



PERÚ

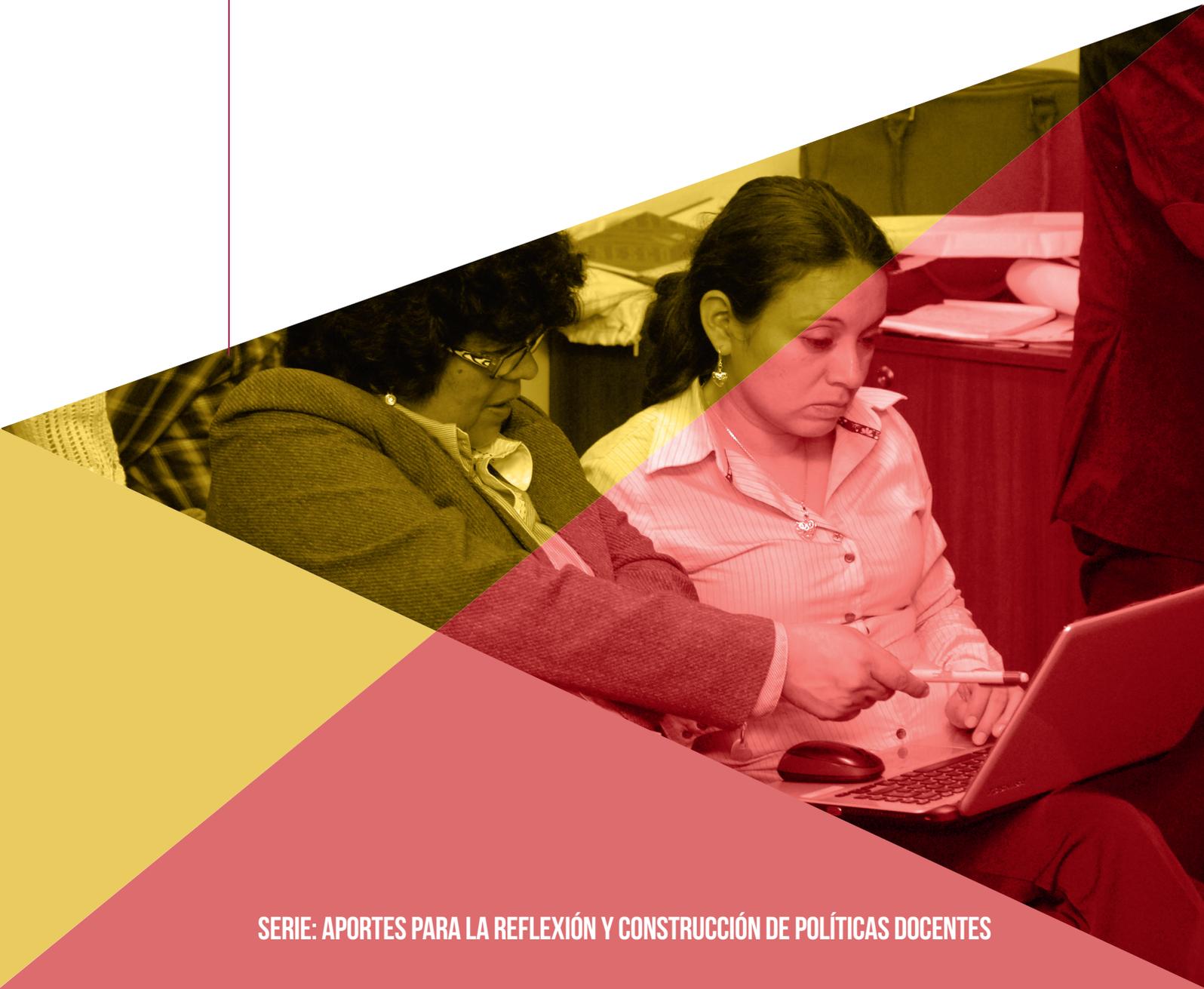
Ministerio  
de Educación



Oficina de Lima  
Representación en Perú

Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura

# DOCENTES Y SUS APRENDIZAJES EN MODALIDAD VIRTUAL



SERIE: APORTES PARA LA REFLEXIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE POLÍTICAS DOCENTES



PERÚ

Ministerio  
de Educación



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura

Oficina de Lima  
Representación en Perú

# DOCENTES Y SUS APRENDIZAJES EN MODALIDAD VIRTUAL

Las denominaciones utilizadas en esta publicación y la presentación del material que figura en ella no suponen la expresión de opinión alguna por parte de la UNESCO sobre la condición jurídica de países, territorios, ciudades o zonas, ni sobre sus autoridades, ni tampoco sobre la delimitación de sus fronteras o límites. Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)  
Oficina de la UNESCO Lima  
Avenida Javier Prado Este 2465, piso 7, San Borja, Lima, Perú  
Ministerio de Educación del Perú  
Calle Del Comercio 193, San Borja, Lima, Perú

Docentes y sus aprendizajes en modalidad virtual  
Serie: Aportes para la reflexión y construcción de políticas docentes

Equipo consultor: Alberto Patiño, Luis Palomino y Carol Rivero, Pontificia Universidad Católica del Perú (CISE-PUCP)

© Ministerio de Educación del Perú  
Todos los derechos reservados  
© UNESCO 2017  
Todos los derechos reservados

Primera edición: Diciembre 2017  
Tiraje: 1.000 ejemplares

Esta es una obra colectiva

Diseño y diagramación: Instituto de Investigación y Asesoría Educativa Benjamín Carrión

Foto portada: Oficina UNESCO Lima

Impreso en: Punto & Grafía S.A.C. Av. Del Río 113 Pueblo Libre - Lima / RUC 20304411687

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú: N° 2017-16048  
ISBN 978-9972-841-28-6  
Impreso en Perú / Printed in Peru  
Se terminó de imprimir en Enero de 2018



# PRESENTACIÓN

La Educación es uno de los derechos fundamentales de los seres humanos; aporta al logro de su desarrollo integral, promueve su libertad y autonomía, y contribuye al ejercicio pleno de otros derechos humanos.

En los procesos educativos, el trabajo docente es uno de los factores esenciales para la calidad de los aprendizajes de las y los estudiantes que, desde el enfoque de derechos que promueve la UNESCO, es aquel que tiene en cuenta y respeta los contextos, considera e incluye los saberes propios de las comunidades y poblaciones, promueve la inclusión, contribuye a dar sentido a los proyectos de vida de las y los estudiantes, y aporta al fortalecimiento de su identidad y autoestima, así como a la construcción de ciudadanía.

En efecto, existe suficiente evidencia del valor estratégico que tiene el trabajo docente en el cumplimiento de los objetivos de los sistemas educativos. Por ello, el Perú ha definido la revaloración de la profesión docente como uno de los ejes de la reforma educativa y se encuentra avanzando en un conjunto de políticas, estrategias y programas hacia el fortalecimiento de políticas de desarrollo docente que promuevan la incorporación de docentes con calidad profesional y compromiso ético.

Las acciones orientadas en dirección a la revaloración de la carrera están alineadas con el Proyecto Educativo Nacional al 2021, que planteó como uno de los seis objetivos nacionales del país en educación “asegurar el desarrollo profesional docente, revalorando su papel en el marco de una carrera pública centrada en el desempeño responsable y efectivo, así como de una formación continua integral” (Objetivo Estratégico 3).

Del mismo modo, esta decisión de política educativa contribuirá a la configuración del marco de acción del Perú para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), un compromiso internacional asumido por todos los Estados que integran la Organización de Naciones Unidas (ONU). El ODS 4, que constituye el Objetivo de Educación al 2030, a través de su meta 10 espera “aumentar la oferta de maestros calificados, en particular mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo”.

Para lograr los objetivos nacionales de la educación y el desarrollo social, y cumplir con los compromisos internacionales del país, el Ministerio de Educación de Perú (MINEDU) ha tomado decisiones cruciales de política; las mismas van desde la creación de la Dirección General de Desarrollo Docente (DIGEDD) para ocuparse del tema docente en su integralidad, la inversión de importantes recursos del presupuesto general de Educación, hasta la implementación de estrategias y programas que configuran un gran avance en el fortalecimiento de las políticas docentes.

En este marco, se firmó el Convenio entre el MINEDU y la UNESCO en Perú dirigido a contribuir al desarrollo de los docentes. Este Convenio, entre muchas importantes actividades, incluyó la generación de conocimiento sobre las diversas dimensiones del trabajo docente, con el propósito de disponer de información actualizada para la toma de decisiones.

En este sentido, la Oficina de UNESCO Lima, cumpliendo su mandato de generar conocimiento para el fortalecimiento de las políticas públicas en educación, se complace en compartir con la comunidad educativa la Serie “Aportes para la reflexión y construcción de políticas docentes” constituida en esta primera entrega por cuatro publicaciones que abordan los siguientes temas: 1) Programas de Formación Docente en Servicio en el Perú: experiencias y aprendizajes durante el período 2011 – 2015; 2) Una mirada a la profesión docente en el Perú: Futuros docentes, docentes en servicio y formadores de docentes; 3) Necesidades formativas y condiciones institucionales en un grupo de docentes y directivos en el Perú; y 4) Docentes y sus aprendizajes en modalidad virtual.

El Perú tiene una gran fortaleza que combina una base normativa explícita, la voluntad política de priorizar las políticas docentes y el reconocimiento que la sociedad da al trabajo de los docentes y lo fundamental de invertir en su desarrollo profesional y en el mejoramiento de sus condiciones laborales. Estamos seguros que estas publicaciones serán un aporte para los debates y compromisos que se requieren en el campo de la construcción e implementación de las políticas públicas sobre la docencia en el país.

*Lima, setiembre de 2017*

**Magaly Robalino Campos**  
Representante de la UNESCO en Perú



# CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>7</b>
<b>1. EL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN A DISTANCIA</b> .....	<b>9</b>
1.1. Definiciones de educación a distancia .....	13
1.2. Un nuevo paradigma: aprendizajes en entornos virtuales.....	16
1.3. Primeras conclusiones .....	21
<b>2. CÓMO APRENDEN LOS DOCENTES EN ENTORNOS VIRTUALES: MAPEO DE ESTUDIOS REGIONALES</b> .....	<b>23</b>
2.1. Panorama regional de estudios sobre formación docente.....	26
2.2. Recomendaciones y lecciones sobre formación docente virtual .....	37
<b>3. PERFIL DOCENTE EN UN ENTORNO VIRTUAL</b> .....	<b>43</b>
3.1. El Programa de Actualización Docente en Didáctica (PADD) .....	45
3.2. Metodología de análisis .....	48
3.3. Resultados.....	53
3.4. Principales características de los docentes en el programa de modalidad virtual	76
<b>4. REFLEXIONES FINALES</b> .....	<b>81</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>87</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>97</b>



# INTRODUCCIÓN

Con el objetivo de asegurar la correcta y efectiva implementación del marco curricular de Educación Básica Regular en los colegios públicos de las zonas urbanas, el MINEDU y la UNESCO implementaron un programa de capacitación virtual denominado Programa de Actualización Docente en Didáctica (PADD).

El Programa está dirigido a docentes que laboran en las instituciones educativas públicas de todo el país, en donde los estudiantes han obtenido resultados por debajo del nivel esperado para el grado en la última Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), realizada en el Perú en el año 2013.

El PADD supuso un reto importante, tanto para sus promotores y organizadores, como para los participantes; el tipo de experiencia didáctica vinculada a un conjunto de recursos y mecanismos de aprendizaje particulares.

Por estas características y por el alcance del mismo, se decidió realizar un estudio sobre cómo aprenden los docentes en la modalidad virtual, en base a esta experiencia.

La investigación estuvo centrada en primer lugar, en el diseño de la metodología, análisis de la información y sistematización de resultados. Para ello, se identificaron

los procesos que siguió el docente para aprender a través de la modalidad virtual PADD<sup>1</sup>; y el efecto de las tecnologías en su proceso de aprendizaje en relación a los contenidos y la administración de sus tiempos de estudios; además se analizó la influencia de algunas variables, como género.

En segundo lugar, el estudio analizó las características del perfil de las y los docentes participantes en dichos entornos virtuales. El objetivo de esta investigación fue obtener información general de los docentes, pero sobre todo conocer más con respecto a sus principales habilidades e intereses y variables del contexto de aprendizaje. Esto permite hacer una reflexión sobre qué tipo de perfiles podrían ser más proclives a finalizar con éxito y cuáles tendrían el riesgo de abandonar este tipo de programas.

Para la obtención de los resultados se utilizaron encuestas diferenciadas para cada nivel/especialidad de docente participante en el PADD. Estos cuestionarios, además de la información de identificación, comprendieron los aspectos: motivacional, manejo de recursos tecnológicos y virtuales, experiencia de aprendizaje, uso de la plataforma virtual, metacognición, y logros de aprendizaje. También, a través de estos cuestionarios se exploró la “experiencia” de aprendizaje: proceso, condiciones y recursos que

<sup>1</sup> Específicamente, la investigación se centró en el desarrollo del Módulo I del PADD en el año 2014, en las Redes 1 y 4.

hicieron viable o limitaron los logros de aprendizaje, así como obtener información sobre otros aspectos específicos.

Con esta información se espera aportar al diseño de políticas y programas específicos de formación docente en servicio mediante el uso de entornos virtuales, los mismos que deben ser dinámicos y capaces de adaptarse a condiciones y contextos en permanente cambio.

# CAPÍTULO 1

## EL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN A DISTANCIA





Quienes egresan de las universidades e institutos de educación superior en el mundo de hoy, necesitan de una permanente actualización, pues como dijo Delors (1996), nadie puede hoy esperar que el acervo inicial baste para toda la vida, ya que la rápida evolución del mundo exige una actualización permanente del saber. Frente a estos retos, la educación a distancia se presenta como una alternativa para la formación continua de profesionales en servicio.

Esta modalidad experimenta hoy un rápido crecimiento y una transformación de sus formas clásicas. Al parecer, este auge no es fugaz y, entre otros factores, el uso de las tecnologías de la información y comunicación lo explican en gran medida. Se presenta como una opción viable, flexible y eficaz, para desarrollar programas educativos de calidad.

