma gráfica mediante un mapa de interactividad, que informa sobre los aspectos más globales de la actividad conjunta y sobre la articulación y distribución de los SI y las CSI a lo largo de la UD, con el patrón evolutivo y tendencia de cambio durante la UD.

e) Finalmente, como se estableció antes, de manera paralela, se describen y analizan los dispositivos de ayuda del asesor ofrecida a lo largo del módulo 3, los resultados obtenidos después del análisis, se triangulan respecto a los resultados vinculados al diseño *tecnopedagógico*, a los referentes teóricos de la investigación y a las evidencias de desempeño construidas por los docentes participantes que evidencien su aprendizaje. La tabulación y organización de las ayudas del asesor se hacen a partir de los SI y las CSI identificados en la actividad conjunta, para lo que se utiliza el software *Atlas.ti*.

Resultados

A continuación se presenta la información recabada, durante un periodo de tiempo de tres y medio meses, a través del seguimiento del trabajo virtual realizado y cuatro sesiones presenciales del módulo 3 del PROFORDEMS.

5.2 Análisis del diseño tecnopedagógico del curso

El diseño tecnopedagógico según Coll (2007), es definido como la planeación de la secuencia didáctica de las sesiones de un EVA, par el caso en particular, en

una modalidad *b-learning*. En este diseño se establecen los objetivos a alcanzar, los contenidos, las actividades a desarrollar; y se especifican los entornos de presentación de evidencias de desempeño, espacios y formas de interacción y socialización.

El análisis de este primer momento consta de una descripción de los logros a alcanzar por los participantes en el desarrollo de esta unidad didáctica del módulo 3 de gestión de competencias docentes que conforma el diplomado del PROFORDEMS; y ¿cómo se enlazan estos con las actividades propuestas, los contenidos, la evaluación y los recursos tecnológicos?, para poder identificar con detalle las potencialidades y limitaciones de dicho diseño y los recursos existentes.

Se tiene un diseño tecnopedagógico planeado para ser desarrollado en un entorno *b-learning*, es decir, una parte presencial que está compuesta por cuatro sesiones y otra virtual que se desarrolla en la plataforma *moodle* del programa PROFORDEMS, durante un periodo en tiempo activo o real de 6 semanas.

El objetivo principal de la unidad didáctica es el desarrollo de las competencias relacionadas con la facilitación, promoción y gestión de ambientes de aprendizaje, indispensables para realizar la planeación y el diseño educativo para un ciclo escolar en la unidad de aprendizaje a cargo del docente participante, de tal manera que el producto integrador construido en la unidad didáctica sea a su vez, el producto que el participante entregue para su defensa a través de una disertación en una etapa posterior a la acreditación de su diplomado, denominada certificación.

Las instrucciones y actividades didácticas se describen en la guía para el participante del módulo 3 denominado: la planeación didáctica vinculada a competencias (ANUIES, 2013).

Con base en esta guía, el asesor del curso planifica las sesiones presenciales y el trabajo virtual que permita generar ambientes de aprendizaje adecuados para

favorecer las interacciones entre los participantes, los recursos y apoyos que el asesor pronostique en la asesoría brindada a los docentes participantes.

El diseño tecnopedagógico plantea para la primer sesión que es denominada cero, una explicación a manera de encuadre por parte del asesor, sobre la finalidad del módulo y su trascendencia integradora y transversal para que el producto de dicho módulo se convierta a su vez, en un insumo que se defienda en un proceso de certificación posterior a la acreditación del diplomado.

En la plataforma *moodle* del diplomado PROFODEMS se encuentra la guía con el diseño instruccional del Módulo 3, para que pueda ser consultado por los participantes cuando estos lo necesiten, en la guía se sugiere la realización de foros, donde los docentes deben compartir sus resultados y experiencias.

El asesor del módulo 3 es el responsable de gestionar los recursos, hacer los planes de cada sesión presencial y especificar la forma, tiempo y cambios a las evidencias a presentar virtualmente.

Debido a que si bien existe un diseño instruccional en el que se incluyen actividades, recomendaciones y rúbricas de evaluación, no se especifican las estrategias didácticas para el desarrollo de las mismas, es por eso que el asesor del curso tiene la responsabilidad de establecer la planeación de las sesiones presenciales y el trabajo virtual a través de un diseño tecnopedagógico.

5.2.1 Sesión 1

El objetivo de la denominada sesión presencial 0 del módulo 3 consiste en establecer acuerdos de operación del módulo 3 a través del análisis de sus objetivos, contenidos y metas. A dicha sesión 0 en la práctica, para su identificación en la presente investigación se le denominará como sesión 1.

Las actividades fueron las siguientes: exposición del asesor acerca de los objetivos, contenidos y metas del módulo 3; distribución de guías y materiales oficiales, de apoyo y anexos; establecer acuerdos de fechas, horarios, cantidad de sesiones presenciales; proponer estrategias de trabajo para acordar la

construcción del producto de la certificación; exposición del asesor respecto a fundamentos teóricos de planeación por procesos y por competencias; trabajo en equipos disciplinarios para elaborar la actividad uno de la guía didáctica, argumentarlo en equipo y socializarlo en el grupo; y acordar fechas de entrega de actividades virtuales.

Evidencias de desempeño presencial: la actividad 1 realizada de forma individual, reflexión de la actividad en equipos y socialización grupal de la reflexión en equipos.

Evidencias de desempeño virtual: dar seguimiento a actividades de diseño instruccional de la guía del participante en todas las actividades de la unidad 1 del módulo 3 referentes a la planeación por procesos.

5.2.2 Sesión 2

La segunda sesión inicia con una plenaria sobre el desarrollo de las actividades de la unidad 1 realizadas en lo virtual y delegadas desde la sesión anterior. El asesor aporta información y retoma dudas de las actividades antes realizadas por los participantes. Estos últimos deberán completar sus actividades aplicando las sugerencias comentadas por el grupo y explicadas por el asesor. Además se planean dos foros, uno en el que los docentes suben a la plataforma una de las actividades realizadas en la actividad 5 de la unidad 1. Al final compartirán sus conclusiones, la finalidad es que los docentes se retroalimenten y socialicen lo construido entre ellos mismos a través del foro.

Otro foro al que se invita a los docentes a participar durante todo el módulo 3 y se crea en la sesión 2, es el foro denominado: “Dudas”, que no está contemplado en la planeación oficial, sin embargo, es una estrategia que implementa el asesor para disipar dudas durante el trabajo virtual realizado.

El asesor les informa a los participantes que este foro permitirá tener un contacto directo con él para disipar dudas o hacer comentarios, a su vez al foro tienen acceso todos los docentes del grupo, para que de las dudas desarrolladas por

cada miembro del grupo, el resto pueda aprender y participar en conjunto. Este foro tiene duración de apertura desde el inicio de la sesión presencial 2 hasta que se concluye con la evaluación de todo el módulo 3.

La participación de los docentes a este foro no es obligatoria, sin embargo el asesor del curso continuamente hace invitaciones a los participantes para que incorporen sus dudas en dicho foro, y habla a los docentes acerca de los beneficios para el aprendizaje grupal.

Los contenidos desarrollados en la sesión dos del diplomado establecen los elementos que conforman un ambiente de aprendizaje y los elementos que se requieren para planificarlo, se identifican las opciones de certificación propuestas por CERTIDEMS y a partir de una elegida se les propone a los docentes un modelo teórico- didáctico para construir dicha propuesta de manera individual y apegada a la realidad contextual y laboral del docente participante.

Los objetivos a desarrollar en la sesión dos establecen el análisis de los elementos que conforman una ambiente de aprendizaje y la planificación de uno en el contexto cercano a la labor del docente participante; también se proporciona información acerca de las opciones de certificación para que los docentes al decidirse por una, reciban del asesor modelos teóricos para su construcción.

Las actividades consisten en solicitar a los docentes su ingreso a plataforma para verificar el correcto ingreso a la misma y el funcionamiento adecuado de sus herramientas; retroalimentación individual del asesor a cada uno de los participantes para verificar el proceso individual de cada uno y disipar dudas individuales; indicaciones y estrategias para planear ambientes de aprendizaje en sus contexto inmediato.

También se realiza trabajo en equipos para clarificar las características de las opciones de certificación y socializar lo concluido en equipos ante el grupo; recomendaciones del asesor hacia los participantes para el ingreso a los foros en plataforma, foro de actividad 5 y foro de dudas; recomendaciones del asesor

respecto a cumplimiento de entrega de actividades en plataforma; y la solicitud y recomendaciones para subir a plataforma actividades de la unidad 3.

5.2.3 Sesión 3

En la tercer sesión se desarrolla el tema de la construcción de una estrategia didáctica con base en un modelo teórico y en la rúbrica de evaluación para dicha opción de certificación proporcionada por CERTIDEMS. El objetivo de la sesión consiste en especificar las características de una estrategia didáctica y su vínculo con las actividades de la unidad 4 en la que se tiene que desarrollar dicha estrategia y evidenciarse como la actividad integradora del módulo.

Las actividades desarrolladas comienzan con las recomendaciones proporcionadas del asesor hacia los participantes del diplomado para ponerse al corriente en plataforma respecto a sus actividades no subidas en tiempo establecido; se pide a los participantes ingresar a plataforma para revisar las retroalimentaciones virtuales realizadas por el asesor y disipar dudas en la sesión presencial.

También se aborda el análisis del modelo de la estrategia didáctica elegida como opción para la certificación; se analizan dos ejemplos de estrategias didácticas ya presentados en la certificación: un buen ejemplo y un ejemplo inadecuado que no cumple con los indicadores de la rúbrica para la certificación (ver anexo 5) correspondientes al documento de guía para evaluadores externos de certificación (CERTIDEMS, 2012).

El asesor reitera la invitación a utilizar el foro de dudas para compartir en un espacio grupal las inquietudes que surgen del trabajo individual; finalmente el asesor retroalimenta avances de la construcción del producto integrador del módulo 3 y disipa dudas sobre su realización de manera individual mediante asesoría individualizada con cada uno de los participantes.

En esta sesión las evidencias de desempeño que se revisan son las actividades iniciales de la unidad 4 vinculadas a la elaboración de la estrategia didáctica,

fueron mostradas al asesor en forma directa por los participantes, como de forma previa las enviadas a la plataforma y al correo del asesor, debido a que algunos docentes no deseaban agotar las únicas dos oportunidades de subir actividades a un mismo espacio a la plataforma, de tal manera que la última evidencia de desempeño mostrada en plataforma y retroalimentada por el asesor fuera ya una versión pulida y con parámetros de calidad establecidos en la rúbrica que evalúa dicho producto integrador.

5.2.4 Sesión 4

Finalmente la cuarta sesión trata sobre la mejora y construcción de la actividad integradora 4, que es a su vez la opción de certificación que el docente participante construye para su réplica en un segundo momento posterior a la acreditación. En esta sesión 4 y última existe un foro de evaluación general del curso.

Se da tiempo para que los docentes socialicen lo construido, a partir del ejemplo y las retroalimentaciones realizadas en lo virtual por el asesor, se pide que revisen sus evidencias y si desean mejorarlas lo hagan. El asesor disipa dudas surgidas de forma grupal, también el asesor retroalimenta de manera individual a cada docente.

De manera integral se considera una evaluación final de todo el proceso.

A manera de evaluación, el asesor realiza retroalimentaciones de manera presencial y en línea de actividades parciales primero, para al final integrarlas en un producto que consiste en una estrategia didáctica con el fin de acreditarse primero y certificarse en una siguiente fase.

Durante la cuarta sesión, el asesor retroalimenta antes, durante y después de la actividad integral a realizar. Tras la asesoría presencial, si en el transcurso del tiempo límite para la entrega definitiva del producto se requieren más retroalimentaciones virtuales, el asesor las hace, hasta que de acuerdo a la rúbrica oficial, la evidencia del docente tenga un nivel de desempeño excelente o muy

bueno. A continuación se muestra en la figura 5.11 el diagrama del diseño tecnopedagógico de la Unidad Didáctica (UD) correspondiente al Módulo 3 del PROFORDEMS.

Figura 5.11

Diagrama de diseño tecnopedagógico de la UD Módulo 3 del PROFORDEMS

Sesión 1	Entre sesiones 1 y 2 (virtual)	Sesión 2	Entre sesiones 2 y 3 (virtual)	Sesión 3	Entre sesiones 3 y 4 (virtual)	Sesión 4	Después de sesión 4 (virtual)
Presentación de UD		Presentación sesión		Presentación sesión		Presentación sesión	Foro de dudas y evaluación final
Encuadre		Verificación de recursos en plataforma	Foro de Act. 5 y de Dudas	Exposición tema: modelo de una estrategia didáctica	Foro de Dudas	Participante: retoma retroalimentación virtual	Aclaración de dudas
Entrega material oficial	Material complementario	Exposición tema: construcción de ambientes de aprendizaje	Material complementario		Material complementario		Retroalimentación de actividades
Evaluación inicial	Cronograma de actividades		Cronograma de actividades	Participante: Revisión de retroalimentaciones en plataforma		Retroalimentación individual	
Exposición: tema planeación por procesos	Aclaración de dudas	Trabajo en equipos: tema opciones de certificación	Aclaración de dudas		Aclaración de dudas	Aclaración de dudas	Evaluación integradora
Trabajo en equipo	Envío de actividades: U1		Envío de actividades: U2	Socialización de trabajos	Envío de actividades: U3 y avances de la U.4	Aplicación de correcciones a producto integrador	
Socialización de trabajos	Retroalimentación de actividades	Socialización de trabajos	Retroalimentación de actividades	Avisos y delegación de actividades	Retroalimentación de actividades		
Avisos y delegación de actividades		Avisos y delegación de actividades				Avisos	

Fuente: Planeación didáctica elaborada por el asesor del módulo 3 del PROFORDEMS. Marzo de 2014.

En resumen, el diagrama anterior permite evidenciar que en la primera sesión se planea un encuadre del curso, en el que se proporciona a los docentes una ruta de trabajo para desarrollar una evidencia de desempeño integradora final.

En la segunda sesión, los participantes eligen la opción para certificación y se les proporciona un modelo teórico para la construcción de su opción de certificación.

En la tercera sesión se comienza la construcción con base al modelo teórico de la opción de certificación elegida, durante la semana se supervisa el avance realizado a través de la retroalimentación en línea.

En la cuarta sesión se proporciona asesoría presencial individual en la que se retoman pendientes surgidos en la retroalimentación virtual previa y demás trabajo virtual realizado en el transcurso de las semanas entre una sesión presencial y otra.

El uso que se pensó para las TIC permite potenciar los canales de comunicación entre los participantes, entre estos y el asesor a favor de la construcción activa de las evidencias de desempeño.

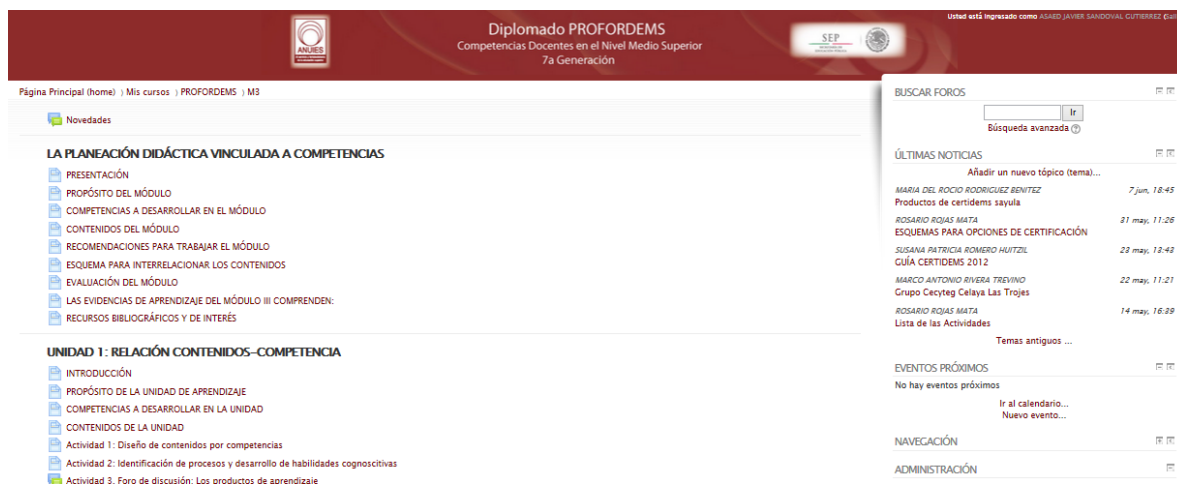
El diseño tecnopedagógico integra la relación entre objetivos, competencias, tipos de saberes, es decir, conceptuales, procedimentales y actitudinales, uso de las TIC de manera coordinada y responsable, tiempos e indicadores del proceso.

En lo que respecta al trabajo y evidencias en el entorno virtual todo se plantea a través de la plataforma de educación *moodle*, esta tendrá tres foros, las actividades con sus instrucciones, formas de evaluación, rúbricas y sugerencias para la realización de las actividades.

A continuación se muestra la figura 5.12, en la que se muestra la *interfaz* virtual de la página de ingreso a la plataforma del módulo 3 del diplomado del PROFORDEMS.

Figura 5.12

Interfaz de página de ingreso al Módulo 3 del PROFORDEMS



Fuente: Tomado de " Plataforma virtual de Diplomado PROFORDEMS. Competencias docentes en el nivel medio superior. Séptima generación". ANUIES (2013) [plataforma virtual]. Copyright 2013 por ANUIES-SEP.

En la *interfaz* del usuario, el vínculo de ingreso a la página principal al Módulo 3 se visualiza del lado izquierdo, al accesar se presentan los elementos de una planeación didáctica del curso con orientación vinculada a competencias en la que se desarrollan acciones de planeación y se ofrecen las especificaciones para operar normativamente el curso. Las actividades se integran en 4 unidades, en las dos primeras se aborda lo referente la planeación por procesos con un enfoque por competencias.

La unidad 2 desarrolla lo correspondiente a la identificación de ambientes de aprendizaje y los elementos para planearlo, en la unidad 3 se especifican las características de cada una de las cuatro opciones de certificación exigida para los docentes.

Finalmente la unidad 4 contempla el desarrollo de las especificaciones de un producto integrador que consiste en construir la opción de certificación que el docente deberá defender mediante una disertación con evaluadores certificadores mediante una videoconferencia sincrónica, es decir, en directo y de forma

tripartita, entre los dos evaluadores y el docente evaluado. A continuación se desarrolla el análisis de los demás indicadores de la actividad conjunta.

Resultados de las SAC vinculados al proceso de construcción del aprendizaje en torno a la estrategia didáctica

5.6 Actividad conjunta de la Sesión 1

La primer sesión presencial se centra en establecer acuerdos de operación del módulo 3 a través del análisis de sus objetivos, contenidos y metas. Se distribuyó el material oficial de apoyo: guías y lecturas, además material extra a iniciativa del asesor.

Posterior al receso, se informó la estrategia de trabajo para acordar la construcción del producto de acreditación y a la vez de certificación; se desarrolló la planeación por procesos y por competencias; existió trabajo en equipos para elaborar la actividad uno de la guía didáctica, se socializó en el grupo y acordaron fechas para la dinámica de la actividad presencial y virtual. En la tabla No. 5.39 se muestran los segmentos de interactividad identificados en la actividad conjunta de la sesión y su frecuencia.

5.6.1 Secuencia de actividad en el entorno presencial

Tabla No. 5.25

Frecuencia de los SI identificados en sesión 1 en torno a la estrategia didáctica

SI Identificado	Frecuencia	Tiempo acumulado en torno a la estrategia didáctica	Tiempo total registrado en la sesión 4
De aportación de Información	12/32	00:44:05	02:46:56
De organización	7/32	00:08:33	00:17:24
De clarificación	6/32	00:02:20	00:10:19
De asesoría orientada	7/32	00:07:33	00:10:55

Fuente: Registro de sesión presencial 1 audiograbada el 8 de Abril de 2014.

Tabla No. 5.26**Secuencia de los SI identificados en la sesión 1 y su duración**

Posición de los SI	SI	Tiempo de duración
1	De Aportación de Información	00:07:37
2	De Organización	00:00:34
3	De Aportación de Información	00:05:47
4	De organización	00:02:19
5	De Aportación de Información	00:06:27
6	De organización	00:03:24
7	De Aportación de Información	00:02:26
8	De organización	00:00:17
9	De clarificación	00:00:08
10	De Aportación de Información	00:07:17
11	De Aportación de Información	00:07:38
12	De clarificación	00:00:19
13	De asesoría orientada	00:00:58
14	De clarificación	00:00:45
15	De Aportación de Información	00:01:23
16	De clarificación	00:00:27
17	De asesoría orientada	00:00:34
18	De clarificación	00:00:19
19	De asesoría orientada	00:00:33
20	De Aportación de Información	00:00:36
21	De organización	00:00:18
22	De Aportación de Información	00:00:42
23	De organización	00:00:52
24	De asesoría orientada	00:00:14
25	De Aportación de Información	00:00:21
26	De Aportación de Información	00:00:15
27	De asesoría orientada	00:01:52
28	De asesoría orientada	00:02:36
29	De clarificación	00:00:22
30	De asesoría orientada	00:00:45
31	De organización	00:00:49
32	De Aportación de Información	00:03:56

Fuente: Registro de sesión presencial 1 audiograbada el 8 de Abril de 2014.

Tabla No. 5.27

Secuencia de los SI identificados en la sesión 1 y su duración

SI Identificado	Temáticas abordadas
De Aportación de Información	Presentación de guía del participante del módulo 3: Objetivos Propósitos Evidencias de desempeño
De Organización	Solicitud de estilo y forma para realizar la retroalimentación a evidencias de desempeño
De Aportación de Información	Fechas propuestas para la elaboración, entrega y retroalimentación de evidencias de desempeño
De organización	Solicitud para votar grupalmente y decidir las fechas de sesiones presenciales y de entrega de evidencias de desempeño
De Aportación de Información	Análisis de las competencias docentes a desarrollar en el módulo 3 y el producto integrador de la ED
De organización	Solicitud para prever la elección de opciones de certificación y argumento para elegir la ED
De Aportación de Información	Datos de docentes certificados de SEMS a través de la ED Actividades solicitadas en la guía del participante del módulo 3
De organización *	Solicitud para tener y analizar ejemplos de propuestas para certificación adecuada e inadecuadamente estructuradas
De clarificación	Saberes previos a evidenciar derivados del módulo 2 del curso
De Aportación de Información	Sintaxis en la redacción de competencias según Tobón Reglas para la redacción de competencias según Platero Desagregación de competencias en sus tres saberes
De Aportación de Información	Apoyos con documentos para citar de acuerdo al APA y ejemplificación de citas.
De clarificación*	Características para desprender el saber hacer de la competencia
De asesoría orientada	Contexto, impacto y reto en el saber hacer del sujeto
De clarificación	Formas adecuadas e inadecuadas en la conformación del saber hacer Análisis de las competencias ambiguas
De Aportación de Información	Atributos de las competencias y ejemplificaciones de la práctica docente para desarrollarlos
De clarificación	Competencias disciplinares a considerar en la planeación
De asesoría orientada	Seguimiento al marco curricular del NMS Transversalidad en competencias disciplinares y sus ejemplos
De clarificación	Alcance y uso de las competencias profesionales
De asesoría orientada	Contextualización institucional y de perfil de egreso

De Aportación de Información	Procesos de aprendizaje y estrategias didácticas propuestas en la guía del participante del módulo 3
De organización	Pertinencia sintáctica de la competencia del curso a desarrollar para el trabajo del módulo por cada participante
De Aportación de Información	Rúbricas de evaluación para cada propuesta de certificación Análisis de la rúbrica de certificación para la ED
De organización	Selección y delimitación de temas del curso a desarrollar
De asesoría orientada	Características de los núcleos que conforman la ED
De Aportación de Información	Procesos progresivos para el desarrollo de evidencias de desempeño en la ED Estrategia de evaluación integrada a la ED
De Aportación de Información	Pertinencia e importancia de la evaluación en la ED a través de instrumentos
De asesoría orientada	Trascendencia en la elección de instrumentos de evaluación Importancia de indicadores de evaluación
De asesoría orientada	Actividades del módulo 3 prioritarias para la construcción de la ED
De clarificación	Delimitación de temas para la ED
De asesoría orientada	Elección de temas por el desarrollo de procesos cognitivos y por la trascendencia de la estructura del curso
De organización	Delimitación de temas a elegir de un curso por el desarrollo de procesos cognitivos y por la trascendencia de su estructura en el curso
De Aportación de Información	Actividades a realizar y estrategia de envío a correo de asesor para retroalimentar por ausencia de ingreso a plataforma.

Fuente: Registro de sesión presencial 1 audiograbada el 8 de Abril de 2014.

5.6.2 Mensajes generados en el entorno virtual

Tabla No. 5.28

SI generados durante la secuencia de tiempo de la sesión 1

Sesión 1		Mensajes acumulados en torno a la estrategia didáctica		Mensajes totales generados en la sesión	
		Del asesor	Del participante	Del asesor	Del participante
SI Identificado	Medio				
De Aportación de Información	Correo	22	38	22	38
	Foro	0	0	0	0
De Asesoría Orientada	Correo	49	0	49	0
	Portafolio	3	0	3	0

De Clarificación	Correo	6	8	6	8
	Foro	0	0	0	0
De Socialización	Correo	2	1	2	7
	Foro	0	0	0	0

Fuente: registros digitalizados de evidencias virtuales del 8 de Abril al 2 de Mayo de 2014.

5.6.3 Tipos de ayudas en la UD

5.6.3.1 Ayudas en el entorno presencial de la sesión 1

Tabla No. 5.29

Frecuencia de las ayudas generadas desde los SI de la sesión 1 en torno a la estrategia didáctica

Tipos de ayuda del asesor:		Ayudas que implican proporcionar información y documentos de apoyo		Ayudas que remiten a aspectos específicos para la realización de actividades		Frecuencia por SI
Segmentos de interactividad	Dispositivos de ayuda	Interacción Asesor-participante en particular	Interacción Asesor con el grupo/ equipos	Interacción Asesor-participante en particular	Interacción Asesor con el grupo/ equipos	
Aportación de información	A priori	0	5	0	8	13
	En el desarrollo	0	0	0	0	
	A posteriori	0	0	0	0	
Asesoría orientada	A priori	2	0	2	3	7
	En el desarrollo	0	0	0	0	
	A posteriori	0	0	0	0	
Clarificación	A priori	0	0	1	4	5
	En el desarrollo	0	0	0	0	
	A posteriori	0	0	0	0	
Organización	A priori	0	2	1	4	7
	En el desarrollo	0	0	0	0	
	A posteriori	0	0	0	0	
Totales:		2	7	4	19	32

Fuente: Registro de sesión presencial 1 audiograbada el 8 de Abril de 2014.

5.6.3.2 Ayudas en el entorno virtual de la sesión 1

Tabla No. 5.30

Frecuencia de las ayudas generadas en el EVA desde los SI de la sesión 1 en torno a la estrategia didáctica

Ayudas en entorno virtual de Sesión 1							Por foro/ portafolio	Frecuencia por sesión
Tipos de ayuda del asesor:		Por correo						
		Ayudas que implican proporcionar información y documentos de apoyo		Ayudas que remiten a aspectos específicos para la realización de actividades				
Número de Sesión	Dispositivos de ayuda	Interacción Asesor-participante en particular	Interacción Asesor con el grupo/equipos	Interacción Asesor-participante en particular	Interacción Asesor con el grupo/equipos	Interacción Asesor-participante en particular		
Aportación de Información	A priori	0	0	1	0	0	6	
	En el desarrollo	0	0	4	0	0		
	A posteriori	0	0	1	0	0		
Asesoría orientada	A priori	0	0	0	0	0	25	
	En el desarrollo	0	0	3	0	0		
	A posteriori	0	0	19	0	3		
Clarificación	A priori	1	0	0	0	0	5	
	En el desarrollo	2	0	0	0	0		
	A posteriori	2	0	0	0	0		
Total:		5	0	28	0	3	36	

Fuente: registros digitalizados de evidencias virtuales del 8 de Abril al 2 de Mayo de 2014.

5.7 Actividad conjunta de la Sesión 2

La segunda sesión inicia con una plenaria sobre el desarrollo de las actividades de la unidad 1 realizadas en lo virtual y delegadas desde la sesión anterior. El asesor aporta información y retoma dudas de las actividades antes realizadas por los participantes. Estos últimos deberán completar sus actividades aplicando las sugerencias comentadas por el grupo y explicadas por el asesor. Además se planean dos foros, uno en el que los docentes suben a la plataforma una de las actividades realizadas en la actividad 5 de la unidad 1. Al final comparten sus conclusiones, la finalidad es que los docentes se retroalimenten y socialicen lo construido entre ellos mismos a través del foro.

Otro foro al que se invita a los docentes a participar durante todo el módulo 3 y se crea en la sesión 2, es el foro denominado: “Dudas”, que no está contemplado en la planeación oficial, sin embargo, es una estrategia que implementa el asesor para disipar dudas durante el trabajo virtual realizado.

La participación de los docentes a este foro no es obligatoria, sin embargo el asesor del curso continuamente hace invitaciones a los participantes para que incorporen sus dudas en dicho foro, y habla a los docentes acerca de los beneficios para el aprendizaje grupal.

Los contenidos desarrollados en la sesión dos del diplomado establecen los elementos que conforman un ambiente de aprendizaje y los elementos que se requieren para planificarlo, se identifican las opciones de certificación propuestas por CERTIDEMS y a partir de una elegida se les propone a los docentes un modelo teórico- didáctico para construir dicha propuesta de manera individual y apegada a la realidad contextual y laboral del docente participante.

Los objetivos a desarrollar en la sesión dos establecen el análisis de los elementos que conforman un ambiente de aprendizaje y la planificación de uno en el contexto cercano a la labor del docente participante; también se proporciona información acerca de las opciones de certificación para que los docentes al decidirse por una, reciban del asesor modelos teóricos para su construcción.

Las actividades consisten en solicitar a los docentes su ingreso a plataforma para verificar el correcto ingreso a la misma y el funcionamiento adecuado de sus herramientas; retroalimentación individual del asesor a cada uno de los participantes para verificar el proceso individual de cada uno y disipar dudas individuales; indicaciones y estrategias para planear ambientes de aprendizaje en sus contexto inmediato.

También se realiza trabajo en equipos para clarificar las características de las opciones de certificación y socializar lo concluido en equipos ante el grupo; recomendaciones del asesor hacia los participantes para el ingreso a los foros en

plataforma, foro de actividad 5 y foro de dudas; recomendaciones del asesor respecto a cumplimiento de entrega de actividades en plataforma; y la solicitud y recomendaciones para subir a plataforma actividades de la unidad 3.