Rápidamente está ganando aceptación social y, además de concebirse como una modalidad dirigida a los sectores que por diversos factores no tuvieron acceso o abandonaron el sistema educativo formal, se le ve como una alternativa para democratizar el acceso a una educación de calidad y como una potente herramienta para viabilizar la educación permanente.

El desarrollo de esta importante modalidad educativa ha estado influido por diversos factores y su ritmo ha estado vinculado necesariamente a los cambios conceptuales, metodológicos,

tecnológicos y, en gran medida a la demanda social. Por ello, se presenta una breve descripción del contexto histórico de la educación a distancia, las variaciones en su conceptualización y los nuevos paradigmas que hoy la orientan.

La educación a distancia ha vivido y convivido con las tres generaciones de tecnologías interactivas:

- La basada en el material impreso, cuyo uso se inicia con la educación por correspondencia y evoluciona más tarde hacia los módulos autoinstructivos impresos;
- La basada en los medios de comunicación (cine, radio, TV. y teléfono), cuyo paradigma fue la Open University del Reino Unido de la Gran Bretaña; y,
- La contemporánea que se apoya en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y utiliza las redes digitales y recursos multimedia.

Estas tres generaciones no necesariamente fueron secuenciales y excluyentes, convivieron y aún conviven en algunos de los más exitosos programas que han logrado combinar adecuadamente el uso de material impreso, audiovisual y telemático. Algunos autores suelen identificarla con la instrucción “por correspondencia”; con la teleeducación, con la televisión educativa o más recientemente con la “educación virtual”, la “formación on line”, el “e-Learning”, etc.

En realidad, en todas estas acepciones hay antecedentes y componentes importantes de lo que se concibe hoy como educación a distancia.

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

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

La educación a distancia moderna se inicia en el siglo XIX en Europa y EE.UU. y sus primeras manifestaciones sistemáticas se dieron en la década de los 70 del siglo XX. A partir de ahí, se desarrollaron algunas experiencias de esta modalidad educativa que utilizaron el medio impreso, la radio y la televisión con los grupos de alumnos "remotos".

La llegada de sistemas efectivos y estables de audio supuso que un mismo formador pudiera ofrecer un curso en varios sitios simultáneamente. La Universidad de Wisconsin implementó este sistema en 1970 y pocos años más tarde también se comenzó con la emisión de video. Las decisiones políticas para fomentar y extender el funcionamiento de las instituciones educativas de Educación a Distancia se vieron favorecidas por la utilización de la TV y la radio pública.

Un claro ejemplo de esta tendencia es la Open University del Reino Unido de la Gran Bretaña, gestora de lo que en el siglo XX fue la nueva educación a distancia en el mundo que pronto obtuvo un claro reconocimiento por su calidad y eficacia. Este modelo ha sido adoptado por muchos centros de educación superior en el mundo, como la Universidad de Educación a Distancia de Costa Rica y la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED), la Indira Gandhi National Open University (IGNOU) de la India, entre otras. En esa época, los programas de educación a distancia consideraban los multimedia como soportes separados, en los cuales se privilegiaba un medio que era complementado con otros.

En el último decenio del siglo XX, con la ampliación del uso de las computadoras, se introducen los recursos multimedia (audio, vídeo, animaciones y texto) en un solo soporte.

Los conceptos de educación permanente, educación abierta y democratización de las

oportunidades de educación han permitido, en muchos países, el desarrollo exitoso de la educación a distancia: esta modalidad ofrece a las personas la oportunidad de aprender a lo largo de toda la vida. El

carácter abierto que caracteriza a un significativo número de programas de educación a distancia permite el ingreso libre y la valoración de los aprendizajes producto de la experiencia de vida de las personas.

## 1.1. DEFINICIONES DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

La Educación a Distancia (EAD) como modalidad educativa ha sido objeto de diversas definiciones que varían según la característica que se quiera poner de relieve. Lo cierto es que se trata de una modalidad educativa caracterizada por la interacción diferida en el tiempo y/o separada en el espacio entre los actores del proceso educativo, facilitada por recursos educativos y un sistema tutorial de apoyo que hacen posible el aprendizaje autónomo de los participantes. A partir de esta definición básica, los especialistas ponen diversos énfasis.

Algunos destacan la separación espacio temporal docente-discente en la cual "...las tareas docentes acontecen en un contexto distinto a las discentes, de modo que estas resultan, respecto a las primeras, diferidas en el tiempo, en el espacio o en ambas dimensiones a la vez" (Sarramona, 1991).

Otros estudiosos enfatizan la "comunicación bidireccional para facilitar el aprendizaje independiente de una población masiva y dispersa" (Marín, 1984).

Tal vez la definición de García Aretio, sintetiza con mayor propiedad las

características centrales de esta modalidad. Él la define como:

*"Un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que, separados físicamente de los estudiantes, propician en estos un aprendizaje independiente y cooperativo" (García Aretio, 2014).*

Peters (1996) opta por una comprensión de la educación a distancia asimilando metafóricamente sus características a las de la teoría de la producción industrial. Él considera que la educación a distancia "es la forma más industrializada de los procesos de enseñanza y aprendizaje", que se estructura bajo los principios de la racionalización del trabajo propios de la sociedad industrial.

Otros autores como Wedemeyer (1977) ponen especial énfasis en el estudio independiente y en el aprendizaje autónomo por parte del alumno que, en los programas de educación a distancia, adquiere las habilidades necesarias para gestionar y "autodirigir" su propio proceso formativo, naturalmente sobre la

base de los materiales de estudio preparados por el docente y con un sistema de comunicación, aunque fuera esporádico, con el profesor.

Así, la definición clásica podría sintetizarse de este modo: La Educación a Distancia es una

modalidad educativa caracterizada por la interacción generalmente diferida en el tiempo y separada en el espacio, entre los actores del proceso educativo, facilitada por recursos para el aprendizaje y un sistema de tutoría que propician el aprendizaje autónomo de los participantes.

### GRÁFICO 1: EDUCACIÓN A DISTANCIA



Fuente: Patiño, A. (2015).

Básicamente, la EAD clásica se caracteriza por:

- a. La separación física en el espacio entre el docente formador y el participante en la mayor parte del proceso formativo; lo que no impide la posibilidad de encuentros presenciales esporádicos y puntuales.
- b. El estudio independiente en el que el participante se autorregula controlando el ritmo de estudios, tiempo y espacio. Esto genera un alto grado de autonomía del estudiante. En este sentido el estudiante realiza la mayor parte de su aprendizaje por medio de materiales didácticos previamente preparados (Rowntree, 1996). El sistema estimula la iniciativa y la organización lo que favorece una independencia y autocontrol de quien aprende. Puede decidir cuánto aprender, en qué tiempo y con qué ritmo
- c. y estilo de aprendizaje, dentro de los parámetros que ofrece la organización del programa de estudios.
- c. La comunicación e interacción bidireccional síncrona o asíncrona entre profesor y estudiante, sustentada en medios y materiales cuyo diseño permite sentir la presencia del propio profesor aun cuando este no se encuentre directamente presente en el proceso de enseñanza aprendizaje. El docente actúa a través de los materiales educativos que deben desarrollarse con un permanente estilo de comunicación dialógico. Es decir, el material debe “conversar” con el participante, proponerle actividades, responder a sus preguntas, dar retroinformación a sus ejercicios a fin de que pueda comprobar sus aciertos o corregir sus errores. Todo ello contribuye al fortalecimiento de esa

comunicación bidireccional entre ambos sujetos del aprendizaje.

- d. Los recursos para el aprendizaje (materiales educativos) que faciliten el aprendizaje autónomo. A diferencia de la modalidad presencial, en la educación a distancia los materiales didácticos no son simples medios auxiliares, sino elementos fundamentales para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se coincide con Holmberg (1985) en que los cursos a distancia son una “conversación didáctica guiada”, pero en forma mediada. Justamente esta mediación es la que deben cumplir los materiales didácticos. Son éstos los que, objetivando los lineamientos del currículo, conducen en la práctica el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- e. Un sistema de acompañamiento (tutorial y docente). Se debe recordar que la tutoría en educación se concibió en sus orígenes para atender las características y diferencias personales de cada estudiante dentro de un sistema de educación colectivo. Esto tiene plena vigencia tanto en la modalidad de educación presencial como a distancia.
- f. La promoción de un aprendizaje flexible que si bien requiere del estudiante el logro de los objetivos de aprendizaje que se le plantean, dicho aprendizaje se efectúa a su propio ritmo. Los típicos usuarios de los estudios a distancia son adultos que tienen usualmente compromisos laborales, familiares; además diferencias de estilos de aprendizaje entre participantes, hábitos de estudio diversos, etc. En consecuencia, un sistema de educación a distancia, que

por su naturaleza procura tener cobertura muy amplia, debería a la vez preocuparse por atender las diferencias individuales y ser lo suficientemente flexible para respetar los distintos ritmos de aprendizaje de sus participantes. Para ello es imprescindible que los recursos para el aprendizaje estén de manera permanente a disposición del participante.

- g. Una comunicación masiva que compensa la separación geográfica y temporal a través del uso de medios de comunicación diversos y modernos.

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

Ubicado en la necesidad de caracterizar cómo aprenden los estudiantes a distancia, García Aretio (2014) retoma el antiguo concepto de Holmberg al considerar la EAD como un “*Diálogo didáctico mediado entre docentes de una institución y estudiantes, ubicados en un espacio diferente al de aquellos, aprenden de forma independiente o grupal*” (2014, p.98). Hay que notar

que en esta definición coinciden las dimensiones social (diálogo), didáctica (pedagógica) y mediada (tecnológica) de la Educación a

Distancia, sea cual fuere el soporte: papel, radio, o digital.

## **1.2. UN NUEVO PARADIGMA: APRENDIZAJE EN ENTORNOS VIRTUALES**

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

A finales del siglo XX, García Llamas (1986) ya evaluaba que el desarrollo de la educación a distancia venía asistiendo a un inusual crecimiento como resultado de algunos fenómenos tales como:

- El avance de la ciencia y la tecnología, que origina la renovación permanente de habilidades y, consecuentemente, la exigencia de nuevos perfiles profesionales.
- El avance acelerado de las comunicaciones, con equipos de radio, video y posteriormente la Internet y, en general, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que han contribuido al desarrollo de la tecnología educativa.
- La demanda educativa de adultos que trabajan y presionan por estudiar en sistemas más flexibles y adecuados a sus características de madurez y experiencia.

- El crecimiento demográfico acelerado y la migración, especialmente en los países en vías de desarrollo, para el cual no estaban preparados en términos de servicios como escuelas, universidades, hospitales, viviendas, etc.

Ya en el presente siglo, para comprender mejor la evolución y las tendencias de la Educación a Distancia, se la debe ubicar en el contexto y significado de la sociedad de la información y sus implicancias.

*“Un estadio de desarrollo social caracterizado por la capacidad de sus miembros... para obtener, compartir y procesar cualquier información por medios telemáticos instantáneos, desde cualquier lugar y en la forma que se prefiera” (Comisión Especial de Estudio para el Desarrollo de la Sociedad de la Información, 2003).*

En este contexto, surgen nuevos paradigmas de la Educación a Distancia más centrados en la interacción didáctica y en el aprendizaje. Según Barberà, se está asistiendo a un cambio fundamental de la concepción de la educación a distancia que lleva hacia:

*“Un modelo integrado de trabajo en red que otorga al participante la iniciativa en el proceso de aprendizaje, la posibilidad de trabajar cooperativamente, el*

*acceso cada vez más fácil a las bases de datos, a recursos multimedia, simulaciones... y a formas cada vez más sofisticadas de representación del conocimiento". (Barberà et al, 2001)*

Todo lo anterior explica este importante desarrollo de la Educación a Distancia y los entornos virtuales para el aprendizaje que se manifiesta, no solo a las nuevas plataformas de teleformación, sino a las nuevas formas de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales.

Así, surgen conceptos como el de e-Learning (o de otros similares como teleformación, educación virtual, cursos on line, enseñanza flexible, educación web, docencia en línea, entre otros) que se define como una modalidad de enseñanza-aprendizaje para mejorar la calidad del aprendizaje que consiste en el diseño, puesta en práctica y evaluación de un curso o plan formativo desarrollado en un entorno virtual -a través de redes de digitales y de tecnologías multimedia- facilitando el acceso a recursos y servicios; así como a la colaboración e intercambio remoto ofrecida a individuos que están geográficamente dispersos o separados y que interactúan de manera simultánea o diferida del docente (Área y Adell, 2009).

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

y de evaluación tienen lugar en el marco del aula virtual. Este modelo es el que tradicionalmente se conoce como e-learning.

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

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

En este modelo se produce una innovación notoria de las formas de trabajo, comunicación, tutorización y procesos de interacción entre profesor y alumnos. La enseñanza semipresencial o b-Learning requiere que el docente planifique y desarrolle procesos educativos en los que se superponen tiempo y tareas que acontecen bien en el aula física, bien en el aula virtual sin que necesariamente existan incoherencias entre unas y otras. Asimismo, el profesor debe elaborar materiales y actividades para

que el estudiante las desarrolle autónomamente fuera del contexto clase tradicional. Evidentemente, dentro de este modelo existen variantes o grados en función del peso temporal y de trabajo distribuido ente situaciones presenciales y virtuales.

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

Con la ubicuidad de los recursos para el aprendizaje el acto de aprender se convierte en una experiencia más distribuida en el tiempo y en el espacio. Las computadoras portátiles se están convirtiendo paulatinamente en parte integral del aprendizaje, las relaciones sociales, el trabajo y, en general, de la vida cotidiana de las personas.

En esta misma línea, se puede verificar que cada día se crean novedosos artefactos que funcionan como computadores, o mejor dicho, que incorporan computadoras en su estructura: teléfonos móviles inteligentes, sistemas de geolocalización, reproductores de música digital, PDA (del inglés Personal Digital Assistant), cámaras de fotos y de video, etc. Estos dispositivos son cada vez más portátiles, están cada vez mejor

conectados y cada vez son más accesibles por la tendencia a la disminución de su costo.