5.7.1 Secuencia de actividad en el entorno presencial

Tabla No. 5.31

Frecuencia de los SI identificados en sesión 2 en torno a la estrategia didáctica

SI Identificado	Frecuencia	Tiempo acumulado en torno a la estrategia didáctica	Tiempo total registrado en la sesión 4
De Aportación de Información	2/33	00:04:40	00:37:18
De Asesoría Orientada	11/33	00:20:18	00:40:36
De Clarificación	10/33	00:08:36	00:23:31
De Organización	4/33	00:05:12	00:09:26
De organización en equipo	2/33	00:04:55	00:06:41
De elaboración de la tarea	7/33	00:12:51	00:12:51
De presentación de la tarea	1/33	00:05:48	00:21:17

Fuente: Registro de sesión presencial 2 audiograbada el 3 de Mayo de 2014.

3:43

Tabla No. 5.32

Secuencia de los SI identificados en la sesión 2 y su duración

Posición del SI	SI	Tiempo de duración
1	De organización	00:01:42
2	De clarificación	00:00:47
3	De asesoría orientada	00:00:24
4	De clarificación	00:00:51
5	De asesoría orientada	00:02:18
6	De clarificación	00:00:19
7	De asesoría orientada	00:00:17
8	De clarificación	00:01:06
9	De asesoría orientada	00:01:42
10	De clarificación	00:00:36
11	De asesoría orientada	00:00:35
12	De clarificación	00:01:13
13	De asesoría orientada	00:01:12

14	De asesoría orientada	00:02:08
15	De organización	00:02:22
16	De clarificación	00:00:16
17	De asesoría orientada	00:00:43
18	De asesoría orientada	00:04:43
19	De aportación de información	00:02:39
20	De organización	00:00:31
21	De asesoría orientada	00:01:37
22	De aportación de información	00:02:01
23	De clarificación	00:01:39
24	De asesoría orientada	00:04:03
25	De clarificación	00:01:05
26	De asesoría orientada	00:02:54
27	De organización en equipo	00:03:08
28	De Elaboración de la tarea	00:18:48
29	De clarificación	00:00:44
30	De Elaboración de la tarea	00:04:49
31	De organización en equipo	00:01:47
32	De presentación de la tarea	00:05:48
33	De Organización	00:00:37

Fuente: Registro de sesión presencial 2 audiograbada el 3 de Mayo de 2014.

Tabla No. 5.33

Secuencia de los SI identificados en la sesión 2 y su duración

	SI	Temáticas abordadas
1	De organización	Instrucciones del asesor para identificar el modelo de construcción de la ED.
2	De clarificación	Comentario de apoyo del asesor respecto al tiempo que implica la elaboración de la ED y su implicación en el periodo de fin de semestre
3	De asesoría orientada	Indicaciones para la sesión 4 del asesor hacia los participantes: Objetivos Actividades
4	De clarificación	Indagación del asesor hacia los participantes en la forma de recibir retroalimentación durante el módulo 2 y su importancia para mejorar la calidad de la ED

5	De asesoría orientada	Recomendación del asesor respecto a las últimas actividades vinculadas a la estrategia didáctica y priorización en su construcción.
6	De clarificación	Recordatorio del asesor en relación a la ED: Fechas para subir las actividades integradoras Observar ejemplos adecuados de estrategias didácticas enviados por correo
7	De asesoría orientada	Cuestionamiento al asesor de la pertinencia del tema clave del curso del participante a desarrollar en la ED y los elementos que la componen.
8	De clarificación	Elementos de forma a considerar en la ED Ejemplificación de elementos de forma a partir de tutoriales para integrar elementos de forma a la ED Estructura de los núcleos que integran la ED
9	De asesoría orientada	Pertinencia de tema y evidencia de desempeño a proponer mediante la ED
10	De clarificación	Delimitación en tema a desarrollar a través de la ED Especificación de características de la evidencia de desempeño en ED
11	De asesoría orientada	Sintaxis en la redacción de competencias en la ED Desagregación de saberes de una competencia Integración de materiales de apoyo para el estudiante en la ED Estrategia de evaluación integrada a la ED Referentes teóricos que sustenten la ED
12	De clarificación	Selección de verbos para redacción de competencias en la ED y modelo de sintaxis acorde a Tobón Ubicación de los materiales de apoyo para el estudiante en la ED Instrumentos de evaluación a realizar para evidenciar y evaluar saberes prácticos y actitudinales Tendencias pedagógicas constructivistas vinculadas a la ED
13	De asesoría orientada	Fechas límite para subir a plataforma actividades integradoras Procesos de aprendizaje a desarrollar mediante la ED
14	De asesoría orientada	Actividades integradoras a subir Estructura de los núcleos de la ED Procesos progresivos para el desarrollo de evidencias de desempeño en la ED
15	De organización	Fechas límite para subir a plataforma actividades integradoras Delimitación en tema a desarrollar a través de la ED
16	De clarificación	Priorización en la construcción y evidencia virtual de productos Especificación de características de la evidencia de desempeño en ED
17	De asesoría orientada	Calidad y pertinencia de los elementos construidos para los tres núcleos que conforman la ED Citar de acuerdo al APA
18	De asesoría orientada	Estructura de los núcleos de la ED Remitir a documento de apoyo APA y promesa de corrección virtual directa a documento respecto al APA
19	De aportación de información	Pertinencia de tema y evidencia de desempeño a proponer mediante la ED Procesos de aprendizaje a desarrollar mediante la ED
20	De organización	Delimitación en tema a desarrollar a través de la ED Procesos progresivos para el desarrollo de evidencias de desempeño

		en la ED Estructura de los núcleos de la ED Estrategia de evaluación integrada a la ED
21	De asesoría orientada	Referentes teóricos que sustenten la ED Procesos de aprendizaje a desarrollar mediante la ED
22	De aportación de información	Tendencias pedagógicas constructivistas vinculadas a la ED Características de la certificación Procesos progresivos para el desarrollo de evidencias de desempeño en la ED Estrategia de evaluación integrada a la ED
23	De clarificación	Calidad y pertinencia de los elementos construidos para los tres núcleos que conforman la ED Referentes teóricos que sustenten la ED Procesos de aprendizaje a desarrollar mediante la ED
24	De asesoría orientada	Procesos progresivos para el desarrollo de evidencias de desempeño en la ED Estructura de los núcleos de la ED
25	De clarificación	Calidad y pertinencia de los elementos construidos para los tres núcleos que conforman la ED Procesos de aprendizaje a desarrollar mediante la ED Estrategia de evaluación integrada a la ED
26	De asesoría orientada	Procesos progresivos para el desarrollo de evidencias de desempeño en la ED Estrategia de evaluación integrada a la ED
27	De organización en equipo	Pertinencia de tema y evidencia de desempeño a proponer mediante la ED
28	De Elaboración de la tarea	Delimitación en tema a desarrollar a través de la ED Estructura de los núcleos de la ED
29	De clarificación	Atributos de las competencias del perfil de egreso Proceso de certificación
30	De Elaboración de la tarea	Competencias del perfil de egreso y su atributos o saberes Cuestionamientos comunes para certificación en vínculo con la ED
31	De organización en equipo	Pertinencia de tema y evidencia de desempeño a proponer mediante la ED Procesos de aprendizaje a desarrollar mediante la ED
32	De presentación de la tarea	Delimitación en tema a desarrollar a través de la ED Procesos progresivos para el desarrollo de evidencias de desempeño en la ED
33	De Organización	Pertinencia de tema y evidencia de desempeño a proponer mediante la ED Procesos de aprendizaje a desarrollar mediante la ED

Fuente: Registro de sesión presencial 2 audiograbada el 3 de Mayo de 2014.

5.7.2 Mensajes generados en el entorno virtual

Tabla No. 5.34

Temáticas abordadas en la secuencia de los SI en la sesión 2

Sesión 4		Mensajes acumulados en torno a la estrategia didáctica		Mensajes totales generados en la sesión 2	
SI Identificado	Medio	Del asesor	Del participante	Del asesor	Del participante
De Aportación de Información	Correo	13	22	52	38
	Foro	0	0	0	0
De Asesoría Orientada	Correo	9	0	9	0
	Portafolio	85	0	166	0
De Clarificación	Correo	9	7	9	12
	Foro	0	2	2	4
De Socialización	Correo	15	16	15	17
	Foro	0	0	0	0

Fuente: registros digitalizados de evidencias virtuales en el periodo de la sesión 2.

5.7.3 Tipos de ayudas en la UD

5.7.3.1 Ayudas en el entorno presencial de la sesión 4

Tabla No. 5.35

Frecuencia de las ayudas generadas desde los SI de la sesión 4 en torno a la estrategia didáctica

Ayudas en el entorno presencial de la sesión 4						
Tipos de ayuda del asesor:		Ayudas que implican proporcionar información y documentos de apoyo		Ayudas que remiten a aspectos específicos para la realización de actividades		Frecuencia por SI
Segmentos de interactividad	Dispositivos de ayuda	Interacción Asesor-participante en particular	Interacción Asesor con el grupo/ equipos	Interacción Asesor-participante en particular	Interacción Asesor con el grupo/ equipos	
Aportación de información	A priori	0	0	0	0	3
	En el desarrollo	1	0	1	0	

	A posteriori	0	0	0	1	
Asesoría orientada	A priori	0	0	1	1	15
	En el desarrollo	0	0	12	1	
	A posteriori	0	0	0	0	
Clarificación	A priori	1	0	0	0	15
	En el desarrollo	0	0	13	1	
	A posteriori	0	0	0	0	
Total:		2	0	27	4	33

Fuente: Registro de sesión presencial 2 audiograbada el 3 de Mayo de 2014.

5.7.3.2 Ayudas en el entorno virtual de la sesión 4

Tabla No. 5.36

Frecuencia de las ayudas generadas en el EVA desde los SI de la sesión 4 en torno a la estrategia didáctica

Ayudas en el entorno virtual de la sesión 4							Por foro/ portafolio	Frecuencia por sesión
Tipos de ayuda del asesor:		Por correo						
		Ayudas que implican proporcionar información y documentos de apoyo		Ayudas que remiten a aspectos específicos para la realización de actividades				
Segmentos de interactividad	Dispositivos de ayuda	Interacción Asesor-participante en particular	Interacción Asesor con el grupo/equipos	Interacción Asesor-participante en particular	Interacción Asesor con el grupo/equipos	Interacción Asesor-participante en particular		
Aportación de Información	A priori	0	0	0	0	0	13	
	En el desarrollo	0	0	4	2	1		
	A posteriori	0	0	5	1	0		
Asesoría orientada	A priori	0	0	0	0	0	94	
	En el desarrollo	0	0	6	1	0		
	A posteriori	0	0	1	1	85		
Clarificación	A priori	1	0	0	0	0	9	
	En el desarrollo	4	0	0	0	1		
	A posteriori	3	0	0	0	0		
Total:		8	0	16	5	87	116	

Fuente: registros digitalizados de evidencias virtuales durante la sesión 2

5.8 Actividad conjunta de la Sesión 3

5.8.3 Sesión 3

En la tercer sesión se desarrolla el tema de la construcción de una estrategia didáctica con base en un modelo teórico y en la rúbrica de evaluación para dicha opción de certificación proporcionada por CERTIDEMS. El objetivo de la sesión consiste en especificar las características de una estrategia didáctica y su vínculo con las actividades de la unidad 4 en la que se tiene que desarrollar dicha estrategia y evidenciarse como la actividad integradora del módulo.

Las actividades desarrolladas comienzan con las recomendaciones proporcionadas del asesor hacia los participantes del diplomado para ponerse al corriente en plataforma respecto a sus actividades no subidas en tiempo establecido; se pide a los participantes ingresar a plataforma para revisar las retroalimentaciones virtuales realizadas por el asesor y disipar dudas en la sesión presencial.

También se aborda el análisis del modelo de la estrategia didáctica elegida como opción para la certificación; se analizan dos ejemplos de estrategias didácticas ya presentados en la certificación: un buen ejemplo y un ejemplo inadecuado que no cumple con los indicadores de la rúbrica para la certificación (ver anexo 5) correspondientes al documento de guía para evaluadores externos de certificación (CERTIDEMS, 2012).

En esta sesión las evidencias de desempeño que se revisan son las actividades iniciales de la unidad 4 vinculadas a la elaboración de la estrategia didáctica, fueron mostradas al asesor en forma directa por los participantes, como de forma previa las enviadas a la plataforma y al correo del asesor, debido a que algunos docentes no deseaban agotar las únicas dos oportunidades de subir actividades a un mismo espacio a la plataforma, de tal manera que la última evidencia de desempeño mostrada en plataforma y retroalimentada por el asesor fuera ya una versión pulida y con parámetros de calidad establecidos en la rúbrica que evalúa dicho producto integrador.

5.8.1 Secuencia de actividad en el entorno presencial

Tabla No. 5.37

Frecuencia de los SI identificados en sesión 4 en torno a la estrategia didáctica

SI Identificado	Frecuencia	Tiempo acumulado en torno a la estrategia didáctica	Tiempo total registrado en la sesión 3
De Aportación de Información	7/38	00:12:20	00:31:56
De Asesoría Orientada	14/38	00:38:14	00:51:13
De Clarificación	10/38	00:14:18	00:46:31
De organización	7/38	00:08:52	00:19:35

Fuente: Registro de sesión presencial 3 audiograbada el 17 de Mayo de 2014.

Tabla No. 5.38

Secuencia de los SI identificados en la sesión 3 y su duración

Posición del SI	SI	Tiempo de duración
1	De asesoría orientada	00:03:02
2	De clarificación	00:00:37
3	De asesoría orientada	00:06:31
4	De clarificación	00:01:28
5	De asesoría orientada	00:04:30
6	De organización	00:04:05
7	De clarificación	00:00:35
8	De asesoría orientada	00:02:29
9	De aportación de información	00:00:58
10	De organización	00:00:18
11	De clarificación	00:07:19
12	De aportación de información	00:07:38
13	De asesoría orientada	00:03:47
14	De organización	00:00:42
15	De aportación de información	00:02:47
16	De asesoría orientada	00:01:33
17	De clarificación	00:00:34
18	De asesoría orientada	00:04:01
19	De organización	00:00:56
20	De clarificación	00:01:02
21	De asesoría orientada	00:02:48
22	De clarificación	00:01:28
23	De asesoría orientada	00:01:05
24	De organización	00:00:24
25	De asesoría orientada	00:02:06
26	De aportación de información	00:00:11
27	De asesoría orientada	00:00:44
28	De aportación de información	00:00:17

29	De clarificación	00:00:11
30	De asesoría orientada	00:02:13
31	De organización	00:01:01
32	De aportación de información	00:01:07
33	De clarificación	00:00:09
34	De asesoría orientada	00:03:07
35	De clarificación	00:00:31
36	De asesoría orientada	00:01:02
37	De organización	00:01:06
38	De aportación de información	00:00:29

Fuente: Registro de sesión presencial 3 audiograbada el 17 de Mayo de 2014.