Ya no es imprescindible estar sentado en un escritorio o ir a una cabina de Internet para estar comunicados con los más diversos sitios y personas remotas. Este fenómeno tiene básicamente dos dimensiones que confluyen: una de ellas es la llamada portabilidad que se refiere al surgimiento y rápida expansión de los artefactos portátiles de comunicación personal que pueden ser llevados por cualquier persona todo el tiempo. La otra, se refiere al aprovechamiento de diversas tecnologías de comunicación remota sin cables o inalámbricas que permiten estar comunicados en todo momento y en cualquier lugar. Estas tecnologías están influyendo cada vez más en la vida cotidiana.

Las personas ya no van a donde está la tecnología para trabajar con ella, la tecnología está cada día de manera permanente a donde se vaya. Una de las consecuencias es que se puede tener acceso a la información en el momento que se necesite. Todo esto está dando lugar a que se empiece a hablar de aprendizaje ubicuo que no sería otra cosa que la oportunidad de aprender todo el tiempo y en todo lugar.

Hace ya bastante tiempo, con la educación a distancia, que el aprendizaje dejó de limitarse a un solo lugar, ahora está dejando de limitarse a un solo momento o a momentos específicos para hacerlo posible casi todo el tiempo. Por eso, se dice que el aprendizaje se está convirtiendo en una experiencia más distribuida en el tiempo y en el espacio. Se puede

aprender conectándose de manera remota a repositorios de recursos para el aprendizaje o interactuando, también de manera remota, con profesores, tutores o con los propios compañeros.

Si a lo anteriormente descrito se agrega el surgimiento de las redes sociales, que en buena medida son la representación de la denominada sociedad virtual, que hacen posible que cada día millones de personas estén interconectadas compartiendo información de la más diversa índole, rápidamente se podrá avizorar que las posibilidades del aprendizaje ubicuo se amplían adquiriendo nuevas dimensiones. Se hace referencia a las posibilidades de potenciar el aprendizaje colaborativo. Las redes sociales son potencialmente ricas para generar comunidades de aprendizaje en las cuales todos aprenden de todos de manera colaborativa.

*“La característica principal del aprendizaje en red es la premisa de que todo aprendizaje se lleva a cabo en colaboración... los participantes trabajan conjuntamente para ayudarse en la resolución de problemas, el intercambio de información, la producción de conocimientos y la comunicación social... además la red promueve, e incluso requiere, un aprendizaje activo”. (Harasim, 1998)*

El reverso de la medalla, por supuesto absolutamente complementaria con su anverso, es el entorno personal de aprendizaje (Personal Learning Environments - PLE) el cual, según Castañeda y Adell (2010, p. 23),

*“...es el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender”.*

Estos PLE proporcionan al estudiante su propio espacio personal en la red, bajo su control, que le facilita formular sus ideas y trabajos, desarrollarlos y compartirlos con los demás. Dicho de otra manera, en palabras de Castaño (2008).

*“si utilizamos habitualmente en nuestro trabajo un procesador de textos, un servicio de correo, varios blogs, un navegador, algún servicio de marcador social, el entorno virtual de nuestra universidad, la plataforma de trabajo de la empresa, este es un entorno de aprendizaje personal poderoso”.*

A esta altura ya existen diversas aplicaciones que permiten integrar todas estas herramientas para configurar un entorno personal de aprendizaje.

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

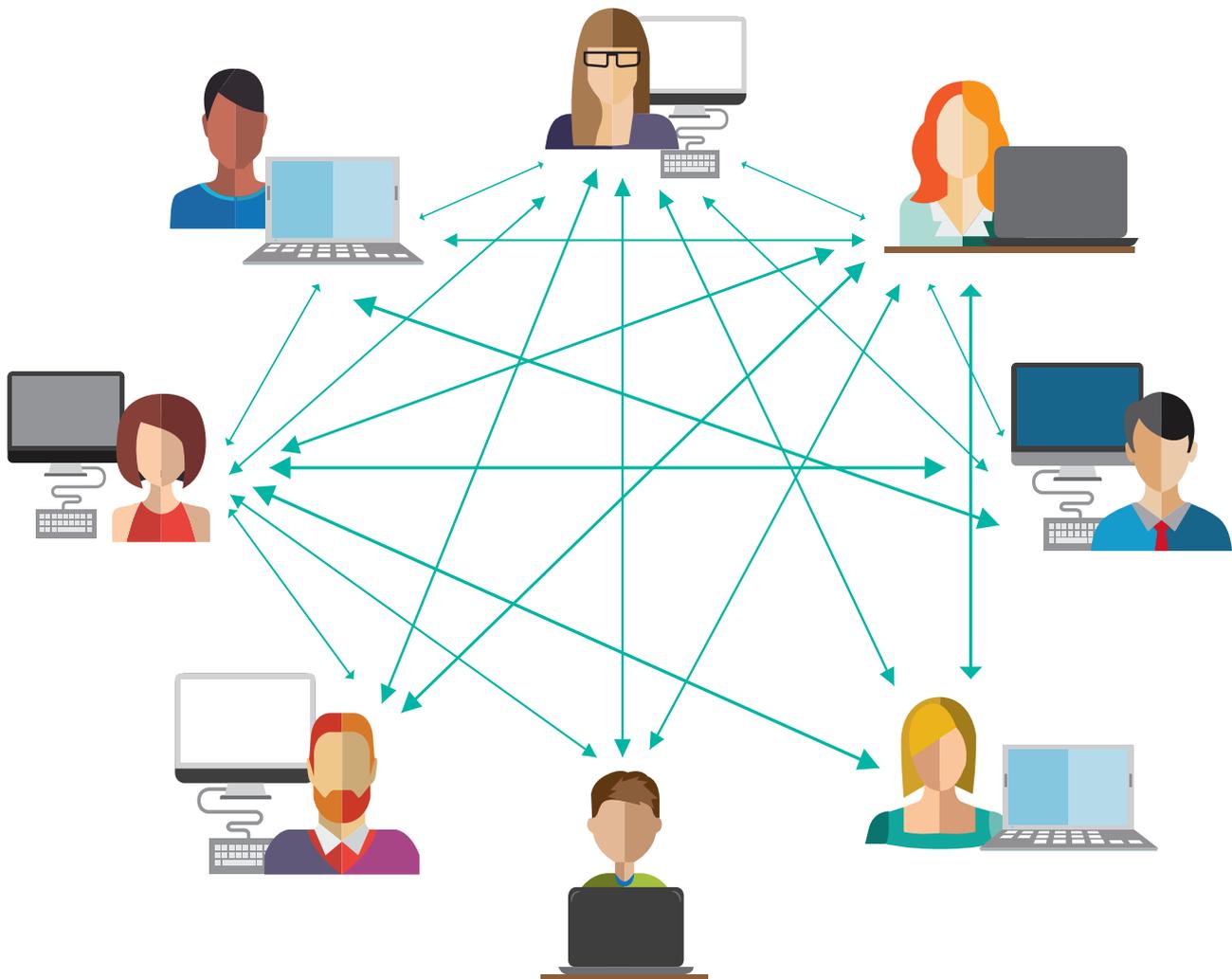
También es importante el aporte de las TIC para las Comunidades de Práctica (CP). Las TIC proporcionan una serie de ventajas al funcionamiento de las CP. Por un lado, fomentan su existencia facilitando comunicación fluida y, por otro, permiten ser más visibles para el resto de la organización, ya sea durante el momento de su existencia o posteriormente. Las

tecnologías de la información permiten que las CP superen las barreras de las estructuras formales de las organizaciones, las barreras geográficas y las temporales; las dota de flexibilidad y de accesibilidad, y permite a los nuevos incorporados entender su contexto rápidamente (Sanz, 2005).

Gracias al uso de las modernas tecnologías que permiten altos niveles de interactividad y trabajo colaborativo, todos interactúan multidireccionalmente y aprenden de todos.

Este gráfico representa las nuevas tendencias de la educación a distancia:

**GRÁFICO 2: DE LA EAD CLÁSICA AL APRENDIZAJE EN RED**



Fuente: Patiño, A. (2015).

## 1.3. PRIMERAS CONCLUSIONES

Sobre la base de lo expuesto, se puede decir que:

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

reconocer que el aprender es en un proceso de co-construcción que se realiza con la cooperación de otros (mejor si saben más). De allí la importancia de favorecer el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo.

- La educación a distancia basada en nuevas tecnologías introdujo importantes cambios con relación a la educación a distancia tradicional; sin embargo, hay un conjunto de elementos que se mantienen y que deberían fortalecerse para lograr un servicio educativo de calidad, entre ellos: la comunicación que

hace de la educación a distancia una “conversación didáctica guiada”; la integración racional de diversos recursos para el aprendizaje; la promoción del aprendizaje autónomo pues en esta modalidad el estudiante es protagonista de su formación; el cuidadoso diseño, desarrollo y validación del material educativo para facilitar el autoaprendizaje; y, la formación de grupos de interaprendizaje y los servicios de apoyo al participante, donde la tutoría juega un rol de suma importancia.

# CAPÍTULO 2

CÓMO APRENDEN LOS DOCENTES  
EN ENTORNOS VIRTUALES:  
MAPEO DE ESTUDIOS REGIONALES





Aprender de otras experiencias es un primer paso para configurar políticas y programas en un tema tan nuevo pero cambiante como la educación a distancia y educación virtual. A continuación, se presenta un mapeo de estudios internacionales que permitan identificar buenas prácticas, experiencias exitosas y desafíos en la formación de docentes usando TIC, en la región de Latinoamérica y el Caribe.

Para su elaboración, se definieron criterios previos a la investigación, revisión preliminar y selección de los documentos publicados (autoría, sujetos y objeto del estudio, ámbito y contenido, países incluidos e instituciones fuente de referencia)<sup>2</sup> en un horizonte temporal de quince años (2000 – 2015). Esta fase permitió la selección de más de un centenar de reportes y documentos.

El proceso de análisis ha estado orientado a tres campos de revisión temática: (a) las políticas relacionadas con las TIC y la formación docente inicial o continua, (b) las buenas prácticas pedagógicas asociadas con las TIC y la formación docente, y (c) las conclusiones, recomendaciones y sugerencias contenidos en dichos reportes y documentos.

Los casos, experiencias, iniciativas y propuestas recogidos en el presente documento se han considerado por su función ilustrativa para bosquejar o delinear una visión panorámica de las temáticas comunes o reiteradas

en los estudios examinados. Se ha evitado el enfoque enumerativo o de “inventario” por país y situación.

Una dificultad que constantemente se enfrenta está relacionada con la cobertura del contenido de los estudios, pues no abordan directamente el tema del aprendizaje docente en entornos virtuales sino, mayoritariamente, la integración de las TIC y la capacitación docente para su aplicación en el aula.

Como resultado del trabajo realizado, se dispone de un mapeo no geográfico sino temático, una visión de conjunto, de los lineamientos de política TIC, los principales planes, proyectos y programas de integración TIC en las escuelas, la diversidad de iniciativas de formación y capacitación docente “con TIC y sobre TIC”, y las limitaciones o heterogeneidad de enfoques en los aspectos de inversión, aplicación y aprovechamiento educativo.

<sup>2</sup> Más información disponible en los anexos de este documento.

## 2.1. PANORAMA REGIONAL DE ESTUDIOS SOBRE FORMACIÓN DOCENTE

### POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE LAS TIC Y FORMACIÓN DOCENTE

En América Latina, las políticas públicas vinculadas con las TIC se iniciaron en la década de los 90, siendo una de las primeras políticas, el desarrollo de infraestructura de las telecomunicaciones para el acceso y la conectividad.

Actualmente, la mayoría de los países que componen la región han formulado agendas digitales nacionales o lineamientos de políticas TIC (CEPAL, 2013), entre los que el sector de la educación ha tenido un papel fundamental.

La tendencia de integración de las TIC ha pasado del equipamiento de las instituciones educativas con

tecnología, al desarrollo de acciones que promuevan la apropiación efectiva de nuevas competencias, lo que podría traducirse en un modo de utilización más provechoso. Ahora, la mirada se desplaza hacia la utilización adecuada de las tecnologías dentro del aula. Con este objetivo, se han desarrollado líneas de capacitación docente y capacitación a directivos en el uso pedagógico de las TIC, portales educativos y redes escolares, etc.

Entre las experiencias pioneras, que continúan vigentes en la región, se encuentran los siguientes programas (Siteal, 2014):

#### CUADRO 1: EXPERIENCIAS DE INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN LATINOAMÉRICA

Costa Rica	<p>Programa de Informática Educativa del Ministerio de Educación Pública y la Fundación Omar Dengo (PIE MEP-FOD). Este programa se inició en 1988 y utilizaba un enfoque educativo centrado en la programación, en lenguaje Logo.</p> <p>Las alianzas y los convenios reportados desde sus inicios se han realizado con organismos internacionales, como la Agencia Internacional para el Desarrollo (AID) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). También concretó convenios con instituciones públicas como el Ministerio de Educación Pública y el Ministerio de Ciencia y Tecnología. En el ámbito académico, la Universidad de Costa Rica (UCR), la Universidad Nacional (UNA) y la Universidad Estatal a Distancia (UNED) formaron parte de la coordinación del programa.</p>
Chile	<p>El Ministerio de Educación implementó la Red Enlaces en 1992 que fue pionera como modelo de redes escolares, cuyo propósito era establecer un entramado escolar de comunicaciones.</p> <p>Enlaces trabaja con una red de universidades que brinda el apoyo técnico y pedagógico a las escuelas y con Fundación Chile para desarrollar el portal nacional.</p>

Países	Programas
México	La Red Escolar comenzó a gestarse durante la segunda mitad de 1990 y consistía en un sistema computacional de información y comunicación al servicio de la comunidad escolar, basado en Internet.
Brasil	El Programa Nacional de Tecnología Educativa (ProInfo), basado en equipamiento y capacitación docente, se inicia a mediados de la década de 1990.
Argentina	Se contó con el programa Educar que comienza en el 2000, como el primer portal educativo nacional público de la región.  El Programa Conectar Igualdad, inaugurado en 2010, entregó netbooks a todos los estudiantes y docentes del nivel secundario del país, de la educación especial y de la formación docente para el nivel secundario.
Colombia	El Programa Nacional de Uso de Medios y TIC fue desarrollado en 2002 y montado sobre una articulación de instituciones y entidades públicas y privadas, nacionales y locales, encabezadas por las secretarías de Educación y de Tecnología, y coordinadas por el portal Colombia Aprende, perteneciente al Ministerio de Educación Nacional.  Entre los convenios se incluyeron acuerdos con organismos públicos, como el Ministerio de Educación Nacional, el Ministerio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, y el Servicio Nacional de Aprendizaje, también se articularon acciones con otros gobiernos, como el de la República de Corea del Sur; con portales educativos de la región, a través de RELPE; con empresas del sector tecnológico, como Intel, Microsoft o Telefónica; con instituciones de educación superior y fundaciones del sector educativo y tecnológico del país.
Uruguay	El Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (Ceibal) inició en 2007 con la distribución gratuita de una computadora portátil por cada estudiante y docente de la enseñanza primaria pública.  El Plan Ceibal tiene diversos convenios y alianzas para optimizar su desarrollo y sostenibilidad. Es liderado por el Laboratorio Tecnológico del Uruguay (LATU) donde participan la Administración Nacional de Educación Pública, Entel (Empresa Nacional de Telecomunicaciones) y el Ministerio de Educación, entre otras entidades gubernamentales.
Uruguay (continuación)	El LATU se encuentra a cargo de la implementación técnica y operativa de la política TIC. Además, han participado otras organizaciones que contribuyeron al desarrollo e innovación del Plan Ceibal: el proyecto Flor de Ceibo de la Universidad de la República, la Red de apoyo al Plan Ceibal (RAP Ceibal) y CeibalJAM. A estas articulaciones se suman los centros del Ministerio de Educación y Cultura, desde donde se han implementado acciones para capacitar a los formadores y a personas mayores.