Tabla No. 5.39

Secuencia de los SI identificados en la sesión 4 y su duración

SI Identificado	Temáticas abordadas
De asesoría orientada	Uso de las herramientas para la interacción en plataforma Visualización de retroalimentaciones de actividades en plataforma Formas de interactuar entre docentes en foros Cantidad de opciones de mejora en productos que permite la plataforma como máximo
De clarificación	Herramientas en plataforma para visualizar retroalimentaciones Envío de actividades a plataforma moodle
De asesoría orientada	Seguimiento a retroalimentación de asesor en actividades calificadas en plataforma vinculadas a la ED.
De clarificación	Elementos de forma y extensión en actividad integradora 3
De asesoría orientada	Evidencias de unidad 4: Elaboración y defensa de la ED como opción de certificación Ejemplificación de ED defendida: tipos de preguntas de evaluadores
De organización	Rúbrica de evaluación de la ED como opción de certificación Argumento de la importancia de la ED
De clarificación	Elementos a corregir tras retroalimentación de avances de construcción de la ED
De asesoría orientada	Estructura para construir el fundamento de importancia de una ED y sus núcleos Formas en que un certificador ubica el nivel de calidad de una ED a partir de la rúbrica existente
De aportación de información	Delimitación de extensión en cada elemento que conforma la ED de acuerdo a las especificaciones oficiales Incorporación de instrumentos de evaluación para evidencias a desarrollar a través de la ED

De organización	Visualización de la actividad 16 que refiere un sistema de evaluación para la ED
De clarificación	Cantidad y tipos de instrumentos de evaluación a incluir en la ED
De aportación de información	Modelo de Feo para incluir procesos de evaluación en la construcción de una ED y su vínculo con la rúbrica oficial
De asesoría orientada	Inclusión de instrumentos específicos para avaluar niveles de desempeño particulares en la evidencias a desarrollar en la ED Inclusión de referentes teóricos y modelos para la ED Corrección de forma de citar referencias de acuerdo al APA
De organización	Revisión de archivos que contienen: Estructura en núcleos para conformar una ED Modelo de Feo para estructurar una ED Rúbrica oficial de certificación para evaluar la defensa de una ED
De aportación de información	Fortalecimiento del concepto de la ED y sus elementos. Progresión en la enseñanza - aprendizaje de la ED ** Alineamiento constructivo en la SD
De asesoría orientada	Delimitación de temas y sesiones a desarrollar en la ED Tiempo de planeación para la ED Estructura propuesta por el Modelo de ED de Feo
De clarificación	Actividades subidas a plataforma para ser retroalimentadas
De asesoría orientada	Actividades a subir y retroalimentar en plataforma Elección de tiempo de acuerdo al desarrollo del tema en la ED Elección de actividades acorde al tema abordado en la ED Elección de instrumento para evaluación de la ED
De organización	Elementos a recuperar de los módulos 1, 2 y 3 que pueden retomarse para elaborar la estrategia didáctica *
De clarificación	Autores y sus teorías revisadas en el módulo 2 del curso
De asesoría orientada	Autores y teorías de corrientes psicológicas y pedagógicas a través de materiales
De clarificación	Autores con teorías psicológicas vinculadas al aprendizaje
De asesoría orientada	Teorías psicológicas vinculadas a la pedagogía Actividades específicas de los tres módulos del curso recuperables para conformar la ED *
De organización	Construcción de elementos que conforman el primer núcleo de la ED
De asesoría orientada	Relevancia y pertinencia de la ED desde el marco curricular común Competencias del estudiante y docentes a favorecer
De aportación de información	Pertinencia de la ED desde la normatividad de la RIEMS Vínculo de la escuela a la vida del estudiante en la ED
De asesoría orientada	Competencias disciplinares de la RIEMS con atributos y sin atributos Vínculo entre competencias genéricas del estudiante y del docente
De aportación de	Argumento de la importancia y pertinencia de la ED desde un

información	campo disciplinario
De clarificación	Enfoques pedagógicos
De asesoría orientada	Fundamento de ED a partir de enfoque pedagógico Aplicación de la ED en la realidad áulica previo a la ED
De organización	Revisión de pertinencia de tema para la ED de la disciplina elegida desde el MCC
De aportación de información	Importancia de argumentar la ED desde un campo disciplinario
De clarificación	Formas para citar acuerdos secretariales de la RIEMS Dudas en la forma de citar autores con datos faltantes para cita
De asesoría orientada	Ejemplificación de citas de fuentes de documentos oficiales.
De clarificación	Formas de citar diversas fuentes de acuerdo al APA
De asesoría orientada	Estructura de acuerdo al APA para citar acuerdos de la RIEMS Ejemplificación de diversas formas de citar acorde a datos
De organización	Rescate de evidencias de desempeño de los tres módulos del curso que abonan a la conformación de la ED desde los tres núcleos de su estructura establecida en la rúbrica de certificación
De aportación de información	Elementos de forma de la ED y el APA para la certificación

Fuente: Registro de sesión presencial 3 audiograbada el 17 de Mayo de 2014.

5.8.2 Mensajes generados en el entorno virtual

Tabla No. 5.40

SI generados durante la secuencia de tiempo de la sesión 3

Sesión 3		Mensajes acumulados en torno a la estrategia didáctica		Mensajes totales generados en la sesión 3	
SI Identificado	Medio	Del asesor	Del participante	Del asesor	Del participante
De Aportación de Información	Correo	9	14	9	17
	Foro	0	1	1	7
De Asesoría Orientada	Correo	2	0	2	0
	Portafolio	48	0	55	0
De Clarificación	Correo	2	6	2	7
	Foro	0	0	2	2
De Socialización	Correo	0	0	2	4
	Foro	0	0	0	0

Fuente: registros digitalizados de evidencias virtuales del 17 de Mayo al 30 de Junio de 2014.

5.8.3 Tipos de ayudas en la UD

5.8.3.1 Ayudas en el entorno presencial de la sesión 3

Tabla No. 5.41

Frecuencia de las ayudas generadas desde los SI de la sesión 3 en torno a la estrategia didáctica

Ayudas en el entorno presencial de la sesión 3						
Tipos de ayuda del asesor:		Ayudas que implican proporcionar información y documentos de apoyo		Ayudas que remiten a aspectos específicos para la realización de actividades		Frecuencia por SI
Segmentos de interactividad	Dispositivos de ayuda	Interacción Asesor-participante en particular	Interacción Asesor con el grupo/ equipos	Interacción Asesor-participante en particular	Interacción Asesor con el grupo/ equipos	
Aportación de información	A priori	0	1	0	3	7
	En el desarrollo	1	0	1	1	
	A posteriori	0	0	0	0	
Asesoría orientada	A priori	0	1	0	3	7
	En el desarrollo	0	0	1	1	
	A posteriori	0	0	0	1	
Clarificación	A priori	0	1	0	1	6
	En el desarrollo	0	0	1	2	
	A posteriori	0	0	0	1	
Organización	A priori	0	1	0	1	5
	En el desarrollo	0	1	0	2	
	A posteriori	0	0	0	0	
Total:		1	5	3	16	25

Fuente: Registro de sesión presencial 3 audiograbada el 17 de Mayo de 2014.

5.8.3.2 Ayudas en el entorno virtual de la sesión 3

Tabla No. 5.42

Frecuencia de las ayudas generadas en el EVA desde los SI de la sesión 3 en torno a la estrategia didáctica

Ayudas en el entorno virtual de la sesión 3							Por foro/ portafolio
Tipos de ayuda del asesor:		Por correo					
		Ayudas que implican proporcionar información y documentos de apoyo		Ayudas que remiten a aspectos específicos para la realización de actividades			
Segmentos de interactividad	Dispositivos de ayuda	Interacción Asesor-participante en particular	Interacción Asesor con el grupo/equipos	Interacción Asesor-participante en particular	Interacción Asesor con el grupo/equipos	Interacción Asesor-participante en particular	Frecuencia por sesión
Aportación de Información	A priori	0	0	1	0	0	8
	En el desarrollo	1	1	1	1	1	
	A posteriori	0	0	2	0	0	
Asesoría orientada	A priori	0	0	0	0	0	51
	En el desarrollo	1	0	1	0	0	
	A posteriori	0	0	0	0	49	
Clarificación	A priori	0	0	0	0	0	4
	En el desarrollo	0	0	0	0	2	
	A posteriori	2	0	0	0	0	
Total:		4	1	5	1	52	63

Fuente: registros digitalizados de evidencias virtuales del 17 de Mayo al 30 de Junio de 2014.

5.9 Actividad conjunta de la Sesión 4

En la cuarta sesión la actividad se centró en la construcción y mejora de la actividad integradora 4, que es el producto integrador de acreditación del diplomado y a la vez la opción de certificación del docente. El asesor disipa dudas surgidas de forma grupal.

El asesor realiza retroalimentaciones a los productos integradores individuales de cada docente. Dentro del tiempo límite para la entrega definitiva del producto integrador, el asesor genera retroalimentaciones virtuales, hasta que de acuerdo a la rúbrica oficial, la evidencia del docente tenga un nivel de desempeño excelente o muy bueno.

5.9.1 Secuencia de actividad en el entorno presencial

Tabla No. 5.43

Frecuencia de los SI identificados en sesión 4 en torno a la estrategia didáctica

SI Identificado	Frecuencia	Tiempo acumulado en torno a la estrategia didáctica	Tiempo total registrado en la sesión 4
De Aportación de Información	3/35	00:08:07	00:40:35
De Asesoría Orientada	15/35	01:22:41	01:57:21
De Clarificación	15/35	00:57:00	01:22:05
De Socialización	2/35	00:03:15	00:03:24

Fuente: Registro de sesión presencial 4 audiograbada el 31 de Mayo de 2014.

Tabla No. 5.44

Secuencia de los SI identificados en la sesión 4 y su duración

Posición del SI	SI	Tiempo de duración	SI	Tiempo de duración
1	De Socialización	00:01:16		
2	De Aportación de Información	00:01:57		
3	De Clarificación	00:00:34		
4	De Asesoría Orientada	00:01:48		
5	De Aportación de Información	00:00:11		
6 y 7	De Clarificación - P1	00:02:10	De Asesoría Orientada - 1	00:03:41
8 y 9	De Clarificación - P2	00:03:32	De Asesoría Orientada - 2	00:05:42
10 y 11	De Clarificación - P3	00:06:53	De Asesoría Orientada - 3	00:08:11
12 y 13	De Clarificación - P4	00:04:41	De Asesoría Orientada - 4	00:04:23
14 y 15	De Clarificación - P5	00:03:14	De Asesoría Orientada - 5	00:03:35
16 y 17	De Clarificación - P6	00:04:14	De Asesoría Orientada - 6	00:06:22
18 y 19	De Clarificación - P7	00:03:39	De Asesoría Orientada - 7	00:06:39
20 y 21	De Clarificación - P8	00:07:04	De Asesoría Orientada - 8	00:08:48
22 y 23	De Clarificación - P9	00:04:36	De Asesoría Orientada - 9	00:07:02
24 y 25	De Clarificación - P10	00:02:59	De Asesoría Orientada - 10	00:04:33
26 y 27	De Clarificación - P11	00:02:11	De Asesoría Orientada - 11	00:07:07
28 y 29	De Clarificación - P12	00:02:53	De Asesoría Orientada - 12	00:03:59
30 y 31	De Clarificación - P13	00:02:49	De Asesoría Orientada - 13	00:06:28

32 y 33	De Clarificación - P14	00:05:31	De Asesoría Orientada - 14	00:04:23
34	De Aportación de Información	00:05:59		
35	De Socialización	00:01:59		
Total de tiempo:		2:31:03		

Fuente: Registro de sesión presencial 4 audiograbada el 31 de Mayo de 2014.

Tabla No. 5.45

Secuencia de los SI identificados en la sesión 4 y su duración

SI Identificado	Temáticas abordadas
De Socialización	Comentario de apoyo del asesor respecto al tiempo que implica la elaboración de la ED y su implicación en el periodo de fin de semestre
De Aportación de Información	Indicaciones para la sesión 4 del asesor hacia los participantes: Objetivos Actividades
De Clarificación	Indagación del asesor hacia los participantes en la forma de recibir retroalimentación durante el módulo 2 y su importancia para mejorar la calidad de la ED
De Asesoría Orientada	Recomendación del asesor respecto a las últimas actividades vinculadas a la estrategia didáctica y priorización en su construcción.
De Aportación de Información	Recordatorio del asesor en relación a la ED: Fechas para subir las actividades integradoras Observar ejemplos adecuados de estrategias didácticas enviados por correo
De Clarificación - P1	Cuestionamiento al asesor de la pertinencia del tema clave del curso del participante a desarrollar en la ED y los elementos que la componen.
De Asesoría Orientada- 1	Elementos de forma a considerar en la ED Ejemplificación de elementos de forma a partir de tutoriales para integrar elementos de forma a la ED Estructura de los núcleos que integran la ED
De Clarificación - P2	Pertinencia de tema y evidencia de desempeño a proponer mediante la ED
De Asesoría Orientada - 2	Delimitación en tema a desarrollar a través de la ED Especificación de características de la evidencia de desempeño en ED
De Clarificación - P3	Sintaxis en la redacción de competencias en la ED Desagregación de saberes de una competencia Integración de materiales de apoyo para el estudiante en la ED Estrategia de evaluación integrada a la ED Referentes teóricos que sustenten la ED

De Asesoría Orientada - 3	<p>Selección de verbos para redacción de competencias en la ED y modelo de sintaxis acorde a Tobón</p> <p>Ubicación de los materiales de apoyo para el estudiante en la ED</p> <p>Instrumentos de evaluación a realizar para evidenciar y evaluar saberes prácticos y actitudinales</p> <p>Tendencias pedagógicas constructivistas vinculadas a la ED</p>
De Clarificación - P4	<p>Fechas límite para subir a plataforma actividades integradoras</p> <p>Procesos de aprendizaje a desarrollar mediante la ED</p>
De Asesoría Orientada - 4	<p>Actividades integradoras a subir</p> <p>Estructura de los núcleos de la ED</p> <p>Procesos progresivos para el desarrollo de evidencias de desempeño en la ED</p>
De Clarificación - P5	<p>Fechas límite para subir a plataforma actividades integradoras</p> <p>Delimitación en tema a desarrollar a través de la ED</p>
De Asesoría Orientada - 5	<p>Priorización en la construcción y evidencia virtual de productos</p> <p>Especificación de características de la evidencia de desempeño en ED</p>
De Clarificación - P6	<p>Calidad y pertinencia de los elementos construidos para los tres núcleos que conforman la ED</p> <p>Citar de acuerdo al APA</p>
De Asesoría Orientada - 6	<p>Estructura de los núcleos de la ED</p> <p>Remitir a documento de apoyo APA y promesa de corrección virtual directa a documento respecto al APA</p>
De Clarificación - P7	<p>Pertinencia de tema y evidencia de desempeño a proponer mediante la ED</p> <p>Procesos de aprendizaje a desarrollar mediante la ED</p>
De Asesoría Orientada - 7	<p>Delimitación en tema a desarrollar a través de la ED</p> <p>Procesos progresivos para el desarrollo de evidencias de desempeño en la ED</p> <p>Estructura de los núcleos de la ED</p> <p>Estrategia de evaluación integrada a la ED</p>
De Clarificación - P8	<p>Referentes teóricos que sustenten la ED</p> <p>Procesos de aprendizaje a desarrollar mediante la ED</p>
De Asesoría Orientada - 8	<p>Tendencias pedagógicas constructivistas vinculadas a la ED</p> <p>Características de la certificación</p> <p>Procesos progresivos para el desarrollo de evidencias de desempeño en la ED</p> <p>Estrategia de evaluación integrada a la ED</p>
De Clarificación - P9	<p>Calidad y pertinencia de los elementos construidos para los tres núcleos que conforman la ED</p> <p>Referentes teóricos que sustenten la ED</p> <p>Procesos de aprendizaje a desarrollar mediante la ED</p>
De Asesoría Orientada - 9	<p>Procesos progresivos para el desarrollo de evidencias de desempeño en la ED</p> <p>Estructura de los núcleos de la ED</p>
De Clarificación - P10	<p>Calidad y pertinencia de los elementos construidos para los tres núcleos que conforman la ED</p>

	Procesos de aprendizaje a desarrollar mediante la ED Estrategia de evaluación integrada a la ED
De Asesoría Orientada -10	Procesos progresivos para el desarrollo de evidencias de desempeño en la ED Estrategia de evaluación integrada a la ED
De Clarificación - P11	Pertinencia de tema y evidencia de desempeño a proponer mediante la ED
De Asesoría Orientada -11	Delimitación en tema a desarrollar a través de la ED Estructura de los núcleos de la ED
De Clarificación - P12	Atributos de las competencias del perfil de egreso Proceso de certificación
De Asesoría Orientada -12	Competencias del perfil de egreso y su atributos o saberes Cuestionamientos comunes para certificación en vínculo con la ED
De Clarificación - P13	Pertinencia de tema y evidencia de desempeño a proponer mediante la ED Procesos de aprendizaje a desarrollar mediante la ED
De Asesoría Orientada -13	Delimitación en tema a desarrollar a través de la ED Procesos progresivos para el desarrollo de evidencias de desempeño en la ED
De Clarificación - P14	Pertinencia de tema y evidencia de desempeño a proponer mediante la ED Procesos de aprendizaje a desarrollar mediante la ED
De Asesoría Orientada -14	Delimitación en tema a desarrollar a través de la ED Procesos progresivos para el desarrollo de evidencias de desempeño en la ED
De información	Recordatorio de documentos de apoyo enviados a los correos de los participantes para la construcción de al ED Cronograma de envíos a correo de asesor y plataforma para retroalimentar las ED.
De Socialización	Agradecimiento de los participantes al asesor por la retroalimentación en sus ED y dar seguimiento a su proceso.