Fuente: Siteal (2014).

Para entender mejor los factores que permiten el diseño e implementación de dichas políticas se debe considerar lo siguiente:

- a. El financiamiento y asignación de recursos para la provisión de la infraestructura;
- b. Las buenas prácticas como estrategias que promuevan la inclusión digital de todas las personas;
- c. Los recursos digitales compartidos a través de portales educativos; y,
- d. El apoyo a la implementación de la formación y capacitación de los docentes y directivos, así como el acompañamiento de las prácticas desarrolladas por los docentes (Pelgrum y Law, 2003; en IIPE, 2006).

Este último factor implica que las políticas TIC tienen que estar acompañadas por políticas pedagógicas específicas, que tiendan directamente a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Como parte de su implementación, dentro de las políticas TIC se ha dado énfasis en una primera etapa, en la alfabetización y capacitación en las herramientas para su aplicación pedagógica y profesional, como por ejemplo, el manejo de procesadores de texto, hojas de cálculo e Internet,

etc. Luego, el énfasis fue desplazado hacia aplicaciones pedagógicas, como la capacitación destinada al uso curricular específico por asignaturas, el uso de programas especializados, las simulaciones, la participación en redes de profesores de la misma asignatura, entre otros (Pedró, 2012).

Por lo tanto, se hace necesario potenciar estos aspectos, generando oportunidades y experiencias formativas en relación a las TIC donde los actores principales sean: el Estado para una sostenibilidad mediante la formulación de políticas públicas de mediano y largo plazo; las empresas vinculadas con las tecnologías que cumplen un papel importante en el desarrollo de estas políticas; y, las universidades o academias científicas para la capacitación, el desarrollo profesional de los docentes, así como la investigación, evaluación y seguimiento. Sin embargo, los principales actores serán los directores, maestros, estudiantes, padres y la comunidad educativa, en general siendo su participación básica para el grado de éxito de las políticas.

## NORMATIVA QUE FAVORECE LA INCORPORACIÓN DE LAS TIC EN EL PERÚ

En el Perú, el Estado ha desarrollado también algunas leyes que permiten normar las políticas sobre las TIC y la alfabetización digital (Lapeyre, 2014) como por ejemplo:

### Ley General de Educación N° 28044 en su Art. 9:

*“Uno de los fines de la educación es la promoción del desarrollo de sus capacidades y habilidades de la persona para vincular su vida con el mundo del trabajo y afrontar los cambios en la sociedad y el conocimiento. De esta forma, las TIC deben formar parte de los contenidos curriculares y el Estado tiene la misión de garantizar el aprendizaje y la utilización de los nuevos lenguajes digitales, mediante nuevos procesos educativos formales e informales en niños, jóvenes y adultos” (Congreso de la República del Perú, 2013: 1).*

### Artículo 23 de la Ley N° 29904 sobre la Alfabetización digital:

*“El Estado debe incluir dentro de sus políticas de educación, la formación de capacidades necesarias para el aprovechamiento de los beneficios asociados a la Banda Ancha” (Congreso de la República del Perú, 2012: 7).*

### Resolución Suprema N° 001-ED-2007 del Proyecto Educativo Nacional al 2021:

En su Política 7 *“Transformar las prácticas pedagógicas en la educación básica”* se describe en el punto 7.4 la necesidad de: *“Un uso eficaz, creativo y culturalmente pertinente de las*

*nuevas tecnologías de información y comunicación en todos los niveles educativos” (PEN, 2006:75).*

### Ley General de Educación N° 28044:

Inciso (d) del art. 80°- *“Diseñar programas nacionales de aprovechamiento de nuevas tecnologías de información y comunicación, coordinando su implementación con los órganos intermedios del sector”.*

Así mismo, a nivel del Ministerio de Educación del Perú, se han venido implementando una serie de iniciativas desde los 90 como el Plan Piloto del Proyecto de Educación a Distancia, proyecto Huascarán, el Programa una Laptop por Niño, las Plataformas Educativas Digitales, etc. En todas ellas, la alfabetización digital está dirigida esencialmente a estudiantes a través de la acción de los docentes.

## BUENAS PRÁCTICAS DE INTEGRACIÓN TIC Y FORMACIÓN DOCENTE

En la última década, las prácticas docentes han consistido en utilizar recursos y servicios de tecnologías de información y comunicación (TIC) cada vez con mayor extensión e intensidad. Es decir, cada día son más las instituciones que brindan tales facilidades y más los docentes que las incorporan en su quehacer cotidiano. Un claro ejemplo de ello han sido las presentaciones de diapositivas conocidas genéricamente como “PowerPoints”<sup>3</sup>, el uso del correo electrónico o las páginas webs y documentos digitales que se obtienen usando el buscador de Google. Sin embargo, por sí mismo, este proceso

<sup>3</sup> En referencia al programa informático PowerPoint con el que se elaboran este tipo de archivos.

no significa que se esté frente a casos de buenas prácticas docentes, que los cambios exitosos reportados sean sostenibles ni que la formación docente inicial o continua se vea favorecida con dichos recursos y servicios TIC.

En general, una buena práctica docente se considera así cuando contribuye, asegura o facilita el aprendizaje de los estudiantes en función de un modelo educativo o enfoque pedagógico aceptado o reconocido por su valor e impacto en la formación y desarrollo personal o profesional. Es fácil distinguir, por ejemplo, entre aquellas clases basadas en el “dictado” cuyo resultado se mide con exámenes “memorísticos” y otras basadas en la participación, interacción, colaboración de sus integrantes, respectivamente, como malas y buenas prácticas pedagógicas. Es claro que la sola incorporación de recursos y servicios TIC no asegura ni “produce” buenas prácticas docentes.

La Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE, 2012) en su estudio *Formación inicial docente en TIC* ha propuesto un marco conceptual de modelos de formación y caracterización de buenas prácticas en formación inicial docente en TIC para la región. Dicho estudio recoge una amplia gama de documentos e informes publicados a partir del 2009 sobre esta temática en Latinoamérica y el Caribe, además de países de otras regiones, tanto para la formación inicial docente como para la formación docente en general.

En el caso de la formación inicial docente, este modelo está enfocado a las experiencias en las cuales dicha formación se basaba en “enseñar a enseñar” usando o incorporando

TIC a través de múltiples talleres, cursos, capacitaciones, eventos de informática, seminarios y otros. En la mayoría de casos no se cuenta con un plan de integración ni estándares TIC, por el contrario, se trata de experiencias o iniciativas aisladas y de corta duración en los programas curriculares de formación.

En cuanto a los contenidos abordados sobre TIC, se ha encontrado que son frecuentes asuntos como un marco teórico de las TIC, educación a distancia basada en plataformas virtuales y mixtas para seguir los propios cursos, software de productividad (procesadores de texto, presentaciones con diapositivas y hojas de cálculo); y en menor medida, redes sociales en educación, juegos educativos, pizarras digitales o interactivas, el modelo 1 a 1, aprendizaje colaborativos; siendo la excepción los aspectos ético-legales del uso de las TIC o la gestión escolar incorporando TIC.

Solamente en las instituciones que contaban con un proyecto educativo de integración TIC, este asunto es visto como un desafío pedagógico, de estándares de competencias a evaluar, y de integrar la formación inicial con la realidad de las escuelas donde ejercerán los nuevos docentes.

En cuanto al modelo conceptual de formación docente con TIC, el estudio identifica distintas “barreras” o desafíos por resolver. Por una parte, se señala la cultura digital de la institución formadora, la infraestructura tecnológica y la cultura digital de los estudiantes. Por otra, el cambio de mentalidad del docente es también una barrera a superar (eficacia en su desempeño, mayor esfuerzo en preparar sus clases y su impacto en mejores

aprendizajes). Y en tercer lugar, se ubica el desafío de integrar las TIC a sus propias disciplinas, áreas curriculares o especialidades de los docentes.

Este estudio, finalmente, se pregunta cuán preparado estaría el docente al concluir su formación inicial para utilizar las TIC en su labor cotidiana en el aula; la cual es una cuestión abierta que el referido estudio no puede responder.

Cabe resaltar que RELPE (2012) también ha propuesto, entre su diversidad de funciones y fortalezas, que los portales educativos, que promocionan las buenas prácticas en el uso de TIC, sea para la formación docente o para su labor pedagógica al interior de las escuelas.

Un ejemplo de red de buenas prácticas y diálogo entre docentes y estudiantes es “Edoome”<sup>4</sup> de Chile que toma un formato similar al de Facebook<sup>5</sup> como un caso emblemático de uso de TIC en educación al facilitar el encuentro virtual entre docentes y estudiantes (BID, 2014). Otros casos a mencionar, también en Chile, son Escuelas Líderes para la identificación de buenas prácticas educativas en contextos de pobreza, o Araucaria Aprende de reforzamiento de la lectura.

En Perú (Minedu, 2014), el primer concurso nacional de buenas prácticas resalta algunos rasgos distintivos en los docentes ganadores: claros objetivos para lograr el aprendizaje de sus estudiantes, un constante descubrimiento de su quehacer profesional, creatividad y perseverancia, innovación y nuevas oportunidades de aprendizaje. El primer puesto en la premiación lo obtuvo “Aulas interactivas

para el desarrollo de habilidades comunicativas” experiencia que estuvo orientada desarrollar en niños y niñas de una escuela rural multigrado, habilidades comunicativas en forma oral, escrita y gráfica para la producción de textos, gracias a la interacción colaborativa, intercambio con escuelas a nivel local, regional, nacional e internacional, uso de la radio y las Tecnologías de Información y Comunicaciones (TIC) como recursos pedagógicos.

Una de las menciones honrosas de este concurso la obtuvo “Mejorando nuestras estrategias cognitivas basadas en el aprendizaje colaborativo y soporte computacional”; que estuvo orientada a desarrollar el aprendizaje colaborativo incorporando el uso de las TIC para mejorar los procesos cognitivos de los estudiantes en el área de matemática y ampliar la efectividad docente, centrando la investigación sobre la práctica de forma reflexiva y sistemática.

En ambos casos, el uso e incorporación de las TIC es fundamental, se realiza bajo el contexto de una buena práctica pedagógica y se lleva a cabo gracias a la capacitación del docente en su preparación para integrar la tecnología en las experiencias de aprendizaje.

Un rápido recuento de los recursos TIC empleados muestra que el ambiente físico es la denominada “aula de innovación pedagógica” (un ambiente similar a un aula convencional pero que dispone de computadoras, conexión a internet, proyector multimedia, etc.). Se cuenta con algún software o programa de productividad, por

<sup>4</sup> Que se pronuncia como Edume o edúcame.

<sup>5</sup> Facebook es una plataforma o red social que posibilita “conectarse” virtualmente con otras personas para compartir información, fotografías y otro tipo de interacciones.

lo menos, un procesador de textos; videos, como los de YouTube; navegador web, como Google o Internet Explorer para acceder a páginas web y blogs seleccionados; alguna plataforma virtual, como Edmodo o Thatquiz; foros virtuales y redes sociales; medios audiovisuales, para grabación de audio y video; y laptops.

De lo anterior se desprende que los docentes deben tener un importante nivel de “alfabetización digital” como base informativa, experiencias en su uso y creatividad para integrarlos en su práctica cotidiana a través de “soluciones didácticas” que favorezcan el aprendizaje.

Un dato interesante es que de los más de 700 trabajos presentados, destacan los que han sido elaborados principalmente por docentes mujeres, menores de 50 años, con más de diez años de experiencia y con estudios de postgrado como los diplomados y otros.

La percepción extendida entre especialistas e instituciones sobre la necesidad de capacitación de los docentes en TIC está fundamentada por diversos estudios como el realizado por Ángel Valdés y otros (Valdés, 2011) en el Instituto Tecnológico de Sonora, México. Este estudio observó que existe una alta demanda de capacitación en los fundamentos pedagógicos en el uso de TIC, en especial, en los docentes de mayor edad, en los que ya disponían de acceso a dichas tecnologías y en los que le daban una mayor importancia para el aprendizaje.

Las denominadas “redes sociales” también han tenido un desarrollo y expansión muy grande en los años recientes. Por ejemplo, Marés (2014)

ha recopilado una amplia lista de estos casos y concuerda con Adell al sostener que “aprender es crear y compartir formando parte de redes educativas”. Es decir, sitúan al aprendizaje en el marco de las redes sociales, pero en un contexto educativo. Su informe (Marés 2014) analiza el uso de redes sociales entre docentes y las comunidades de práctica existentes. Se cubren sus principales ventajas y desventajas, así como las principales actividades identificadas en dichas redes. Se destaca que los docentes pueden estar actualizados, aunque están inmersos de modo profesional y personal, y les sirve para coordinar y realizar actividades o trabajar colaborativamente. Se resaltan las preferencias por los repositorios de contenidos educativos, las plataformas de capacitación y conferencias online y los espacios libres de interacción.