Fuente: Registro de sesión presencial 4 audiograbada el 31 de Mayo de 2014.

5.9.2 Mensajes generados en el entorno virtual

Tabla No. 5.46

SI generados durante la secuencia de tiempo de la sesión 4

Sesión 4		Mensajes acumulados en torno a la estrategia didáctica		Mensajes totales generados en la sesión 4	
SI Identificado	Medio	Del asesor	Del participante	Del asesor	Del participante
De Aportación de Información	Correo	13	22	52	38
	Foro	0	0	0	10
De Asesoría Orientada	Correo	9	0	9	0
	Portafolio	85	0	166	0
De Clarificación	Correo	9	7	9	12
	Foro	0	2	2	4
De Socialización	Correo	15	16	15	17
	Foro	0	0	0	0

Fuente: registros digitalizados de evidencias virtuales del 31 de Mayo al 24 de Junio de 2014.

5.9.3 Tipos de ayudas en la UD

5.9.3.1 Ayudas en el entorno presencial de la sesión 4

Tabla No. 5.47

Frecuencia de las ayudas generadas desde los SI de la sesión 4 en torno a la estrategia didáctica

Ayudas en el entorno presencial de la sesión 4						
Tipos de ayuda del asesor:		Ayudas que implican proporcionar información y documentos de apoyo		Ayudas que remiten a aspectos específicos para la realización de actividades		Frecuencia por SI
Segmentos de interactividad	Dispositivo de ayuda	Interacción Asesor-participante en particular	Interacción Asesor con el grupo/ equipos	Interacción Asesor-participante en particular	Interacción Asesor con el grupo/ equipos	
Aportación de información	A priori	0	0	0	0	3
	En el desarrollo	1	0	1	0	
	A posteriori	0	0	0	1	
Asesoría	A priori	0	0	1	1	15

orientada	En el desarrollo	0	0	12	1	
	A posteriori	0	0	0	0	
Clarificación	A priori	1	0	0	0	15
	En el desarrollo	0	0	13	1	
	A posteriori	0	0	0	0	
Total:		2	0	27	4	33

Fuente: Registro de sesión presencial 4 audiograbada el 31 de Mayo de 2014.

5.9.3.2 Ayudas en el entorno virtual de la sesión 4

Tabla No. 5.48

Frecuencia de las ayudas generadas en el EVA desde los SI de la sesión 4 en torno a la estrategia didáctica

Ayudas en el entorno virtual de la sesión 4							Por foro/ portafolio	Frecuencia por sesión
Tipos de ayuda del asesor:		Por correo						
		Ayudas que implican proporcionar información y documentos de apoyo		Ayudas que remiten a aspectos específicos para la realización de actividades				
Segmentos de interactividad	Dispositivos de ayuda	Interacción Asesor-participante en particular	Interacción Asesor con el grupo/equipos	Interacción Asesor-participante en particular	Interacción Asesor con el grupo/equipos	Interacción Asesor-participante en particular		
Aportación de Información	A priori	0	0	0	0	0	13	
	En el desarrollo	0	0	4	2	1		
	A posteriori	0	0	5	1	0		
Asesoría orientada	A priori	0	0	0	0	0	94	
	En el desarrollo	0	0	6	1	0		
	A posteriori	0	0	1	1	85		
Clarificación	A priori	1	0	0	0	0	9	
	En el desarrollo	4	0	0	0	1		
	A posteriori	3	0	0	0	0		
Total:		8	0	16	5	87	116	

Fuente: registros digitalizados de evidencias virtuales del 31 de Mayo al 24 de Junio de 2014.

A continuación se muestra el concentrado de los segmentos de interactividad identificados en el EVA del curso.

Tabla 5.17

Cantidad de SI identificados en el entorno virtual de la UD

Mensajes	Frecuencia		%		Frecuencia Total	% Total
	Correo	Foro y/o portafolio	Correo	Foro y/o portafolio		
Segmentos de interactividad						
SI de Aportación de Información	204	33	29.87	4.83	237	34.70
SI de Clarificación	58	10	8.49	1.46	68	9.95
SI de Asesoría orientada	88	231	12.88	33.82	319	46.71
SI de Socialización	59	0	8.64	0.00	59	8.64
SUBTOTAL	409	274	59.88	40.12	683	100%
TOTAL	683		100%			

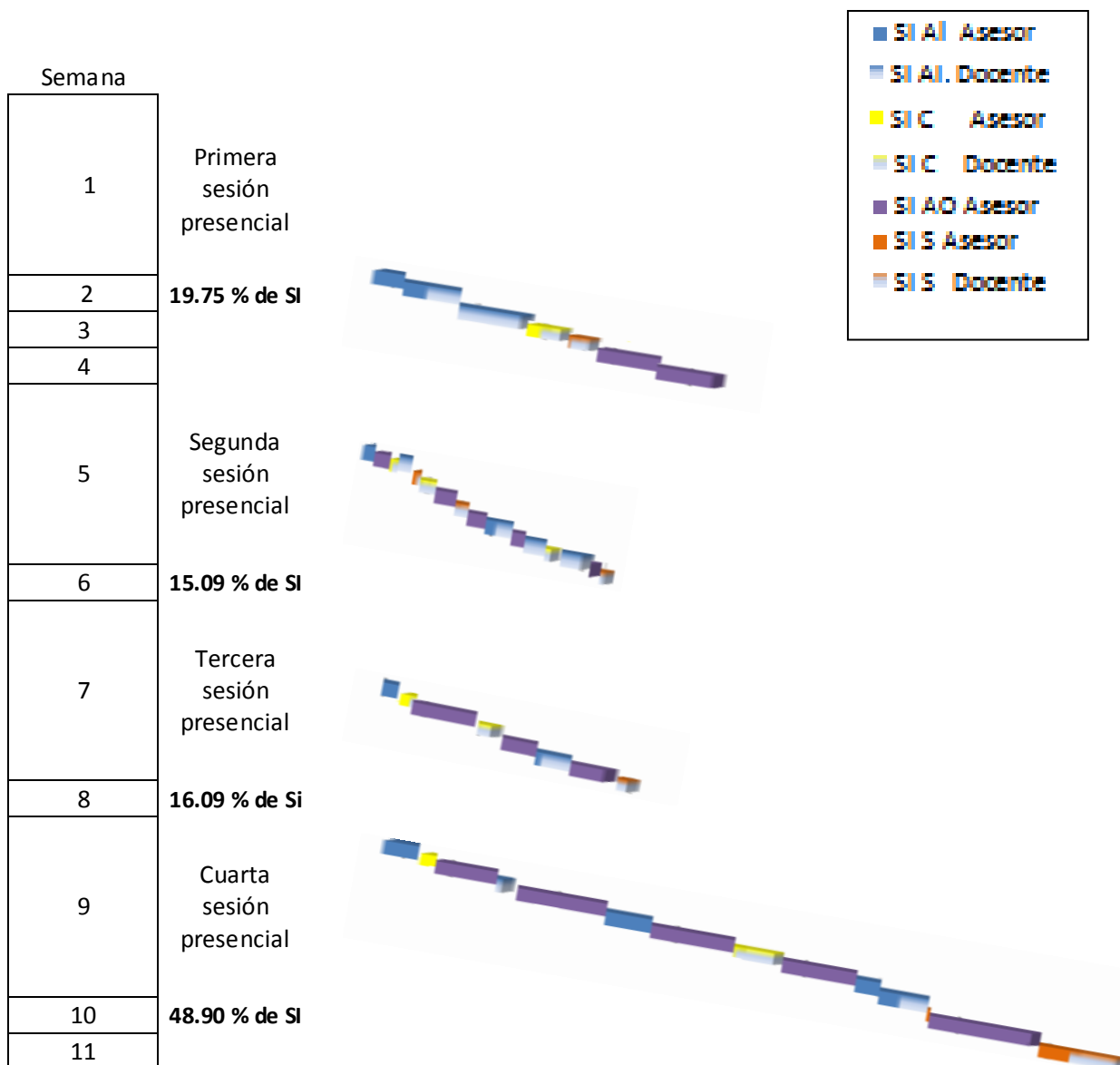
Fuente: registros digitalizados de evidencias virtuales de Abril a Junio de 2014.

En la tabla 5.17 se evidencian los porcentajes de la presencia de segmentos de interactividad, entre los que destacan los de Asesoría Orientada y de Aportación de Información. Casi un 60% de dichos segmentos fueron generados desde la interactividad a través del correo electrónico, el resto se produjeron mediante el portafolio y en menor cantidad en los foros virtuales.

5.4.2 Evolución de las formas de organización de la actividad conjunta en el entorno virtual.

Figura 5.14.

Mapa de interactividad en el entorno virtual



5.5 La influencia educativa

La influencia educativa desde la teoría constructivista con enfoque sociocultural retoma procesos de ayuda asistida establecidos en la ZDP por Vigotsky (2007). Se concibe como el apoyo brindado a la actividad constructiva del estudiante. Por lo que la influencia educativa es una ayuda de asesoría necesaria para que se genere el acercamiento deseado entre los significados que construye el estudiante participante y los que representan los contenidos escolares para el aprendizaje.

Lo anterior provoca que la calidad y la cantidad de la asistencia a través de la asesoría no se presente de manera estática, sino que debe ajustarse de manera progresiva en función de los avances o retrocesos que el estudiante experimente en su proceso de construcción de significados y de atribución de sentido sobre los contenidos de aprendizaje.

Desde el análisis de la actividad conjunta, el estudio de la influencia educativa tiene una profunda interrelación entre el discurso y la actividad existentes, entre lo que los participantes del hecho educativo en la interacción hacen y dicen, entre la actividad conjunta y los instrumentos mediadores de esa actividad. Es decir, se busca comprender ¿lo que el asesor hace o dice?, ¿cómo y por qué lo hace o lo dice?, y si a la vez mira ¿lo que hacen o dicen los estudiantes? y ¿cómo y por qué lo hacen o dicen? para generar el aprendizaje, por lo que a continuación se evidencian las frecuencias de las ayudas educativas asistidas por el asesor del curso en ambos entornos de aprendizaje.

5.5.1 Los dispositivos de ayuda

La forma de presentar los resultados de la ayuda educativa brinda por el asesor se hace a partir de los tipos de dispositivos de ayuda educativa propuestos por Engel (2008), quien los clasifica según el momento en que la ayuda de asesoría se brinda, propone tres tipos de dispositivos,: los dispositivos de ayuda a priori, los de ayuda en proceso y los de ayuda a posteriori, que a continuación se explican.

5.5.1.1 Dispositivos de ayuda A priori

Los dispositivos de ayuda a priori, son los apoyos que el asesor ofrece antes de que se produzcan las actuaciones de los docentes participantes. Este tipo de dispositivos de ayudas se ejemplifican con los apoyos proporcionados por el asesor hacia los participantes al entregarles materiales extra, a los ofrecidos oficialmente en los recursos previstos del diplomado:

Asesor: Si, no hay problema de cualquier forma podemos retomar el APA y podemos ver como citar una fuente, con autor, sin autor y aunque no tengan autores retomar el formato del APA. Igual, en la versión que les pasé, es del 20011, de cualquier forma tienen algunos datos que les van a servir, es importante que lo tengan, por lo general son elementos de la rúbrica de evaluación que se piden, por eso estoy exigiéndoles todo esto, y que se acostumbren a citarlos, para que en la certificación no haya ningún inconveniente (Tomado de la sesión 1).

En el anterior mensaje se evidencia como desde la sesión presencial 1, el asesor ya había enviado a los docentes participantes el APA digitalizado y pronosticaba una necesidad de uso para el producto integrador con relación a la rúbrica de certificación que en uno de sus rubros de evaluación para el producto contempla el adecuado uso de citas.

5.5.1.2 Dispositivos de ayuda en el Proceso

Los dispositivos de ayuda en proceso son los que se producen al mismo tiempo que se dan las actuaciones de los docentes participantes, por lo estos dispositivos se proporcionan durante la actividad constructiva de los participantes. A continuación se muestra un ejemplo de la ayuda ajustada a docentes durante la segunda sesión presencial, respecto al uso y activación de foros:

Asesor: (...) una disculpa, permítanme entonces crear los foros para que me puedan mandar las actividades juntas y no tener grupos separados, ¿les parece?, entonces esperamos un poquito, por lo pronto, empiecen con la actividad integradora I, esa si la suben, ahorita voy a crear el foro de la actividad 5 y de la 4,

entonces, si me esperan un poquito para crear los foros y que estén en un solo grupo, ¿les parece?" (Tomado de la sesión 2).

5.5.1.3 Dispositivos de ayuda A posteriori

El último de los dispositivos de ayuda propuestos por Engel (2008) corresponde al a posteriori, estos dispositivos son los que proporciona el asesor después de finalizar las actuaciones de los participantes. La forma en que se otorgó este apoyo fue a través de ambos entornos de aprendizaje, en el caso del virtual, se realizó con mayor frecuencia a través de la plataforma *moodle* de PROFORDEMS. Sin embargo, debido a que la plataforma limitaba a solo dos envíos de actividades como máximo a su espacio, el asesor pide a los docentes que envíen a su correo su primera versión construida del producto integrador, para no agotar la retroalimentación en plataforma con un nivel de calidad óptimo de acuerdo a la rúbrica para la certificación. A continuación se muestra un mensaje enviado por la docente denominada como caso 1 al correo del asesor, que contiene el archivo adjunto con su actividad integradora:

Caso 1: Buenos días Profesor... (nombre del asesor)

Le saludo esperando que se encuentre muy bien, se que debe tener muchísimo trabajo y le agradezco la miniprórroga que nos otorgó, me sirvió mucho para pulir mi estrategia didáctica, la cual espero cumpla con las expectativas y los estándares de PROFORDEMS.

Quedo en espera de sus amables comentarios para subir la actividad en definitiva a la plataforma.

Saludos cordiales!, ...(nombre de la docente, caso 1), (Tomado de correo electrónico del asesor).

Estos tres dispositivos de ayuda se describen a continuación, a partir de los dos entornos de la UD que constituyen el *b-learning*.

5.5.1 Ayudas educativas del asesor registradas a través del entorno presencial del *b-learning*

A continuación se describen los dispositivos de ayuda encontrados en el entorno presencial de aprendizaje durante el periodo de duración de la UD, lo que permite obtener una mejor comprensión sobre la actividad conjunta y la influencia educativa ejercida en las actuaciones de los participantes. Se retoman los segmentos de interactividad detectados en el entorno de aprendizaje en cuestión y se describen los tipos de ayudas generadas en cada una de las cuatro sesiones presenciales que conformaron el curso.

5.5.1.1 Ayudas en el SI de aportación de información

En la tabla 5.18 se muestran de manera cuantitativa los segmentos de interactividad de aportación de información en la que se evidencia que casi tres cuartas partes de los apoyos ofrecidos por el asesor es mediante las ayudas que remiten a aspectos específicos de información para la realización de actividades de los docentes participantes.

El asesor generó esta información para el apoyo del grupo en general, ya que el 85% de los SI de AI los dirigió a todos los integrantes del grupo. A su vez, en este tipo de SI, la mayoría de los dispositivos de ayuda ofrecidos existieron en la etapa a priori de la actuación de los participantes en el 66% de los SI de AI generados.

El 63.8 % de las asistencias generadas por el asesor se presentaron entre las sesiones presenciales 2 y 3 del curso.

Tabla 5.18

Dispositivos de ayuda en el SI de AI del entorno presencial

SI de Aportación de Información						
Tipos de ayuda del asesor:		Ayudas que implican proporcionar información y documentos de apoyo		Ayudas que remiten a aspectos específicos para la realización de actividades		
Número de Sesión	Dispositivos de ayuda	Interacción Asesor-participante en particular	Interacción Asesor con el grupo/ equipos	Interacción Asesor-participante en particular	Interacción Asesor con el grupo/ equipos	Frecuencia por sesión
1	A priori	0	5	0	8	13
	En el desarrollo	0	0	0	0	
	A posteriori	0	0	0	0	
2	A priori	0	2	0	4	10
	En el desarrollo	0	0	0	1	
	A posteriori	0	0	2	1	
3	A priori	1	3	0	11	20
	En el desarrollo	1	0	0	3	
	A posteriori	0	0	0	1	
4	A priori	0	0	0	0	4
	En el desarrollo	1	0	1	1	
	A posteriori	0	0	0	1	
Subtotal		3	10	3	31	47
Total		13		34		

Fuente: Registros de 4 sesiones presenciales audio grabadas de marzo a junio de 2014.

5.5.1.2 Ayudas en el SI de clarificación

En la tabla 5.19 se describe la frecuencia de las asesorías asistidas desde el SI de clarificación en el entorno virtual durante la consecución de las cuatro sesiones de la UD. Se muestra en este SI, un 74% de apoyos ofrecidos por el asesor mediante las ayudas que remiten a aspectos específicos de clarificación durante la realización de actividades de los docentes participantes. Mientras que el 26% restante de las actuaciones de asesoría fueron a través de ayudas que implican proporcionar documentos de apoyo para clarificar las actuaciones de los participantes.

El asesor generó estas aclaraciones en un 48% para apoyo del grupo en general y en el 52% restante, las ajustó a las necesidades particulares de clarificación de cada docente participante.

Tabla 5.19

Dispositivos de ayuda en el SI de C del entorno presencial

SI de Clarificación						
Tipos de ayuda del asesor:		Ayudas que implican proporcionar información y documentos de apoyo		Ayudas que remiten a aspectos específicos para la realización de actividades		
Número de Sesión	Dispositivos de ayuda	Interacción Asesor-participante en particular	Interacción Asesor con el grupo/ equipos	Interacción Asesor-participante en particular	Interacción Asesor con el grupo/ equipos	Frecuencia por sesión
1	A priori	0	0	1	4	5
	En el desarrollo	0	0	0	0	
	A posteriori	0	0	0	0	
2	A priori	2	6	0	5	14
	En el desarrollo	0	0	0	0	
	A posteriori	1	0	0	0	
3	A priori	0	1	0	2	7
	En el desarrollo	0	0	1	2	
	A posteriori	0	0	0	1	
4	A priori	1	0	0	0	20
	En el desarrollo	0	0	18	1	
	A posteriori	0	0	0	0	
Subtotal		5	7	19	15	46
Total		12		34		

Fuente: Registros de 4 sesiones presenciales audio grabadas de marzo a junio de 2014.

En este tipo de SI, la mayoría de los dispositivos de ayuda proporcionados por el asesor se presentaron en la etapa del desarrollo de las actividades de los docentes y en la etapa a priori de la actuación de los participantes también con el 48% de los SI de C generados. El 74 % de las asistencias de asesoría generadas por el asesor se presentaron en las sesiones presenciales 2 y 4 del curso.

5.5.1.3 Ayudas en el SI de asesoría orientada

En la tabla 5.20 se muestra la existencia de los segmentos de interactividad de asesoría orientada, en la que se observa que el 84 % de los apoyos ofrecidos por el asesor consiste en las ayudas que remiten a aspectos específicos de asesoría orientada para la realización de actividades de los docentes participantes. El restante 16% correspondieron a ayudas que desde la asesoría orientada implicaron proporcionar documentos de apoyo como parte de la asistencia.

Tabla 5.20

Dispositivos de ayuda en el SI de AO del entorno presencial

SI de Asesoría Orientada						
Tipos de ayuda del asesor:		Ayudas que implican proporcionar información y documentos de apoyo		Ayudas que remiten a aspectos específicos para la realización de actividades		Frecuencia por sesión
Número de Sesión	Dispositivos de ayuda	Interacción Asesor-participante en particular	Interacción Asesor con el grupo/equipos	Interacción Asesor-participante en particular	Interacción Asesor con el grupo/equipos	
1	A priori	0	0	0	0	0
	En el desarrollo	0	0	0	0	
	A posteriori	0	0	0	0	
2	A priori	0	0	0	0	4
	En el desarrollo	0	2	2	0	
	A posteriori	0	0	0	0	
3	A priori	0	1	0	3	7
	En el desarrollo	0	0	1	1	
	A posteriori	0	0	0	1	
4	A priori	1	0	1	8	32
	En el desarrollo	0	2	19	1	
	A posteriori	0	0	0	0	
Subtotal		1	5	23	14	44
Total		6		37		

Fuente: Registros de 4 sesiones presenciales audio grabadas de marzo a junio de 2014.

El asesor propició la asesoría orientada ajustándola en un 55% de los SI de AO generados, a las necesidades particulares de asesoría de cada docente participante. El 45% restante de su asesoría orientada la dirigió a los equipos

conformados durante las dos primeras sesiones presenciales y durante todas las sesiones, al grupo en general.

La mayoría de los dispositivos de ayuda ofrecidos surgieron en un 64%, durante la etapa de desarrollo de actuación de los participantes en la UD, mientras que los dispositivos de ayuda en la etapa a priori de la actuación de los participantes se presentaron en el 27% de los SI de AO generados. En la cuarta sesión fue donde se generó el 73% de la asesoría orientada durante el curso, siendo nulo el apoyo en el SI de AO durante la primer sesión.

5.5.1.4 Ayudas en el SI de organización en equipo

Tabla 5.21

Dispositivos de ayuda en el SI de OE del entorno presencial

Tipos de ayuda del asesor:		Organización en Equipo				Frecuencia por sesión
		Ayudas que implican proporcionar información y documentos de apoyo		Ayudas que remiten a aspectos específicos para la realización de actividades		
Número de Sesión	Dispositivos de ayuda	Interacción Asesor-participante en particular	Interacción Asesor con el grupo/ equipos	Interacción Asesor-participante en particular	Interacción Asesor con el grupo/ equipos	
1	A priori	0	0	0	3	3
	En el desarrollo	0	0	0	0	
	A posteriori	0	0	0	0	
2	A priori	0	5	0	2	18
	En el desarrollo	0	3	0	5	
	A posteriori	0	0	0	3	
3	A priori	0	0	0	0	0
	En el desarrollo	0	0	0	0	
	A posteriori	0	0	0	0	
4	A priori	0	0	0	0	0
	En el desarrollo	0	0	0	0	
	A posteriori	0	0	0	0	
Subtotal		0	8	0	13	21
Total		8		13		

Fuente: Registros de 4 sesiones presenciales audio grabadas de marzo a junio de 2014.

En la tabla 5.21 se muestran los segmentos de interactividad de organización en equipo, en la que se evidencia que el 62 % de los apoyos propiciados por el asesor en los equipos consiste en las ayudas que remiten a aspectos específicos para la organización y actuación de los docentes en el trabajo de equipos. El restante 38% en este tipo de SI correspondieron a apoyos que desde la organización en equipo implicaron al asesor proporcionarles documentos de apoyo como parte de la ayuda ofrecida.

El asesor asistió a los equipos para organizarse y ajustó su ayuda a sus necesidades durante las dos primeras sesiones presenciales. Los dispositivos de ayuda principales generados por el asesor existieron durante la etapa de desarrollo de actuación de los participantes en la UD en un 38% y en la etapa a priori de la actuación de los participantes también en un 38%, el 14% restante se otorgó en la etapa a posteriori de la actuación de los participantes de los equipos.

5.5.2 Ayudas educativas del asesor registradas a través del entorno virtual del *b-learning*

A continuación se describen los hallazgos correspondientes a los dispositivos de ayuda detectados desde los segmentos de interactividad surgidos en el entorno virtual de la modalidad *b-learning*.

Los segmentos de interactividad en los que se detectan ayudas del asesor son los de: aportación de información, clarificación y asesoría orientada. Se descartan en este apartado los SI de Socialización debido a que no se detectaron dispositivos de ayuda del asesor.

A diferencia de las ayudas referidas en el entorno presencial, en el entorno virtual se analizan tres diversos medios de las TIC en la actuación entre el asesor y los docentes participantes: a través de la plataforma, todos los mensajes generados en su interior, desde los segmentos existentes en los portafolios y los foros, pero también los mensajes, actuaciones y evidencias de desempeños compartidas a

través del correo electrónico del asesor hacía los docentes participantes y viceversa.

5.5.2.1 Ayudas en el SI de aportación de información

La evolución de las ayudas proporcionadas por el asesor en el entorno virtual de los SI de aportación de información detectadas, se muestra en la tabla 5.22. Las asesorías asistidas desde este tipo de SI existieron durante el transcurso del periodo de tiempo planeado en el diseño tecnopedagógico de la UD.

Tabla 5.22
Dispositivos de ayuda en el SI de AI del entorno virtual

SI de Aportación de Información							
Tipos de ayuda del asesor:		Por correo				Por foro	
		Ayudas que implican proporcionar información y documentos de apoyo		Ayudas que remiten a aspectos específicos para la realización de actividades			
Número de Sesión	Dispositivos de ayuda	Interacción Asesor-participante en particular	Interacción Asesor con el grupo/ equipos	Interacción Asesor-participante en particular	Interacción Asesor con el grupo/ equipos	Interacción Asesor-participante en particular	Frecuencia por sesión
1	A priori	0	2	1	2	0	11
	En el desarrollo	0	0	4	0	0	
	A posteriori	0	0	2	0	0	
2	A priori	0	1	0	1	0	8
	En el desarrollo	0	1	0	2	0	
	A posteriori	0	0	2	1	0	
3	A priori	0	0	1	0	0	11
	En el desarrollo	1	1	2	1	1	
	A posteriori	0	0	4	0	0	
4	A priori	0	0	0	0	0	30
	En el desarrollo	0	0	4	3	1	
	A posteriori	0	0	21	1	0	
Subtotal		1	5	41	11	2	60
Total		6		54			

Fuente: Registros digitalizados de evidencias virtuales del 7 de abril al 30 de junio de 2014.

En este tipo de SI, el 73.3% de los apoyos ofrecidos por el asesor surgieron desde las ayudas que remiten a aspectos específicos de aportación de información

durante la realización de actividades de los docentes participantes. Mientras que el 26.6% restante de las asistencias de asesoría implicaron proporcionar documentos de apoyo para aportar información a los participantes en sus actuaciones.

El asesor aportó información de ayuda ajustada a las necesidades particulares de cada docente participante en el 73% de los SI de AI en el entorno virtual, por lo que el 27% restante de los SI, consistió en las ayudas proporcionadas de información de forma grupal.

En este tipo de SI, el 52% de los dispositivos de ayuda proporcionados por el asesor se presentaron en la etapa a posteriori de las actuaciones de los docentes participantes, por su parte, en la etapa de desarrollo de la actuación de los participantes, el asesor generó el 35% de las ayudas proporcionadas en los SI de AI existentes, mientras que el 13% de apoyos restantes fueron generados en la etapa a priori de la actuación de los docentes.

El 50% de las asistencias de asesoría generadas por el asesor en el SI de AI se presentaron en la sesión cuatro, mientras que la mitad restante de los apoyos, fueron proporcionados entre las sesiones uno hasta la tres.

5.5.2.2 Ayudas en el SI de clarificación

En los segmentos de interacción de clarificación se evidenciaron ayudas del asesor durante toda la evolución de periodo tiempo virtual en la UD. La evolución de las ayudas proporcionadas por el asesor en el entorno virtual de los SI de clarificación detectados, se muestra en la tabla 5.23, en donde se describen las ayudas de asesorías ofrecidas.

Tabla 5.23

Dispositivos de ayuda en el SI de C del entorno virtual

SI de Clarificación							
Tipos de ayuda del asesor:		Por correo				Por foro	
		Ayudas que implican proporcionar información y documentos de apoyo		Ayudas que remiten a aspectos específicos para la realización de actividades			
		Interacción Asesor-participante en particular	Interacción Asesor con el grupo/ equipos	Interacción Asesor-participante en particular	Interacción Asesor con el grupo/ equipos	Interacción Asesor-participante en particular	Frecuencia por sesión
Número de Sesión	Dispositivos de ayuda						
1	A priori	1	0	0	0	0	6
	En el desarrollo	3	0	0	0	0	
	A posteriori	2	0	0	0	0	
2	A priori	0	0	0	0	0	1
	En el desarrollo	0	0	0	0	0	
	A posteriori	1	0	0	0	0	
3	A priori	0	0	0	0	0	4
	En el desarrollo	0	0	0	0	2	
	A posteriori	2	0	0	0	0	
4	A priori	1	0	0	0	0	11
	En el desarrollo	4	0	0	0	2	
	A posteriori	4	0	0	0	0	
Subtotal		18	0	0	0	4	22
Total		18		4			

Fuente: Registros digitalizados de evidencias virtuales del 7 de abril al 30 de junio de 2014.

Los apoyos ofrecidos por el asesor en este tipo de SI, se generaron en un 82% con las asistencias de asesoría que implicaron proporcionar documentos de apoyo para la clarificación a los participantes en sus actuaciones. Mientras que el 18% restante de las ayudas que se ofrecieron, se atendieron de acuerdo a las necesidades específicas de clarificación durante la realización de actividades de los docentes participantes.

El asesor ofreció ayudas de clarificación ante las necesidades particulares de cada docente participante en la totalidad de los SI de C en el entorno virtual, por lo que no se presentaron ayudas de clarificación proporcionadas de forma grupal, todas

las existentes fueron de manera individual y ajustadas a la necesidad particular de clarificación de cada docente.

En este tipo de SI, el 50% de los dispositivos de ayuda proporcionados por el asesor se generaron en la etapa *de desarrollo* de las actuaciones de los docentes participantes, en la etapa *a posteriori* de la actuación de los participantes, el asesor generó el 41% de las ayudas proporcionadas en los SI de C existentes, por último, en la etapa *a priori*, el 13% de apoyos ofrecidos fueron generados en la etapa *a priori* de la actuación de los docentes.