Este informe cubre una treintena de redes de docentes: Arkana, Clío en Red, Comunidad Todoole, Crear, Dim-Edu, Docentes, Docentes Informática, Docentes Innovadores, Edmodo, Eduredes, Genmagic, iEARN, Ineverycrea, Innovación Docente, Intel Engage, Internet en el Aula, Maestros Unidos por la Música, Microsoft Partners in Learning, PrácticAs en Red, Proyectos en Red, RedBioGeo, RedCUE, Red Docente de Tecnología Educativa, RedDoLac, Red Iberoamericana de Docentes Ibertic, REDuteka, Red Interamericana de Educación Docente RIED, ScholarTIC, Virtual Curso Capacitación Virtual Conectar Igualdad, y Vivero de Innovación Educativa. (Marés, 2014)

Se destaca que la mitad de estas redes está creada en la plataforma Ning y como grupos de Facebook

en segundo lugar. En su conjunto, disponen de múltiples herramientas que implican una adecuada y dinámica capacidad del docente si desea participar activamente en ellas: agenda de eventos, blogs anidados, capacitación online, chat, comentarios, plugings para conectar directamente con servicios como Facebook, Twitter, YouTube y otros, directorio de miembros, etiquetas, eventos, foros, grupos, mensajes y notificaciones, publicaciones de contenidos y enlaces, repositorio de recursos educativos multimedia, sindicación o agregación de contenidos de otros blogs o redes, webinars, entre otros. (Marés, 2014)

Siguiendo a Túñez López (Túñez López y García, 2011), el informe señala algunos criterios para la identificación de buenas prácticas en el uso de redes: administración dinámica de la red, objetivo y perfil de membresía actualizado, brindar experiencias enriquecedoras, crear y compartir contenidos, foros como espacios de construcción, o brindar la posibilidad de crear otras comunidades de práctica, investigación o aprendizaje al interior, entre otras.

Por otra parte, Daniel Cassany (2014) ha identificado algunas “buenas prácticas de calidad” para la enseñanza utilizando TIC y acceso a internet, con base a entrevistas de profundidad a docentes: menor dependencia del libro de texto, búsqueda de información en la red, trabajo cooperativo, proyectos de aprendizaje de larga duración, y la escritura digital. Nótese que son buenas prácticas desarrolladas o evolucionadas cuando cambia el entorno de aprendizaje y el uso de soportes digitales para los recursos y

servicios incorporados a la práctica docente. Al concluir, Cassany llama la atención sobre la importancia de la formación del profesorado; no sólo es imprescindible una infraestructura tecnológica adecuada, es urgente una preparación de calidad del docente pues su rol en esta transformación es fundamental.

En la formación continua, la capacitación en TIC es también un desafío constante. Flavia Terigi (2010) sostiene que “el potencial pedagógico de las TIC constituye un asunto que ha comenzado a ser explorado en las propuestas de formación docente continua”. Aunque la mayoría de países en Latinoamérica ha tenido experiencias de educación a distancia con medios tradicionales o recursos televisivos, en la actualidad la situación es diferente y las TIC obligan a visualizar la formación docente continua de otra manera. Por un lado, las estrategias que se formulen deberán superar las limitaciones de los modelos tradicionales. Por otro, repensar los procesos a distancia no solo en términos de mejor o mayor acceso a la información sino para promover modelos de apoyo, tutoriales y acompañamiento al trabajo colaborativo de los docentes, uso de repositorios, foros virtuales, etc.

Por su parte, Vaillant (2013) sostiene que existen tres clases de factores en la formación inicial y en la formación continua: la competencia en el manejo de las TIC, la actitud del docente respecto de la tecnología, y el adecuado uso pedagógico de la tecnología en su labor docente. Satisfacer el primero es necesario, pero no suficiente; la actitud parece ser fundamental; e, incluso, habiendo resuelto los dos primeros, no se garantiza que el docente llegue a in-

tegrar las TIC en su práctica docente. El disponer de una computadora y el acceso a internet en casa todavía no está generalizado y se presenta de manera dispar entre países de la región. Argentina, Uruguay, Colombia o Costa Rica se ubican en mejores posiciones. Sin embargo, “las destrezas en el uso de la tecnología no definen la decisión de innovar en los docentes”. Se reporta que algunas de las razones para entender o explicar este fenómeno serían la falta de estímulo para involucrarse o comprometerse con una innovación, la cultura existente en la profesión, o la imposibilidad de visualizar de antemano los frutos de experiencias educativas enriquecidas con tecnología; asuntos estos que deberían atacarse en la formación inicial docente antes que en la formación continua de docentes en servicio (esta atendería más a necesidades coyunturales).

Según un estudio del BID (Arias, 2014), las políticas TIC en América Latina y el Caribe ganaron institucionalización en el sector educativo, pero se centraron en la provisión de recursos (infraestructura, equipamiento y conectividad) y se ha avanzado mucho menos en aspectos como el desarrollo de contenidos, en la capacitación de recursos humanos y la diseminación de cómo aprovechar de manera efectiva la tecnología en educación. Las capacitaciones menos exitosas desarrollan habilidades para la operación de herramientas tecnológicas desde una perspectiva general y no centradas en su uso educativo. Al contrario, las capacitaciones de tecnología en educación podrían combinar diferentes actividades tanto “fuera del aula” como de apoyo pedagógico

al interior de las mismas escuelas.

La Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) ha desarrollado durante varias décadas un trabajo en la modalidad de educación a distancia en el que ha procurado recoger antiguas y pioneras experiencias que desde la década de los 50 se desarrollaron a nivel nacional. La mayoría de programas han respondido al desafío de contribuir a la formación inicial y continua de los docentes y otros profesionales del país a través de programas de educación a distancia (Patiño, 2013).

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

En casi cuarenta años de experiencia en Educación a Distancia, la Facultad de Educación de la PUCP ha experimentado las tres generaciones de tecnologías interactivas:

- Las basadas en el material impreso, cuyo uso se inicia con la educación por correspondencia y evoluciona más tarde hacia los módulos autoinstructivos impresos;
- Las basadas en los medios de comunicación (cine, radio, TV y teléfono), a través del Centro de Teleducación (CETUC); y
- Las contemporáneas, que se apoyan en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y utilizan las redes digitales y recursos multimedia.

Estas tres generaciones no

necesariamente fueron secuenciales, convivieron y aún conviven en algunos de los más exitosos programas que han logrado combinar adecuadamente el uso de material impreso, audiovisual y telemático.

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

Una experiencia interesante de programas de capacitación docente en didáctica, en el marco del modelo ABP (aprendizaje basado en problemas) durante cinco años, ha sido realizada en Perú con muy prometedores resultados (Tapia, 2015). Las premisas básicas de este programa sostienen que los “estudiantes-docentes” son protagonistas de sus aprendizajes, centrados en la construcción de sus conocimientos y la investigación para resolver problemas a la vez que trabajen colaborativamente. Lo cual, además, se complementa con el modelo de casos y la virtualización de los programas formativos.

Cabe destacar que en este modelo se obtuvieron bajas tasas de deserción (alrededor del 12%) a pesar que el diseño incluía trece pasos en cada etapa del curso (grupos colaborativos, chats, foros, videoconferencias, tareas de investigación, etc.), siendo la población de participantes heterogénea en cuanto a sus especialidades profesionales y su ubicación geográfica.

En el caso de **Costa Rica** (Muñoz, 2014), se ha partido de una visión educativa que advierte sobre las tecnologías en el sentido de no ser un fin sino un prerrequisito, es decir, son herramientas para facilitar la obtención de resultados educativos. Las experiencias y “buenas prácticas” que se propongan demandan un potencial de escalabilidad y sostenibilidad, sino quedarían a la deriva al pasar a dimensiones mayores o al pasar el tiempo. Aspectos como contexto y equidad son importantes. La evaluación constante de las experiencias, así como la visión corto y largo plazo son fundamentales.

Se ha desarrollado un perfil costarricense que es dirigido desde el Ministerio de Educación con un modelo educativo de corte constructivista en el cual “lo educativo determina lo tecnológico y no al revés” así como un modelo que no termina en la capacitación docente sino que se prolonga en el “acompañamiento pedagógico”<sup>6</sup>.

En **Chile** (Sunkel y Trucco, 2012), el Plan de Acción de Enlaces parte de una visión en la que se sostiene que la incorporación de las TIC en las escuelas requiere de una apropiación de la tecnología por los docentes, habiendo capacitado a más de 110 mil profesores en el uso e integración curricular de las TIC, mediante un programa de dos años de duración.

Recientemente se ha avanzado hacia modalidades a distancia y menos a formatos presenciales. Se sostiene que existe una percepción compartida sobre el carácter insuficiente de dichas capacitaciones, o que son breves y generales. Además, los

<sup>6</sup> Estas dos características están bastante presentes en varios países pero con distintos niveles de concreción.

profesores declaran no disponer de tiempo para iniciar una capacitación o para completar la que iniciaron con Enlaces. El resultado es que los docentes no aplican lo aprendido y las TIC no se logran integrar a las prácticas pedagógicas en el aula; sin embargo, existen muchos docentes motivados que continúan su formación de modo personal investigando en la web. Sin embargo, las computadoras de las escuelas se utilizan un 40% para las clases y sólo el 10% para capacitar a profesores (Jara, 2013).

En **Colombia**, la capacitación docente en TIC ha coordinado propuestas de las Secretarías de Educación, el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), facultades de educación y el Ministerio de TIC, complementadas con el aporte de entidades privadas. El enfoque de capacitación incluye el concepto de apropiación de las TIC a nivel personal o de uso básico y a nivel profesional o uso pedagógico. Las estadísticas reportan niveles altos de docentes que han participado en estas capacitaciones. Un buen soporte de estas iniciativas y programas es el portal Colombia Aprende como repositorio de recursos y contenidos a la par de ser un espacio de interacción y actualización pedagógica en TIC.

En el marco del Plan Nacional Decenal de Educación 2006 – 2016 la innovación educativa está en línea con el objetivo de fortalecer los procesos pedagógicos que utilicen las TIC bajo un enfoque de transversalidad curricular apoyado en la investigación educativa. Entre otras, destacan iniciativas como Uno a Uno a nivel piloto en escuelas normales; Congenia, Conversaciones Genuinas de temáticas significativas

para el aprendizaje en Escuelas Normales Superiores; RVT, Red Virtual de Tutores apoyada en TIC. En **Uruguay** es emblemático el caso del Plan Ceibal desde una perspectiva de inclusión social para la integración de las TIC en la educación. Un rasgo distintivo de este plan, gracias a la dotación de infraestructura, equipamiento y conectividad, es que los estudiantes y los docentes pueden aprender en tres entornos simultáneos: el aula, fuera del aula y la red.

Se destaca, como en otros países, que la integración de las TIC en las escuelas no es un fin en sí mismo, sino que se lleva a cabo en función de la propuesta pedagógica del plan. Una de las acciones que progresivamente ha ocupado un lugar de mayor importancia ha sido la capacitación docente, bajo un modelo en cascada en el cual se capacitó primero a directivos, supervisores y docentes de informática, quienes posteriormente “transmitieron los contenidos” a los profesores de aula.

Es de notar que las modalidades “en cascada” tienen limitaciones, pues con cada paso o en cada nivel de la cascada se pierden o diluyen contenidos y alcances pedagógicos. El Plan Ceibal incorporó un maestro dinamizador en cada escuela urbana que, además, cumplía el rol de acompañante pedagógico frente a sus colegas en el aula. Este Plan también cuenta con un portal en la web, un canal en YouTube, una radio Ceibal y un bus Ceibal de soporte itinerante para realizar talleres.

Existen diversas iniciativas de capacitación docente en el uso e integración de las TIC que combinan o complementan alternativas presenciales y virtuales, con diferentes

niveles de éxito y continuidad, entre ellas, se puede mencionar los programas de carácter nacional Ampliando Horizontes (Honduras), Enlaces Mundiales (El Salvador) Proyecto Canaima (Venezuela), Enlaces (Chile), Educ.ar (Argentina), Ceibal (Uruguay), Colombia Aprende, etc. Junto con ellos, se realizan cursos, talleres, seminarios promovidos por instituciones y corporaciones como Alianza por la Educación de Microsoft, Intel Educar, Lego Education y otras en la región.

En el marco de los estándares de competencias TIC para docentes propuestos por UNESCO, un aporte interesante son las iniciativas educativas del Portafolio Intel Educar que parten de un enfoque pedagógico y estrategias didácticas flexibles a contextualizar según diferentes ámbitos. Comprende el curso introductorio para docentes con poca experiencia y permite crear herramientas y documentos para mejorar el desempeño del docente; el Foro de Liderazgo, para directivos y está orientado al apoyo de la integración TIC en las escuelas; el Curso Esencial en Línea, para desarrollar destrezas y recursos de

mejora de los aprendizajes a través de la investigación, colaboración y estrategias de productividad; los Cursos Serie Elementos, de corta duración y focalizados en asuntos específicos; los Cursos Propuestas Didácticas, para integración profesional de las TIC; el Curso Transformando el Aprendizaje; y, Herramientas y Cursos libres.

En el **Perú** (Balarín, 2013) se han llevado a cabo diversos programas nacionales de integración de TIC en los planes curriculares durante los últimos veinte años, sin embargo, sus enfoques han sido diferentes y a su turno han sido discontinuados con la aparición de nuevas propuestas (InfoEscuela, EduREd, Programa Piloto de Educación a Distancia, Proyecto Huascarán, OLPC). La relación cantidad de alumnos por computadora disponible ha mejorado sustantivamente del orden de 70/1 en el 2000, a menos de 10/1 en el 2011. En años recientes se ha trabajado bajo un enfoque de apropiación de la tecnología y una variante del modelo Uno a Uno (las laptops XO permanecen en la escuela y son aprovechadas por varios alumnos al mismo tiempo).

## **2.2. RECOMENDACIONES Y LECCIONES SOBRE FORMACIÓN DOCENTE VIRTUAL**

En el conjunto de reportes y estudios expuestos previamente, existen diversos planteamientos alrededor del uso e integración de tecnologías de información y comunicación tanto desde las perspectivas de las políticas educativas como para el caso de buenas prácticas pedagógicas.

Sin embargo, son escasas las conclusiones y recomendaciones relativas a la integración de las TIC en los propios procesos de formación inicial docente y formación continua así como el empleo de plataformas virtuales y herramientas online.

En esta sección se presentan algunas de dichas conclusiones y recomendaciones como una muestra de la diversidad de líneas de acción propuestas en relación con las políticas, las buenas prácticas en la integración de TIC y la formación docente inicial y continua.

Un aspecto institucional a señalar, a modo de cuestión previa, es que las tecnologías de información y comunicación en el campo de la educación (infraestructura, servicios, propuestas educativas, etc.) cada día están siendo cada vez incorporadas con mayor fuerza; al mismo tiempo, son reconocidas los compromisos y acuerdos internacionales como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, eLAC2015, además de los acuerdos nacionales. Este marco constituye a la vez un factor de promoción, soporte y vigilancia importante.

Aunque en muchos países de Latinoamérica y el Caribe los documentos de política o los planes de acción incluyen la temática de las TIC, es poca o limitada la información producida por estudios e investigaciones sobre la integración de dichas tecnologías en los programas de formación docente. Es claro que las miradas y preocupaciones predominantes han estado puestas en asuntos de infraestructura, equipamiento y conectividad. Cuestiones importantes por responder están relacionadas con los principios pedagógicos que sustenten las nuevas prácticas docentes, las estrategias docentes a utilizar y los escenarios educativos mediados por la tecnología (Vaillant, 2013).

En relación con la formación inicial docente, diversos reportes coinciden

en señalar que en los planes de estudio de los futuros docentes se incluyen cursos sobre TIC pero son de corta duración, no están alineados con los objetivos de la formación profesional, buscan familiarizar al estudiante más con la operación y manejo de las herramientas, y menos con el uso didáctico de ellas para promover aprendizajes; tampoco se tiene seguridad que al graduarse efectivamente hagan una aplicación pedagógica de las habilidades adquiridas. Una posible explicación está referida a que la formación docente con TIC se ve muy limitada al insertarse en una estructura tradicional de las instituciones formativas de docentes.

La formación docente continua en la región es heterogénea y presenta diversas brechas. A pesar de múltiples iniciativas y programas públicos y privados, no se ha logrado coberturas suficientes en los contenidos y localidades abordados; muchos docentes no se sienten capacitados para aplicar las TIC en sus clases (Lugo, et. al. 2014). Un fenómeno externo, el proceso de masificación de internet y el acceso a dispositivos móviles (tablets, smartphones, etc.) está permitiendo que en algunos sectores y espacios los docentes mejoren sus habilidades en este campo, con beneficios indirectos para sus estudiantes.

Las denominadas “redes sociales” han tenido un desarrollo y una expansión muy intensos y significativos, en una doble dimensión: contenido y herramienta. Tienen un potencial importante para constituir entornos personalizados de aprendizaje (personal learning environment - PLE) para los docentes (Marés, 2014); es decir un espacio virtual de contenidos y herramientas

para la capacitación y actualización pedagógica de los docentes, así como en otros campos de contenidos y especialidades profesionales.

Pasar de los casos exitosos, de buenas prácticas, y escalarlos a ámbitos mayores, hasta convertirlos en políticas educativas y sostenibles implica la gestión positiva de diversos factores; entre ellos, cabe destacar: el logro de cambios en la cultura institucional; la articulación intersectorial al interior del Estado y a la vez la articulación público-privada; la calidad de los contenidos; el rol de la universidades y de la investigación en este proceso; y, las estrategias de monitoreo, acompañamiento y evaluación.

Otra línea de preocupación está referida a los altos niveles de inversión que muchos países de Latinoamérica han realizado tanto para el desarrollo de infraestructura, equipamiento y conectividad cuanto para programas de capacitación docente para “recibir” y hacer un uso pedagógico de dichas herramientas; sin embargo, las TIC son subutilizadas al llegar a las escuelas y aulas (Brun, 2011). ¿Acaso un ejemplo bastante gráfico de esta situación no es el uso del “powerpoint” para facilitar el “dictado” de clases antes que innovar con las posibilidades de investigación, colaboración e interacción para construir nuevos aprendizajes?

Según una encuesta del Instituto de Estadísticas de la UNESCO levantada el 2010, en América Latina y el Caribe, existe niveles muy dispares en el porcentaje de docentes capacitados para utilizar las TIC; pero, también, se observa una gran disparidad en los porcentajes de docentes que enseñan sus cursos o materias usando TIC. Lo preocupante

es que no hay una relación directa entre uno y otro aspecto. En la actualidad, se podría esperar que estas brechas se han atenuado, pero no hay evidencias claras de ello.

En el caso de modelos como ABP (aprendizaje basado en problemas) las experiencias de formación en TIC parecen facilitar la aplicación de tales herramientas en la preparación y desarrollo de clases cuando estos “estudiantes-docentes” van a trabajar con sus propios alumnos, así como la elaboración de productos y recursos (problemas y casos) para uso futuro.

Un factor importante de éxito estaría centrado en la semejanza entre las metodologías que los docentes usan cuando ellos mismos aprenden y cuando enseñan a sus estudiantes. A ello se agrega el trabajo en equipo, de modo colaborativo, desde perspectivas interdisciplinarias como facilitadores de la construcción de conocimientos.

Se ha señalado de modo reiterado que las competencias TIC del docente son un factor importante para su integración en las prácticas pedagógicas; sin embargo, ello está asociado a otros factores (Villagrana, 2013) como el desacuerdo o resistencia de los docentes para comprometerse efectivamente con métodos de enseñanza diferentes a los tradicionales, y que la naturaleza de los planes de estudio y programas curriculares no permite o no se adapta al uso de tecnologías en el aula.

Aunque algunos proyectos emblemáticos como el de México “Estudio comparativo del desarrollo de competencias digitales en el marco del programa Mi compu.mx” (Díaz Barriga, 2014) presentan resultados positivos no sería sustantivamente

diferentes de los enfoques anteriores tradicionales en cuanto a la formación docente, los contenidos digitales y los soportes a través de las plataformas virtuales en los modos de operación y capacitación de los agentes educativos.

A partir de diversos estudios y evaluaciones realizadas al Plan Ceibal, se sugiere (Vaillant, 2013) que las prácticas docentes demandan estudios más complejos y considerar tres aspectos o dimensiones como el tipo de uso de la tecnología y las prácticas de enseñanza de una asignatura o área curricular; las condiciones institucionales y pedagógicas para el uso de las TIC, situación en la cual el director de escuela debiera ejercer un claro liderazgo pedagógico; y, el contexto cultural y actitud de los docentes.

Es una observación reiterada en diversos estudios que la temática de las TIC está presente en muchos programas de formación inicial y continua de los docentes, orientada a lograr una competencia básica en el uso de las tecnologías y su aplicación pedagógica, sin embargo, la actitud del docente es un factor clave para que finalmente lleguen a aplicarlas o integrarlas en su trabajo en el aula. El contenido y la metodología de los programas de formación docente en TIC es un asunto clave (Vaillant, 2014), en el sentido que hay una mayor probabilidad de aplicación de las TIC en el aula cuando el docente es preparado según modelos centrados en el estudiante.

Al revisar innovaciones en la formación docente (Silva y Salinas, 2014) se sostiene que las TIC no han logrado permear o insertarse en estos programas curriculares; solo se presentan experiencias aisladas y en

pocas asignaturas y áreas curriculares. La integración innovadora de las tecnologías en América Latina es incipiente y constituye una tarea pendiente.

## LOGROS ALCANZADOS

1. En la mayoría de los países considerados, se ha desarrollado diversas iniciativas para incorporar los recursos tecnológicos en el ámbito educativo tanto público como privado; y la inversión predominante estuvo destinada a la infraestructura, el equipamiento y la conectividad.
2. En la mayoría de programas de formación docente, tanto inicial como en servicio, se ha encontrado que las tecnologías son un contenido común en los planes de estudio.
3. En los programas de formación docente en servicio se combinan estudios presenciales con estudios a distancia, encontrándose en la actualidad una tendencia creciente de incorporación del componente virtual o de los entornos virtuales de aprendizaje.
4. Es común encontrar portales educativos de entidades públicas y privadas como repositorios de herramientas y contenidos educativos con una tendencia creciente a reorientarse como plataformas de capacitación docente.
5. Finalmente, en la formulación de políticas de formación docente ocupa un lugar destacado, el uso de las tecnologías y de los entornos virtuales de aprendizaje; así se evidencia en diversos estudios y propuestas de organismos multilaterales y ministerios de educación.

## DESAÍOS O DIFICULTADES ENCONTRADAS

1. Es urgente promover iniciativas institucionales para llevar a cabo proyectos de investigación sobre los factores, condiciones y modelos de aprendizaje de los docentes en entornos virtuales.
2. Otro de los desafíos más importantes, que se destaca de los estudios revisados está referido a la necesidad de identificar los modelos de integración TIC en las instituciones educativas y en el ejercicio docente.
3. Si bien la inversión en infraestructura, equipamiento y conectividad es necesaria; lo prioritario es el desarrollo y fortalecimiento de las competencias digitales de los docentes (su capacidad para el uso didáctico de las TIC); reorientando la inversión de modo equilibrado hacia ambos aspectos.
4. Aun cuando hay presencia de las TIC en la formulación de políticas; los estudios demuestran que hay un serio déficit en la implementación de las políticas de formación docente y en la integración de las TIC a nivel de las instituciones educativas. Por lo tanto, un reto importante es revertir esta situación.
5. Un desafío adicional es la actualización periódica de estudios y mapeos regionales que den cuenta de los resultados en el aprendizaje de los diversos programas e iniciativas de formación docente en entornos virtuales.

## CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

1. A pesar de que este es un mapeo actualizado de estudios e informes publicados hasta el 2015, en su mayoría dan cuenta de experiencias o proyectos ejecutados hasta el 2011. Esto genera la necesidad de promover estudios con experiencias más recientes.
2. Se ha encontrado abundante información que demuestra altos niveles de inversión, planes e iniciativas en el desarrollo de infraestructura, equipamiento y conectividad; y a la vez escasa preocupación por la capacitación docente usando TIC y cómo aprenden los docentes.
3. Son muy escasos los estudios que permitan conclusiones acerca de los factores que faciliten o limiten los procesos de aprendizaje docente en entornos virtuales.
4. Tratándose del uso de herramientas digitales, en los programas virtuales de formación docente, la capacitación está focalizada en su operación y escasamente en el uso pedagógico para mejorar la calidad de los aprendizajes.
5. No pocos estudios señalan una preocupación por los factores que influyen en la capacitación docente en entornos virtuales, entre ellos: la actitud del profesor, la tutoría y el acompañamiento pedagógico y la cultura institucional.
6. Un significativo número de estudios destacan las potencialidades de la tecnología para fortalecer el aprendizaje autónomo y colaborativo en la formación docente.

7. Existen diversos estudios que dan cuenta de la existencia de portales educativos y sitios web oficiales, especialmente de los ministerios de educación, y de organismos internacionales que ofrecen recursos, herramientas y servicios digitales para el desempeño docente, orientaciones tutoriales y acceso a cursos y programas de capacitación.

# CAPÍTULO 3

PERFIL DOCENTE EN  
UN ENTORNO VIRTUAL





Como se desprende del capítulo anterior, no existe mayor información o análisis sobre los factores que influyen en la capacitación docente en entornos virtuales; entre ellos: la actitud del profesor, la tutoría y el acompañamiento pedagógico y la cultura institucional.

Al igual que todo proceso de capacitación, la identificación y comprensión de estos factores es clave, tanto para el diseño de los programas y proyectos de formación (mallas curriculares, entornos virtuales, recursos y herramientas), así como para el posterior seguimiento

y evaluación a la aplicación de los nuevos aprendizajes desarrollados por las y los docentes capacitados.

A continuación, como un ejercicio de caracterización de dichos factores, se presenta el perfil de los y las docentes que participaron en el proceso de capacitación del Programa de Actualización Docente en Didáctica (PADD). El mismo es construido con el objetivo de describir aspectos que puedan contribuir en la definición de nuevos procesos de capacitación virtual, así como situación que tienen incidencia en el desarrollo y desempeño de los docentes.

### **3.1. EL PROGRAMA DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE EN DIDÁCTICA (PADD)**

El Programa de Actualización Docente en Didáctica (PADD) se enmarca en los propósitos del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU), el cual de acuerdo al mandato de la Ley desarrolla el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente del Magisterio. El MINEDU se encuentra comprometido en revertir el bajo rendimiento académico de los estudiantes de Educación Básica Regular (EBR) y para ello es clave elevar la calidad del desempeño docente, que depende directamente de sus niveles de preparación y formación.

Por este motivo, la antigua Dirección de Educación Superior Pedagógica (DESP) del MINEDU desarrolló programas de actualización docente

en la modalidad semipresencial y virtual, articulados con el Marco de Buen Desempeño Docente y las prioridades de política educativa nacional y regional.

Del mismo modo, los programas de educación de la UNESCO han incluido objetivos relacionados con el fortalecimiento de las capacidades docentes, así como la creación de sistemas educativos eficaces, que abarcan desde la atención y educación de la primera infancia hasta la enseñanza superior.

Estos Programas, de alcance nacional, están orientados a fortalecer las capacidades docentes para la comprensión e implementación efectiva del currículo que da soporte a la

EBR en áreas curriculares prioritarias (comunicación, matemática, ciudadanía), constituyendo una oferta variada de formación por nivel, área curricular y modalidad de atención, tal como lo establece el Reglamento de la Ley de Reforma Magisterial (Art.15).