El medio virtual de interactividad en el que surgieron la mayoría de las ayudas de asesoría en los SI de C generados, fueron el correo electrónico en el 90% y el foro de la plataforma *moodle* en un 10%.

El 50% de las asistencias de asesoría generadas por el asesor en el SI de C se presentaron en la sesión cuatro, mientras que la mitad restante de los apoyos, fueron proporcionados entre las sesiones uno hasta la tres.

5.5.2.3 Ayudas en el SI de asesoría orientada

Los segmentos de asesoría orientada en el entorno virtual, fueron los que más registraron ayudas del asesor durante toda la evolución de duración en la UD. La evolución de las ayudas proporcionadas por el asesor en el entorno virtual de los SI de AO detectados, se describen en la tabla 5.24.

Los apoyos ofrecidos por el asesor en los SI de asesoría orientada, se generaron en su totalidad a través de las ayudas que se ofrecieron de acuerdo a las necesidades específicas de orientación en cada evidencia de desempeño realizada por los docentes participantes en la UD.

Tabla 5.24

Dispositivos de ayuda en el SI de AO del entorno virtual

Tipos de ayuda del asesor:		SI de Asesoría Orientada					Frecuencia por sesión
		Por correo			Por portafolio		
		Ayudas que implican proporcionar información y documentos de apoyo		Ayudas que remiten a aspectos específicos para la realización de actividades			
Número de Sesión	Dispositivos de ayuda	Interacción Asesor-participante en particular	Interacción Asesor con el grupo/equipos	Interacción Asesor-participante en particular	Interacción Asesor con el grupo/equipos	Interacción Asesor-participante en particular	
1	A priori	0	0	0	0	0	47
	En el desarrollo	0	0	5	0	0	
	A posteriori	0	0	39	0	3	
2	A priori	0	0	0	0	0	35
	En el desarrollo	0	0	1	0	0	
	A posteriori	0	0	27	0	7	
3	A priori	0	0	0	0	0	57
	En el desarrollo	1	0	1	0	0	
	A posteriori	0	0	0	0	55	
4	A priori	0	0	0	0	0	174
	En el desarrollo	0	0	7	0	0	
	A posteriori	0	0	1	0	166	
Subtotal		1	0	81	0	231	313
Total		1		312			

Fuente: Registros digitalizados de evidencias virtuales del 7 de abril al 30 de junio de 2014.

El asesor ofreció ayudas de orientación ante las necesidades particulares de cada docente participante en la totalidad de los SI de AO en el entorno virtual, por lo que no se presentaron ayudas de orientación proporcionadas de forma grupal, todas las existentes fueron de manera individual y ajustadas a las necesidades particulares de orientación para cada docente participante.

En este tipo de SI, el 95% de los dispositivos de ayuda proporcionados por el asesor se generaron en la etapa *a posteriori* de las actuaciones de los docentes participantes, mientras que el 5% restante de ayudas se ofrecieron en la etapa *de desarrollo* de la actuación de los participantes.

El medio virtual de interactividad en el que se generaron la mayoría de las ayudas de asesoría en los SI de AO ofrecidos, fueron el portafolio de la plataforma *moodle* en un 74%, seguido del correo electrónico entre el asesor y los participantes de manera conjunta en un 36%.

El 56% de los apoyos de asesoría generados por el asesor en el SI de AO se presentaron en la sesión cuatro, mientras que el 46% restante de las ayudas de asesoría, fueron proporcionados en las tres primeras sesiones de la UD.

Referencias bibliográficas

Adell, J., Bellver, A. y Bellver, C. (2008). Entornos virtuales de aprendizaje y estándares de e- learning. En: Coll, C. y Monereo, C. (Comps.) *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata

Alemany, D. (2008). *B-learning: modelo virtual-presencial de aprendizaje y su aplicación en entornos educativos*. En el 1er. Congreso Internacional Escuela y TIC Forum Novadors. Más allá del software libre. Facultad de Educación. Universidad de Alicante. España.

ANUIES (2013) *Guía del participante para el módulo 3 del diplomado PROFORDEMS: La planeación didáctica, vinculada a competencias*. Distrito Federal: ANUIES. Recuperado en Junio de 2014. Disponible en: <http://gen07.profordems.anuies.mx/course/view.php?id=5>

Aznar, I. (2005). La metodología blended e-learning aplicada a la formación universitaria como respuesta a los planteamientos de reforma establecidos en la declaración de Bolonia: estudio de un caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* /Vol. 8, número 4: junio de 2005: 1-5.

- Casamayor, G. (2010). *La formación on-line. Una mirada integral sobre el E-learning, B-learning*. Barcelona: Graó de Irif.
- CERTIDEMS (2012). *Guía para evaluadores externos de certificación*. Distrito Federal: CERTIDEMS.
- Chan, M. (2006). Entornos de aprendizaje digitales. *Revista digital Universitaria* Vol. 5, número 10. Recuperado en Agosto 18 de 2013. Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num10/art68/int68.htm>
- Colmenares, A. y Castillo, N. (2009). Aproximación a un modelo metodológico para el análisis de las interacciones discursivas en línea. *Revista Apertura* Vol1, número 11. Universidad de Guadalajara. Recuperado en Junio 10 de 2010. Disponible en: http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/num11/REVISTA-ELECTRONICA/Articulos%20html/Articulo_4.html
- Coll, C. (2007). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En: Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar*. 2a ed. Madrid: Alianza
- Coll, C. y Martín, E. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En: *Infancia y Aprendizaje*. 1992, no. 59-60.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). La utilización de las tecnologías de información y la comunicación en la educación: Del diseño tecnopedagógico a las prácticas de uso. En: Coll, C. y Monereo, C. (Comps.) *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- Coll, C. y Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2009). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la

enseñanza. En: *Revista de educación* No. 346. Mayo-Agosto 2008. [En línea] Recuperado en: Enero de 2014. Madrid. p. 33-70 Disponible en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re346.h> .

Colmenares, A, y Castillo, N. (2009) Aproximación a un modelo metodológico para el análisis de las interacciones discursivas en línea. *Revista Apertura / Vol. 1, núm. 1*, octubre de 2009. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.tm

Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. (2007). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En: Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar*. 2a ed. Madrid: Alianza.

Delgado, M. y Gutiérrez, J. (2007) *Métodos y técnicas cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis, S. A.

Engel, A. (2008). *Construcción del conocimiento en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje* (Tesis de Doctorado de la Universidad de Barcelona).

Evans, C. (2014). PROFORDEMS, está simulando capacitación; alerta docente. En Héctor Rojas. Educación futura. Segundo foro de consulta del modelo educativo. Monterrey. [Artículo en línea] Recuperado en: Noviembre de 2014. Disponible en: <http://www.educacionfutura.org/profordems-esta-simulando-capacitacion-alerta-docente/>

García, B., Márquez, L., Bustos, A., Miranda, G. y Espíndola, S. (2008). Análisis de los patrones de interacción y construcción del conocimiento en ambientes de aprendizaje en línea: una estrategia metodológica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa/ Vol. 1, número 10*. Recuperado en Noviembre 27 de 2010. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-bustos.html> .

- García, L. (2013) *La ayuda educativa entre docentes en situaciones habituales de colaboración en un centro. Compartir para aprender y enseñar la profesión docente* (Tesis de doctorado, Universidad de Girona, España).
- Gros, B. y Silva, J. (2006). Metodologías para el análisis de espacios virtuales colaborativos. RED. *Revista de Educación a Distancia/* Vol. 1, núm. 16. Recuperado en Diciembre 16 de 2009. Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/16> .
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill. Interamericana.
- Holmberg, B. (1990). *Perspectives of research on distancia education*. Gesamthochschule: Fer Universität.
- Ibáñez, C. (2007). Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico. Una propuesta alternativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32). Recuperado en Febrero de 2013. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003220> .
- Marín, A. (2004). *Profesionalización docente y globalización*. [Artículo en línea] Recuperado en Enero de 2014. Disponible en: <http://www.tuobra.unam.mx/publicadas/040703143717.html> .
- Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). El profesor en entornos virtuales: condiciones, perfil y competencias. En: Coll, C. y Monereo, C. (Comps.) *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- Montoya, J. (2009). Historia de la formación a distancia. Sistema Integral de Educación Superior a distancia. Santa Anna, el Salvador. Recuperado en Mayo 13 de 21012. Disponible en: bdistancia.ecoesad.org.mx/contenido/secciones/índice.html .

- Monereo, C. y Pozo, J. (2008). El alumno en entornos virtuales: condiciones, perfiles y competencias. En: Coll, C. y Monereo, C. (Comps.) *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- Moreira, M. (2002). *Investigación en educación en ciencias: Métodos cualitativos*. En: Programa Internacional de Doctorado en Enseñanza de las Ciencias. Universidad de Burgos. Porto Alegre: Departamento de Didácticas Específicas. [En línea] Recuperado en Enero 8 de 2014. Disponible en: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/metodoscualitativos.pdf> .
- Moreno, M. (2011). *Por una docencia significativa en entornos complejos*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Ontiveros, M. (1995). La eficiencia de los sistemas públicos en la asignación de recursos a la educación primaria. *Un análisis cuantitativo del Acuerdo 95. Análisis Económico Nacional Para la Modernización Educativa*”, en El Trimestre Económico, México: FCE, vol. 62, número 3.
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants*. New York: Education Institute SEK.
- PROFORDEMS (2013). Plataforma virtual de Diplomado PROFORDEMS. Competencias docentes en el nivel medio superior. Séptima generación. Recuperado en Agosto de 2014. Disponible en: <http://gen07.profordsms.anuies.mx/login/index.php> .
- ANUIES (2013). Guía del participante. Módulo III. La planeación didáctica vinculada a competencias. Distrito Federal: ANUIES.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentación en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Rochera, M., Mauri, T., Onrubia, J. y Gispert, I. (2010). Dimensiones para el estudio de la presencia cognitiva en foros de discusión en línea. Una

aproximación individual, social y dinámica. *Revista Infancia y Aprendizaje*/ Vol. 3, núm. 33:301-313. Barcelona.

SEP (2008). Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. [Documento en línea] Recuperado en Diciembre de 2010. Disponible en: http://www.sems.gob.mx/aspnv/video/reforma_integral_de_la_educacion_media_superior.pdf .

SEP (2010) Principales cifras de la SEP/ Formación docente. [Documento en línea] Recuperado en Noviembre de 2010. Disponible en: http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/principales_cifras_2010_2011.pdf .

Silva, J. (2007). *Las interacciones en un entorno virtual de aprendizaje para la formación continua de docentes de enseñanza básica* (Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona).

SUV (2013). *Página virtual del Sistema de Universidad Virtual de U. de G.* Recuperado en Diciembre 20 de 2013. Disponible en: www.udgvirtual.udg.mx .

Tirado, R. y Martínez, J. (2010). Creando comunidades virtuales de aprendizaje: análisis del progreso de las interacciones. *Revista de Educación*, número 353. Septiembre-Diciembre 2010: 297-328. Recuperado en Mayo 19 de 2012. Disponible en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_11.pdf .

Vigotsky, L. (2007). *Psicología y Pedagogía*. Tercera edición. Madrid: Akal.

Waisman, E., Olivares, M., Gómez M., Font, G. y Carmona E. (2010). *Evaluación de la presencia cognitiva en entornos virtuales*. En la Jornada de Ciencia y Técnica. San Juan, Argentina: Universidad Nacional de San Juan.

Yin, R. (2006) *Método de estudio de casos*. En: Green, J., Camilli, G. y Elmore, P. (Eds), *Handbook of complementary methods in education research*. Mahwah, N.J.: Erlbaum, p. 111-122.

ANEXOS. LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Anexo 1.

Cuestionario a los docentes que inician el diplomado PROFORDEMS

Apreciable docente:

El objetivo principal de este cuestionario, es obtener la información que permita identificar el marco contextual y su vínculo con las tecnologías. La información obtenida será utilizada para el desarrollo de una investigación, que busca comprender la interactividad entre el asesor(a) del diplomado y los participantes en el desarrollo de procesos de formación continua a través de entornos virtuales y sesiones presenciales. Es necesario que usted responda completamente a este cuestionario, el cual es de carácter confidencial. Agradecemos su colaboración.

DATOS GENERALES.

0. Sexo: a) Masculino b) Femenino

1. Año de nacimiento: _____

2. Años de experiencia docente:

a) Menos de 3 años b) De 4 a 6 años c) De 7 a 12 años

d) De 13 a 20 años e) Más de 20 años

3. Su formación profesional es:

- a) Profesor normalista de Normal básica
- b) Profesor normalista de Normal Superior
- c) Profesional de carrera incluida en las Ciencias Sociales
- d) Profesional de carrera incluida en las Ciencias Biológico agropecuarias
- e) Profesional de carrera incluida en las Ciencias exactas e ingenierías
- f) Profesional de carrera incluida en las Artes y diseño.
- g) Profesional de carrera incluida en las ciencias de la salud
- h) Otro. Especificar: _____

4. De acuerdo a la numeración establecida, indique a nivel de usuario, su dominio en los siguientes aspectos relacionados con la tecnología.

Nivel de dominio	Indicador
Muy bueno	4
Bueno	3

Regular	2
Malo	1
Ninguna experiencia	0

Aspectos relacionados con la tecnología	Indicador
a) Configuración y acceso a la Internet	
b) Correo electrónico para el envío y recepción de mensajes	
c) Correo electrónico para envío y recepción de archivos adjuntos	
d) Navegación en la Internet	
e) Búsqueda de información y recursos de la Internet	
f) Uso de ambientes de discusión y conversación como foros o debates	
g) Otro. Especificar cuáles conoce?: _____	

5. Usted ha tenido experiencia como participante en cursos de formación a distancia a través de internet?

a) Sí

b) No

(Si la respuesta a la pregunta No. 5 es "sí", continúe con la siguiente pregunta. Si la respuesta es "No" siga con la pregunta 8).

6. La percepción de su experiencia anterior como participante en formación a distancia usando internet ha sido:

a) Muy buena b) Buena c) Regular d) Mala e) Muy mala

7. La valoración que usted realiza de la percepción de ésta experiencia se debe a:
(si es necesario señale más de un aspecto).

a) Aspectos tecnológicos

b) Aspectos operativos del uso de la plataforma

c) La calidad de los contenidos del curso

d) La relación con el asesor del diplomado

e) La interacción con los compañeros

f) Otras. Especificar: _____

8.- Indique el o los lugares desde el (los) cual(es) se conectará a la plataforma del diplomado?:

a) Hogar

b) Cybercafé

c) Trabajo

d) Biblioteca

e) Otro Especificar: _____

9. Señale el tipo de conexión a internet del lugar (es) desde donde se conectará al diplomado:

- a) Banda ancha b) Inalámbrica c) Teléfono d) Otra. _____

10. Indique cuántas horas en suma a la semana espera dedicar al diplomado:

- a) De 1 a 3 hrs b) De 4 a 6 hrs. c) De 7 a 9 hrs. d) De 10 a más hrs

11. Indique cuál (es) de las siguientes razones lo han motivado a inscribirse en este curso (si lo requiere, marque más de una alternativa).