El PADD, en el nivel de educación inicial denominado “Creando ambientes propicios para el aprendizaje de educación inicial” y en los niveles de educación primaria y secundaria, denominado “Rol docente y construcción del conocimiento”, tiene como propósito fortalecer las competencias profesionales y pedagógicas de los docentes en el Marco del Buen Desempeño Docente.

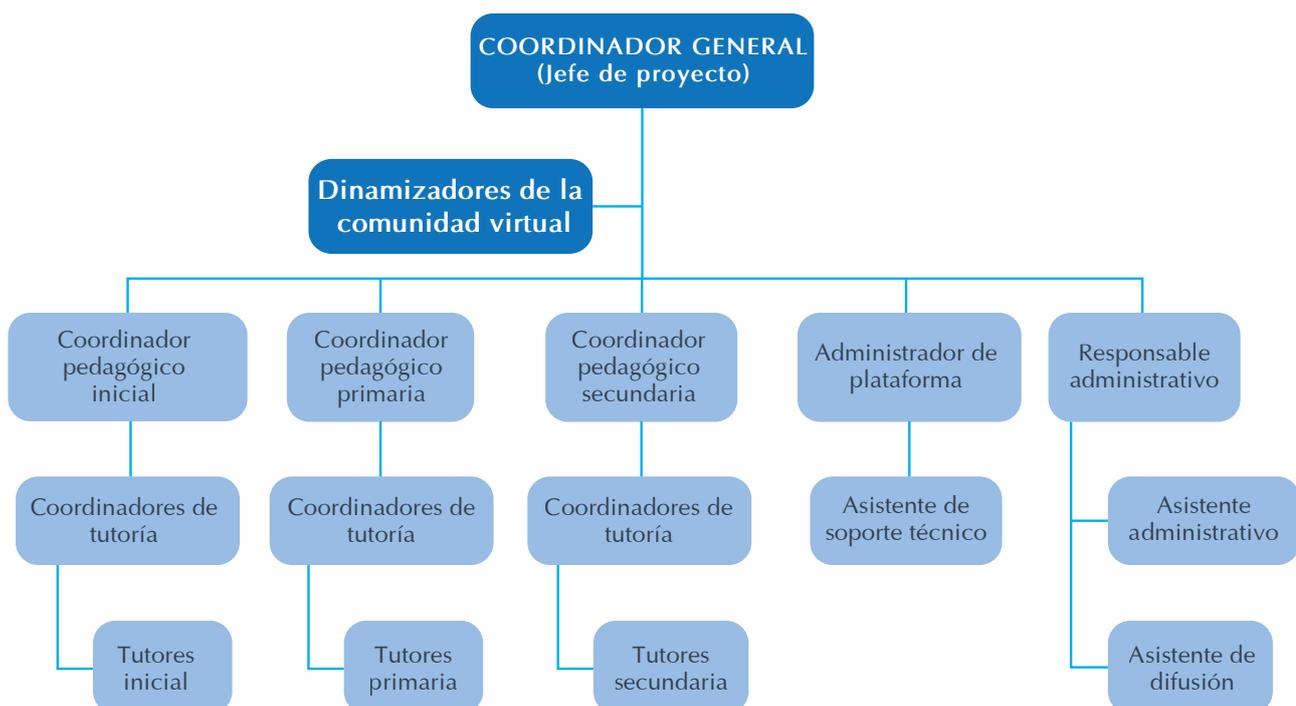
Además, se orientan a contribuir con la práctica pedagógica que diariamente realizan los docentes

en el aula para que los estudiantes aprendan. Se abordan desafíos interesantes, explorando e indagando de manera activa los temas a desarrollar, considerando tanto la interacción social como la reflexión personal, y tomando en cuenta los aspectos motivacionales y afectivos directamente ligados al proceso de aprendizaje, de modo que los estudiantes sean cada vez más responsables del desarrollo de sus propias potencialidades.

### ESTRUCTURA DE LA ADMINISTRACIÓN DEL PROYECTO

La administración del programa tuvo la siguiente estructura funcional:

GRÁFICO 1: ADMINISTRACIÓN DEL PROGRAMA



La estructura del módulo I, en la plataforma virtual, se organizó en

seis bloques de acuerdo al siguiente cronograma de actividades:

## GRÁFICO 2: CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES - MÓDULO I



## RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE: PLATAFORMA VIRTUAL, MATERIALES Y TUTORÍA

La plataforma se configuró sobre la base de la versión Moodle 2.9 con todas las funcionalidades y herramientas instaladas, de acuerdo a la necesidad del módulo I: publicación de documentos, presentaciones con diapositivas, audios y videos, editores compartidos (wikis), videoconferencias, foros, chats, mensajería, email y evaluaciones en línea, entre otras.

Se proporcionó a los docentes coordinadores, tutores, dinamizadores

virtuales y al equipo UNESCO y MINEDU diferentes credenciales (usuario y contraseña) según sus roles.

Se diseñaron cuatro áreas en la plataforma virtual: las aulas virtuales, el de soporte pedagógico, el de soporte técnico y la de coordinación para atender las distintas necesidades, operaciones y actividades.

Se elaboraron y distribuyeron guías de aprendizaje para el participante, tutoriales para la inducción y otros. Además de los contenidos del módulo, se elaboraron materiales para facilitar las actividades, la

comprensión, elaboración y mejora de los productos: orientaciones para elaborar la propuesta de práctica pedagógica; la narración documentada y la versión digital de las tareas.

El Módulo se desarrolló bajo la modalidad virtual, en base a lecturas y desarrollo de actividades de los docentes participantes, con el acompañamiento de tutores, quienes organizaron las actividades e intercambio de experiencias, a través de foros y talleres virtuales; revisaron las tareas y brindaron la retroalimentación pertinente.

Complementando la asesoría virtual y la labor de seguimiento del tutor, se contó con el equipo de dinamizadores, el que focalizó su accionar en el análisis minucioso de accesos, usos de herramientas y servicios e interacciones de los participantes (tracking), alertando a coordinadores y tutores a fin de prevenir casos críticos y superar situaciones problemáticas.

El soporte virtual del Programa resolvió de forma oportuna las consultas sobre acceso, operación y uso de la plataforma bajo un enfoque 24/7.

## **3.2. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS**

Para analizar la información disponible del programa se utilizó un enfoque mixto, que permitió recolectar, analizar y vincular datos cuantitativos y cualitativos para la comprensión e interpretación más amplia y profunda de la situación en estudio (Hernández, Fernández y Batista, 2003; Vasilachis, 2006).

Se definió una matriz de variables que comprendía información de los docentes participantes en el PADD, los entornos o plataformas virtuales utilizadas, los procesos y recursos de aprendizaje brindados y los resultados obtenidos por dichos docentes. Estas cuatro categorías fundamentales (docentes, plataforma, proceso y resultados) se estudiaron en base a sus respectivas subvariables e indicadores.

Se consideraron muestras de participantes que intervinieron en el PADD, según sus roles, como

docentes y tutores, para la obtención de información tanto cuantitativa como cualitativa en diferentes aspectos del estudio.

El análisis de las plataformas virtuales y las bases de datos creadas a partir de dichas plataformas constituyeron una fuente de información fundamental para diversos aspectos del estudio: entorno virtual, perfil docente, procesos de aprendizaje, logros obtenidos, etc.

A través de cuestionarios a docentes se exploró la “experiencia” de aprendizaje: proceso, condiciones y recursos que hicieron viable o limitaron los logros de aprendizaje, así como se obtuvo información sobre otros aspectos específicos. Mediante entrevistas estructuradas o planificadas se persiguió ampliar y profundizar información sobre “incidentes críticos” relacionados con el proceso de aprendizaje.

Se incluyeron además grupos de discusión o grupos focales con la participación selectiva de docentes y tutores seleccionados.

El trabajo de campo estuvo centrado en la aplicación de los instrumentos de información: cuestionarios, entrevistas individuales, grupos de discusión y otros. En los casos que las condiciones lo permitieron, se hizo una aplicación virtual de los

cuestionarios, a través del email y formularios electrónicos. En otros casos, miembros del equipo del estudio viajaron a las localidades de interés.

## MATRIZ DE VARIABLES

Para el logro de los objetivos del estudio, se diseñó una matriz de variables y subvariables con sus respectivos indicadores.

**TABLA 1: VARIABLES, SUBVARIABLES E INDICADORES DEL ESTUDIO**

Perfil docente	Perfil docente básico	Edad
		Sexo
		Nivel que enseña
	Perfil docente de habilidades y competencias	Estudios académicos realizados
		Años de experiencia como profesor
		Conocimiento y aplicación de tecnología para posteriores procesos de aprendizaje
Motivación y actitud al aprendizaje autónomo y colaborativo		
Plataforma virtual	Presentación de contenidos	Formato de presentación de los contenidos trabajados en los diferentes bloques del PADD.
		Facilidad de ubicación y lectura de los contenidos
	Herramientas y servicios	Análisis de las diferentes herramientas y los servicios ofrecidos por las plataformas seleccionadas.
		Facilidad para el uso de las herramientas de la plataforma.
	Participación	Acceso y uso de la plataforma.
	Actividades	Alertas para la entrega de las actividades (mensajería instantánea).
Facilidad de acceso para la entrega de las tareas, foros, chats, videoconferencias y cuestionarios		
Procesos y recursos	Bloques de contenidos	Cantidad, calidad y tiempo estimado de lectura para los contenidos.
	Asesoría académica y tutoría	Orientación para la realización de las actividades.
		Cantidad y calidad de acompañamiento y retroalimentación en las actividades.

Variables	Subvariables	Indicadores
Procesos y recursos	Inter-aprendizaje	Desarrollo de las actividades colaborativas. Proceso, condiciones y recursos que hicieron viable o limitaron los logros de aprendizaje.
	Soporte técnico	Tiempo de espera para atención de consultas técnicas.
Logros de aprendizaje	Rendimiento académico	Notas finales de los participantes.
	Propuesta pedagógica	Calidad de las propuestas pedagógicas presentadas y la validez de las narraciones documentadas.
	Narración documentada	

Estas variables se definieron conceptualmente en los siguientes términos:

- *Perfil Docente.* Conjunto de características relacionadas de los docentes participantes en el PADD. Comprende un Perfil Básico con datos personales, de ubicación y profesionales, así como un Perfil de Habilidades y Competencias con información de desempeño digital.
- *Plataforma Virtual.* Conjunto de características y condiciones relacionadas con el entorno virtual de aprendizaje. Comprende la modalidad de presentación de los contenidos a ser trabajados en los diferentes bloques del PADD así como las facilidades proporcionadas por la plataforma y el uso que los docentes hacen de ellas.
- *Procesos y Recursos.* Conjunto de características y condiciones del proceso de aprendizaje. Comprende aspectos como los bloques de contenidos por aprender, el servicio de tutoría y acompañamiento, las etapas de interaprendizaje y el soporte brindado a los docentes participantes.

- *Logros de Aprendizaje.* Conjunto de información global y diversificada sobre los logros obtenidos. Comprende el desempeño final con base al rendimiento académico, la calidad de las propuestas pedagógicas presentadas y la validez de las narraciones documentadas.

## MUESTRA

La muestra de esta investigación se construyó con docentes pertenecientes a las redes 1 y 4 (de acuerdo a la ejecución del PADD 2014); la diversidad de regiones; el grado de participación o logro en el programa; niveles de las instituciones educativas y especialidad de los docentes.

En la primera etapa del estudio, la muestra comprendió un total de 12,243 participantes como base para la identificación y selección de los docentes cuyo estado final era de “aprobado”.

**TABLA 2: PERFIL DE DOCENTES EVALUADOS**

Estado Final	Aprobados	Desaprobados	Total
Docentes	10,061	2,182	12,243
Promedio*	17.21	7.42	14.82
Porcentajes	82.18%	17.82%	100.00%

\* El sistema de calificación es vigesimal (20). La nota mínima para aprobar es 11.

La muestra principal estuvo constituida por 5,814 participantes aprobados que completaron oportunamente

el cuestionario sobre cómo aprenden los docentes.

**TABLA 3: MUESTRA POR SEXO**

Sexo	N	%
Mujeres	4,013	69.02%
Varones	1,801	30.98%
Total	5,814	100%

Complementariamente se extrajo una muestra de participantes con “mejor desempeño” 1,172 para un análisis

más específico de los resultados por niveles.

**TABLA 4: MUESTRA POR NIVEL**

Nivel	N	%
Inicial	123	10.49%
Primaria	462	39.42%
Secundaria	571	48.72%
Otros	16	1.37%
Total	1,172	100.00%

Además, se seleccionaron muestras criteriosales por niveles de desempeño para participar en grupos focales con docentes que obtuvieron calificaciones altas (n=12) y bajas

(n=12) en el Programa. Asimismo, se desarrollaron 12 entrevistas con participantes de Piura, Pucallpa y Moquegua y 6 entrevistas con tutores del mismo Programa.

## INSTRUMENTOS PARA EL LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN

El estudio contó con diversos instrumentos para el levantamiento de información relativa a los procesos de aprendizaje, los entornos virtuales utilizados y otros aspectos complementarios:

- **Encuestas**

Las encuestas abordaron aspectos específicos de la experiencia de aprendizaje bajo un entorno virtual. Estuvieron orientados a recopilar información que permitía delinear cuáles fueron los procesos seguidos para aprender, bajo qué condiciones y con qué recursos se llevaron a cabo, recuperar elementos meta cognitivos de dichos procesos, así como identificar posibles incidentes de éxito y fracaso en relación con los logros de aprendizaje.

El contenido de estos cuestionarios comprendió los siguientes aspectos: (a) motivacional, (b) manejo de recursos tecnológicos y virtuales, (c) experiencia de aprendizaje, (d) uso de la plataforma virtual, (e) metacognición, y (f) logros de aprendizaje.

- **Cuestionarios de las entrevistas y grupos focales**

Las entrevistas se realizaron de modo planificado, bajo el formato de entrevista semiestructurada para ampliar y complementar la información en casos de interés e incidentes críticos relacionados con los procesos de aprendizaje y con las plataformas virtuales utilizadas en el PADD.

Se elaboró un guion o protocolo para las sesiones de entrevista a docentes y tutores, grupos focales y registro en audio.