Razones	Marque con una x
a) La pertinencia de los temas para mi formación docente	
b) Por la obligación de mis autoridades laborales	
c) Porque es a través de un entorno virtual y presencial	
d) Por experimentar una nueva forma de formación docente	
e) Para incrementar mi curriculum	
f) Para estar certificado	
e) Otra. Especificar: _____	

12. Indique cuáles son sus tres principales expectativas respecto al diplomado? (podría considerar algunos de estos aspectos: la relación con el asesor(a), la calidad de los materiales, la interacción con los compañeros, la retroalimentación del asesor(a), los resultados de aprendizaje, el manejo de las herramientas de la plataforma, la acreditación para cumplir con la obligatoriedad institucional, entre otros).

a)
b)
c)

Opcional. Nombre: _____

¡Por su participación gracias!

Anexo 2.

Cuestionario a los docentes que finalizan el diplomado PROFORDEMS

Apreciable docente:

El objetivo de este cuestionario, es identificar las experiencias y aprendizajes que obtuvo como participante durante el desarrollo del módulo 3 de planeación didáctica para docentes, en un entorno educativo mixto en el diplomado PROFRODEMS. Es necesario que usted responda completamente a este cuestionario, el cual es de carácter confidencial. Agradecemos su colaboración.

Instrucciones: Lea cada una de las siguientes preguntas y respóndelas de la manera más clara y explícita posible, teniendo en cuenta que no hay respuestas erróneas o acertadas; ya que todos los aportes son importantes para buscar el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el módulo 3 de gestión institucional para docentes del diplomado PROFORDEMS.

Preguntas

1. ¿Cómo fue su participación, tanto en la parte presencial como en la virtual, al inicio, durante el proceso y al finalizar el módulo 3 de gestión institucional para docentes.

Inicio: _____

Durante: _____

_____ Final

: _____

2. ¿Qué importancia tuvieron los contenidos el módulo 3 de gestión institucional para su práctica docente?

3. ¿Qué aspectos mejoraría de la metodología seguida en el módulo 3?

- a) Más tiempo para realización de actividades ()
- b) Mejorar los recursos tecnológicos. ()
- c) Más sesiones presenciales al trabajo virtual ()
- d) Tutoría virtual en horario concreto donde todos puedan interactuar. ()
- e) No mejoraría nada. ()
- f) Otro. ()

Especificar. _____

4. ¿Qué aspectos señalaría como inconvenientes en la metodología del curso?

- a) Falta de contacto humano (interacción). ()
- b) Fallas en la tecnología (internet). ()
- c) No considerar conocimientos personales mínimos informáticos. ()
- d) No veo ningún inconveniente. ()
- f) Otro. ()

Especificar. _____

5. ¿Qué beneficio(s) obtuvo con el uso de la plataforma Moodle de PROFORDEMS y los otros recursos tecnológicos, en el desarrollo de sus competencias como docente del nivel medio superior?

6. ¿Cómo valora los apoyos brindados durante la orientación del asesor en el desarrollo de contenidos del módulo 3 de gestión institucional para su formación docente?

7. Qué recomendaciones hace al asesor del curso para mejorar su asesoría a docentes en este tipo de cursos?

8. De la experiencia que vivió en el módulo 3 a través de la plataforma Moodle ¿Qué repetiría y qué mejoraría?

Repetiría: _____

Mejoraría: _____

9. ¿En qué medida se cumplieron sus expectativas académicas con el desarrollo de los contenidos en el módulo 3 de gestión institucional para su práctica docente?

10. ¿Qué interés de aprendizaje despertó en usted este tipo de experiencia de formación docente desarrollada en la modalidad mixta (virtual y presencial)?

11. ¿Qué dificultades encontró con respecto a la facilidad del acceso o localización de espacios virtuales para la participación en las actividades propuestas en la plataforma?

12. ¿Qué dificultades encontró con respecto al uso de las herramientas para la participación en las actividades propuestas en la plataforma?

13. De la experiencia realizada ¿cuáles considera que son las ventajas o aportes del trabajo virtual para su práctica docente en el nivel medio superior?

14. Si utilizó otras herramientas o ayudas tecnológicas además de las proporcionadas en la plataforma, para comunicarse con su asesor o para realizar el trabajo en equipo? ¿A partir de los indicadores establecidos para cada rango de frecuencias de la primer tabla, marque una X en la segunda tabla según haya utilizado herramientas para comunicarse y ponga el número de indicador para establecer ¿con qué frecuencia lo hacía?

Frecuencia	Indicador
De 1 a 2 días	1
De 3 a 6 días	2
De 7 a 12 días	3
De 13 a 20 días	4
De 21 a más días	5

Herramientas o ayudas tecnológicas utilizadas	a) Marque una X	b) Indicador de Frecuencia
Correo electrónico		
Llamada telefónica		
Encuentros presenciales		
Chat		
Foro externo al de la plataforma <i>Moodle</i>		
Encuentros presenciales		
Mensaje de teléfono		
<i>Skype</i>		
Otros ¿cuáles?		

15. ¿Le hubiera gustado disponer de algún otro tipo de recurso tecnológico para apoyar el trabajo en equipo?, ¿cuál? y ¿por qué?

16. ¿Cómo valora globalmente el proceso de colaboración seguido por su grupo de trabajo?

17. ¿Qué aprendizajes logró con el desarrollo de la experiencia educativa en modalidad mixta (presencial y virtual)?

18. Algún comentario que guste agregar y que no se haya preguntado anteriormente?

Anexo 3

Guía de registro para los autoinformes del asesor

Ejemplo de Autoinforme administrado por el asesor una vez terminada la sesión presencial

Nombre(s) y Apellidos:			
Número de sesión:		Actividades abordadas:	

Módulo 3.

Actividad	Duración aprox.	Organización social del aula	Contenidos de referencia	Material utilizado	Recursos tecnológicos
		<input type="checkbox"/> En Grupo clase <input type="checkbox"/> pequeño grupo <input type="checkbox"/> Parejas <input type="checkbox"/> Individual		<input type="checkbox"/> Tablero <input type="checkbox"/> Libro de texto <input type="checkbox"/> Fichas y papel <input type="checkbox"/> Ordenador <input type="checkbox"/> Video proyector, <input type="checkbox"/> Otros, cuál?	<input type="checkbox"/> Telefónico <input type="checkbox"/> Telemático <input type="checkbox"/> e-mail <input type="checkbox"/> tablero <input type="checkbox"/> foro <input type="checkbox"/> chat <input type="checkbox"/> Presentación <input type="checkbox"/> PowerPoint, <input type="checkbox"/> videos <input type="checkbox"/> Otros, cuál?

Aspectos para la valoración	Interactividad efectiva o real
Accesibilidad, fiabilidad y facilidad de uso de herramientas TIC presentes en el entorno:	Usos efectivos de las herramientas tecnológicas disponibles en la plataforma y que se llevan a cabo en el marco de las formas de organización de la actividad conjunta desarrollada por el profesor y los estudiantes en la enseñanza y el aprendizaje en cada contexto
Herramientas de presentación, búsqueda y acceso a la información disponibles en el entorno y las características de los materiales utilizados para la presentación de la información:	Sesión presencial
Herramientas de apoyo al diseño o realización de actividades de evaluación disponibles en el entorno:	Sesión presencial
Herramientas de comunicación disponibles en el entorno:	Sesión presencial
Herramientas para el trabajo colaborativo disponibles en el entorno:	Sesión presencial

Herramientas de seguimiento y evaluación de los participantes	Sesión presencial
Interactividad pedagógica	REAL: interactividad desarrollada por el profesor y los estudiantes a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto, como concreción del diseño planeado
Modelo o enfoque psicopedagógico:	
Objetivos propuestos en el diseño:	
Características de los contenidos (organización, secuenciación, formas de presentación):	
Características de los materiales en que se apoya la presentación de los contenidos:	
Actividades de enseñanza y aprendizaje: tipo, secuencia, interrelación, organización social, tipos de tareas, papel del profesor y los estudiantes, entre otros.	
Evaluación prevista: funciones, tipos, organización, papel del profesor y los estudiantes.	
Recursos didácticos de apoyo:	
Otras herramientas o dispositivos de apoyo disponibles:	

Observaciones del asesor:

Anexo 3. Guía de registro para los autoinformes del asesor. Adaptado de "Hipertexto: Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC", por Barberá, E., Mauri, T. y Onrubia, J., 2008. Copyright, 2008 por Grao.

Anexo 4.

Guía de entrevista a los docentes que finalizan el diplomado

PROFORDEMS

Apreciable docente:

El objetivo de esta entrevista, es identificar las experiencias que obtuvo como participante y los apoyos que recibió durante el desarrollo del módulo 3 de gestión institucional para docentes, en un entorno educativo mixto en el diplomado PROFRODEMS.

(Entrevista a aplicar a docentes seleccionados con desempeños diversos en el Mod. 3)

Instrucciones: Establezca el rapport con el docente a entrevistar, refiera el objetivo de la entrevista y de seguimiento a realizar las siguientes preguntas:

Preguntas

1. ¿Usted decidió inscribirse de forma voluntaria al diplomado PROFORDEMS o le indicaron que se inscribiera?

2. Usted utilizó el foro de dudas durante el módulo 3 al desear comunicarse con el instructor o utilizó otro medio?

3.-(Si utilizó el foro de dudas para solicitar ayuda, preguntar):

3.1 ¿Por qué lo utilizó?

3.2 ¿Su duda fue aclarada?, De qué manera?

4.-(Si utilizó otro medio para solicitar apoyos, preguntar):

4.1 ¿Qué medio utilizó? y ¿Por qué?,

4.2 ¿Su duda fue aclarada?, De qué manera?

4.- En algún momento solicitó apoyos al instructor del módulo 3?

5.- (Si la respuesta es sí, preguntar): De qué tipo? (instrucciones, materiales, aclaraciones de dudas)

6.- El apoyo que le solicitó al instructor del módulo 3 fue atendido satisfaciéndole?

6.1.- Por qué?

7.- Qué tipo de apoyo fue el más eficaz: materiales digitales, aclaración de dudas o mediante instrucciones?

7.1 Por qué?

8. Qué características considera que deben tener los apoyos de asesoría para que sean eficaces?

8.- Cuánto tiempo destinaba en promedio a la semana para realizar las actividades del módulo 3 del diplomado?

9.- Entregó sus actividades de acuerdo al cronograma planteado por el instructor del módulo 3?

10.-(Si no entregó sus actividades en tiempo y forma, preguntar):

10.1.- Qué tipo de complicaciones tuvo para entregar las actividades en tiempo y en forma?

11.-Mencione los apoyos que recibió durante el módulo 3:

Apoyos recibidos:	Antes de las actividades	Durante las actividades	Después de realizar las actividades
Materiales digitales			
Aclaración de dudas			
Mediante instrucciones			

Anexo 5.

Guía de entrevista a los docentes que finalizan el diplomado

Rúbricas (Matrices de evaluación)

Opción no. 1. "Una estrategia didáctica".

	Nivel Muy Bueno	Nivel Bueno	Nivel Suficiente	Nivel Insuficiente
<p>Primer Núcleo</p> <p>Criterio: Relevancia y pertinencia - en el MCC de la RIEMS- de la estrategia didáctica que se propone</p> <p>Competencias que se enfatizan: 3 y 6.</p> <p>Atributos de las Competencias que se enfatizan: 3.1, 3.2 y 3.4 y todos los de la competencia 6.</p>	<p>✓ Contextualiza y fundamenta su estrategia a partir de exponer qué del:</p> <p>a. contexto escolar suscita la estrategia,</p> <p>b. MCC da lugar al desarrollo de su estrategia.</p> <p>En la contextualización incluye:</p> <p>a. datos empíricos documentados,</p> <p>b. reflexiones sobre su experiencia,</p> <p>c. referencias a una tradición o un enfoque pedagógico.</p> <p>En la propuesta utiliza adecuadamente algún sistema de referencias para documentar sus afirmaciones (APA, Harvard, entre otros).</p>	<p>✓ El tratamiento es igual al del "nivel muy bueno", pero en su contextualización no incluye referencias a una tradición o un enfoque pedagógico.</p>	<p>✓ Contextualiza su estrategia didáctica, por lo menos, a partir de alguno de los siguientes elementos:</p> <p>a. características de la población a la que va dirigida;</p> <p>b. contexto sociocultural en el cual se propone desplegar su propuesta; ó</p> <p>c. contexto institucional articulando relaciones entre demanda y cobertura hasta organización académica; ó</p> <p>d. descripción de la problemática comunitaria específica que suscitó la propuesta, que revelen el diagnóstico realizado por el autor y su competencia para sustentar su texto.</p> <p>✓ Resalta algún elemento de la RIEMS al diseñar la estrategia de la cual es autor.</p>	<p>✓ No logra contextualizar su estrategia ya que sus argumentos son caóticos y escuetos, no logra explicar la pertinencia de la estrategia que propone en relación al contexto escolar y áulico y al MCC.</p>
<p>Segundo núcleo</p> <p>Criterio: Relevancia y pertinencia de las reflexiones sobre las implicaciones del diseño que se propone.</p> <p>Competencias que se enfatizan: 3</p> <p>Atributos de las competencias que se enfatizan: 3.1, 3.2 y 3.4</p>	<p>✓ Describe la estrategia didáctica con dos tipos de elementos, los que provienen de su propia experiencia y los que se derivan de investigaciones educativas.</p> <p>✓ En el documento el autor desarrolla por lo menos los siguientes elementos:</p> <p>a. Describe actividades de aprendizaje,</p> <p>b. Propone diversas actividades para los actores e interacciones individuales y grupales.</p> <p>c. Recomendando formas de evaluación de las competencias que se desarrollan con su propuesta,</p> <p>d. Sugiere recursos para desplegar la estrategia didáctica que propone.</p>	<p>✓ El tratamiento es igual al del nivel "muy bueno", pero no incluye elementos que se derivan de investigaciones educativas</p>	<p>✓ El autor solamente desarrolla los elementos a, b, c y d, y omite la descripción de la estrategia didáctica con elementos que provienen de su experiencia y de investigaciones educativas.</p>	<p>✓ Describe la estrategia didáctica de manera críptica o confusa e insuficiente por medio de formatos o un esquema sin desarrollo narrativo.</p>
<p>Tercer núcleo</p> <p>Criterio: Coherencia y congruencia en el diseño argumentado y comunicable de la estrategia didáctica.</p> <p>Competencias que se enfatizan: 2, 3, 4, 5 y 6.</p> <p>Atributos de las competencias que se enfatizan: todos.</p>	<p>✓ En las conclusiones, el autor relata su experiencia al asumir una posición y extrae implicaciones en el marco de la RIEMS.</p> <p>✓ Los argumentos elaborados en las conclusiones:</p> <p>a. Son relativos a los referentes conceptuales, al enfoque o las tradiciones pedagógicas asumidas el texto propuesto.</p> <p>b. Muestran las implicaciones pedagógicas del diseño para la educación media superior.</p> <p>c. Indican que el autor logró importantes aprendizajes al diseñar su propuesta.</p>	<p>✓ El tratamiento es igual al del nivel "muy bueno", pero en las conclusiones el autor no aborda lo relacionado con las implicaciones en el marco RIEMS.</p>	<p>✓ El autor solamente relata su experiencia personal del diseño sin referir lo que implica asumir una posición ni tratar lo relacionado con las implicaciones en el marco de la RIEMS.</p>	<p>✓ Las conclusiones son tan sólo un punteo de los asuntos tratados sin organización no relata su experiencia de aprendizaje en el diseño de la propuesta, no asume alguna posición ni extrae implicaciones en el marco RIEMS</p>

Anexo 5. Guía para evaluadores externos de certificación. Tomado de plataforma electrónica para la Certificación a Docentes de Educación Media Superior. Distrito Federal: por CERTIDEMS. Copyright, 2012.