## ANÁLISIS DE RESULTADOS

A partir de la información recopilada y procesada en las etapas anteriores, el análisis estuvo orientado a identificar las tendencias, perfiles y cruce de data, en función de la matriz de variables y los objetivos específicos del estudio.

- **Identificación del perfil docente**

Se elaboró un perfil docente básico de los participantes en el PADD 2014 a partir de la data registrada en las plataformas con información personal-profesional, y un perfil docente como participante de un entorno virtual de aprendizaje con información de habilidades y competencias.

- **Análisis de las plataformas virtuales**

Se identificaron las tendencias de participación en las diferentes actividades, uso y permanencia en la plataforma virtual.

- **Análisis de procesos y recursos disponibles**

Este análisis se realizó para contrastar los resultados de aprendizaje y el uso de recursos y aplicaciones proporcionadas por las plataformas virtuales.

- **Análisis de logros de aprendizaje**

Finalmente, se llevó a cabo un análisis de los logros de aprendizaje obtenidos por los docentes participantes de mejor rendimiento a fin de identificar asociaciones, tendencias y comparaciones entre ellos.

### 3.3. RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación se organizan en cuatro apartados: condiciones para aprender; uso de recursos,

herramientas y servicios TIC para el aprendizaje; resultados de aprendizaje; y percepción del aprendizaje en entornos virtuales.

#### a) CONDICIONES PARA APRENDER

- **Nivel laboral de los docentes**

Los docentes evaluados que aprobaron el Módulo I del PADD, se hallan laborando principalmente en el nivel educativo de secundaria; casi la mitad (47%) pertenecen a esta categoría. En segundo lugar,

se tiene a los docentes de primaria (41%) y poco más del 9% está en el nivel inicial. Según el género, las mujeres son mayoría en primaria y el porcentaje de varones en el nivel inicial no es significativo (0.4%).

**TABLA 5: NIVEL LABORAL DE LOS DOCENTES**

Género	Inicial	Primaria	Secundaria	Otras
Mujeres	13.13%	45.63%	39.10%	2.14%
Varones	0.44%	30.54%	65.74%	2.94%
Total	9.20%	40.95%	47.35%	2.39%

- **Mayor grado/título obtenido**

Es notorio que el mayor porcentaje de docentes aprobados se ubican en la categoría de magister (48%) y poco más de un tercio (36%) poseen el título de licenciado o profesor. Los

casos de bachiller y doctor tienen porcentajes bajo y muy bajo. El perfil según género muestra valores muy similares entre mujeres y varones.

**TABLA 6: MAYOR GRADO OBTENIDO DE LOS DOCENTES**

Género	Bachiller	Licenciatura	Maestría	Doctorado
Mujeres	12.36%	34.54%	49.02%	4.09%
Varones	12.83%	38.03%	45.97%	3.72%
Total	12.50%	35.62%	48.07%	3.97%

- **Preferencias de modalidad educativa**

Los docentes evaluados tienen una notoria preferencia por los entornos virtuales como modalidad educativa (49%) frente a 33% para la modalidad semipresencial mientras

la alternativa solo presencial es menor al 20%. Nótese que este perfil se presenta por igual en las mujeres y varones.

**TABLA 7: PREFERENCIA POR MODALIDAD EDUCATIVA**

Género	N	Presencial	Semipresencial	Virtual
Mujeres	4,013	17.57%	32.72%	49.71%
Varones	1,801	19.99%	32.54%	47.47%
Total	5,814	18.32%	32.66%	49.02%

Aspectos como la interacción a través de actividades grupales, o las posibilidades autonomía y autoregulación del aprendizaje son importantes de considerar en los entornos virtuales de aprendizaje. En el caso de los docentes evaluados, a través del “peso” que le darían a dichos tipos de actividades, no se encuentra un perfil claro de

preferencia, pues solo hay una muy ligera tendencia a dar mayor peso a las actividades individuales (77%) frente a las grupales (73%); adicionalmente, existe un situación casi idéntica en las preferencias por las actividades dirigidas (72%) frente a las actividades autónomas y autoreguladas (71%).

**TABLA 8: PREFERENCIA POR TIPO DE ACTIVIDADES**

Género	N	Individuales	Grupales	Dirigidas	Autónomas
Mujeres	4,013	77.75%	72.50%	71.86%	71.00%
Varones	1,801	76.50%	74.50%	71.86%	71.17%
Total	5,814	77.25%	73.00%	71.86%	71.05%

- **Mejor alternativa para la capacitación docente**

En este caso, los docentes evaluados presentan una mayor valoración como alternativa de excelencia para la capacitación docente a la modalidad virtual (67%); mientras, la modalidad semipresencial es

considerada como excelente por 21% y la alternativa presencial solo por 10% de los docentes. Este perfil se repite entre las mujeres y los varones.

**TABLA 9: MEJOR ALTERNATIVA PARA LA CAPACITACIÓN**

Género	N	Presencial	Semipresencial	Virtual
Mujeres	4,013	10.72%	21.85%	67.43%
Varones	1,801	11.49%	20.88%	67.63%
Total	5,814	10.96%	21.55%	67.49%

## b) USO DE RECURSOS, HERRAMIENTAS Y SERVICIOS TIC PARA EL APRENDIZAJE

### • Desempeño en el uso de herramientas TIC

Para el caso de los programas y herramientas más comunes, como el procesador de textos, el presentador de diapositivas (PowerPoint), y el correo electrónico se ha encontrado que son conocidas a nivel intermedio o avanzado por, al menos, el 75% de los docentes; las plataformas

virtuales tipo Moodle en un 55% y la hoja de cálculo por el 40%. El nivel de desconocimiento reportado por los docentes no presenta porcentajes significativos; solo el 9% y el 7%, respectivamente, no conocen la hoja de cálculo y el Moodle.

**TABLA 10: NIVEL DE DESEMPEÑO EN EL USO DE HERRAMIENTAS Y SERVICIOS TIC - I**

	Herramientas y Servicios TIC				
	Word	PowerPoint	Excel	Email	Moodle
Básico	20.00%	29.46%	50.53%	24.94%	37.81%
Intermedio	44.12%	44.32%	33.25%	44.39%	42.35%
Avanzado	35.21%	23.87%	7.14%	29.70%	13.11%
No conoce	0.67%	2.34%	9.08%	0.96%	6.74%
Total	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Para el caso de los servicios más comunes, como los foros virtuales, el chat, operaciones con archivos, y las redes sociales se ha encontrado que son conocidas a nivel intermedio o avanzado por, al menos, dos tercios de los docentes; los servicios de videoconferencias o sesiones

virtuales y el WhatsApp en un 43%. El nivel de desconocimiento reportado por los docentes presenta porcentajes poco significativos; el 14% y el 21%, respectivamente, no conocen la videoconferencia y el WhatsApp.

**TABLA 11: NIVEL DE DESEMPEÑO EN EL USO DE HERRAMIENTAS Y SERVICIOS TIC - II**

	Herramientas y Servicios TIC					
	Foros	Chat	Archivos	Redes sociales	Video conferencia	WhatsApp
Básico	34.76%	32.06%	27.19%	29.82%	42.90%	35.02%
Intermedio	44.53%	42.02%	40.28%	41.21%	33.71%	28.17%
Avanzado	19.66%	23.17%	31.58%	26.02%	9.77%	15.94%
No conoce	1.05%	2.75%	0.95%	2.94%	13.62%	20.86%
Total	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

- **Utilidad de las herramientas TIC para la actualización profesional**

La gran mayoría de los docentes evaluados manifiestan que las herramientas TIC tienen un nivel bueno o muy bueno para contribuir a su mejoramiento y actualización profesional. Así es considerado el procesador de textos (84%), el correo

electrónico (77%), el presentador de diapositivas (72%) y la plataforma virtual tipo Moodle (59%); en el caso de la hoja de cálculo, se percibe menos su buena contribución (45%) frente a su valoración como regular o deficiente (55%).

**TABLA 12: UTILIDAD O NIVEL DE APLICACIÓN DE TIC EN ACTUALIZACIÓN PROFESIONAL**

	Word	PowerPoint	Excel	email	Moodle
Muy bueno	35.45%	24.63%	8.84%	28.12%	15.19%
Bueno	48.76%	47.61%	36.09%	48.68%	44.07%
Regular	15.26%	24.84%	44.08%	21.74%	33.26%
Deficiente	0.53%	2.92%	10.99%	1.46%	7.48%
Total	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

- **Utilidad de los servicios TIC para la actualización profesional**

En el caso de servicios como los foros virtuales, el chat, el manejo de archivos e información digital, y las redes sociales, al menos dos tercios del total de docentes evaluados consideran que su contribución a

su mejoramiento y actualización profesional es buena o muy buena; la videoconferencia sólo asciende a 45% frente a 55% que sostiene que su aporte es regular o deficiente.

**TABLA 13: UTILIDAD O NIVEL DE APLICACIÓN DE TIC EN ACTUALIZACIÓN PROFESIONAL**

	Foros	Chat	Archivos	Redes Sociales	Video conferencia	WhatsApp
Muy bueno	19.11%	20.43%	30.22%	23.24%	9.84%	14.90%
Bueno	47.52%	44.31%	44.60%	44.36%	35.55%	30.91%
Regular	31.39%	30.70%	23.87%	28.50%	39.66%	32.40%
Deficiente	1.98%	4.56%	1.31%	3.90%	14.95%	21.79%
Total	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

- **Formato de recursos y contribución al aprendizaje**

A través de la plataforma virtual los docentes han tenido acceso a diversas clases de recursos para promover su aprendizaje. Se ha encontrado que cuatro de cada cinco docentes evaluados han señalado a los recursos de tipo “documento”

como el que más ha facilitado o favorecido su aprendizaje (81%). En segundo lugar se ubica las presentaciones con diapositivas o “power points (PPT)” (53%); los audios fueron considerados en el 34%, y los videos solamente en un 9%.

**TABLA 14: FORMATO DE CONTENIDO QUE FACILITÓ MÁS EL APRENDIZAJE**

Contenidos	Total
Documentos	80.56%
PPTs	52.72%
Audios	33.59%
Videos	9.29%
Total	100.00%

- **Facilidad de navegación en la plataforma virtual**

La facilidad o dificultad que encuentra un usuario al ingresar a una plataforma virtual es un factor importante a considerar; tanto desde el punto de vista pedagógico como el motivacional. En este rubro, los docentes evaluados han mostrado

respuestas bastante positivas, pues el 95% considera que navegar en la plataforma virtual del PADD fue fácil o muy fácil. No es significativo el nivel declarado como difícil o muy difícil (5%).

**TABLA 15: FACILIDAD DE NAVEGACIÓN EN LA PLATAFORMA VIRTUAL**

	N	Muy fácil	Fácil	Difícil	Muy difícil
Total	5.814	26.47%	68.28%	4.92%	0.33%

- **TIC e interacción con colegas**

El PADD consideró diversas posibilidades de interacción durante el Módulo I. Sin embargo, los docentes han señalado de modo predominante que fue a través de los foros virtuales donde se pudo lograr una mayor interacción con

sus colegas (92%); el chat solo fue elegido por el 32% de docentes y las videoconferencias o sesiones virtuales no superan el 22%. El correo electrónico no fue tomado en cuenta.

**TABLA 16: TIC FAVORECIÓ MÁS LA INTERACCIÓN CON COLEGAS**

Herramienta	Total
Chat	32.28%
Foro	92.17%
Email	1.00%
Videoconferencia	21.90%
Total	100.00%

- **Facilidad de uso de herramientas TIC**

Además de la plataforma virtual, la facilidad o dificultad para usar las herramientas TIC más comunes como el chat, foro, mensajería, correo, es un factor importante a considerar. Los docentes evaluados presentan

un perfil altamente positivo; el 95% manifiesta que dichas herramientas son fáciles o muy fáciles de utilizar, mientras los casos “difícil o muy difícil” no llegan al 5%.

**TABLA 17: FACILIDAD DE USO**

Facilidad de uso de chat, foro, mensajería, correo, etc.					
Género	N	Muy fácil	Fácil	Difícil	Muy difícil
Mujeres	4.013	18.51%	77.10%	4.09%	0.30%
Varones	1.801	17.77%	77.01%	5.11%	0.11%
Total	5.814	18.28%	77.07%	4.40%	0.24%

- **Frecuencia de acceso y aprendizaje óptimo**

La plataforma virtual permitía el acceso libre en cantidad y oportunidad, según lo quisieran los usuarios registrados. La cuestión sobre cuán frecuentemente hay que ingresar al entorno virtual para lograr

un óptimo resultado ha mostrado que la gran mayoría de docentes evaluados consideran adecuada una frecuencia diaria o interdiaria (85%) frente a accesos menos frecuentes.

**TABLA 18: FRECUENCIA DE ACCESO PARA EL APRENDIZAJE ÓPTIMO**

Acceso	Total
Diario	41.74%
Interdiario	43.36%
Semanal	14.10%
Quincenal	0.72%
Mensual	0.07%
Total	100.00%

- **Mensajería y cumplimiento de entregas**

Una de las funciones de la mensajería interna de la plataforma virtual es servir de información y recordatorio de los plazos y fechas para la entrega de trabajos, evaluaciones y cumplir

con las tareas. En este aspecto, el 96% de los docentes evaluados señala que estos mensajes fueron de utilidad. Otras alternativas no tienen porcentajes significativos.

**TABLA 19: MENSAJERÍA PARA CUMPLIR CON ENTREGAS**

Género	Sí	No recibió mensajes	No
Mujeres	96.46%	1.35%	2.19%
Varones	95.34%	1.55%	3.11%
Total	96.11%	1.41%	2.48%

- **Facilidad de las actividades sincrónicas**

La posibilidad de realizar “encuentros virtuales” es un factor importante para promover el aprendizaje en las plataformas virtuales y favorecen la interacción o potencian la tutoría. Si estas actividades sincrónicas son difíciles de realizar, se pierden sus

ventajas. Los docentes evaluados han señalado en alto nivel (70%) que dichas actividades eran fáciles o muy fáciles. Sin embargo, para casi tres de cada diez participantes (28%), esta situación fue difícil.

**TABLA 20: FACILIDAD DE ACTIVIDADES SINCRÓNICAS**

Género	N	Muy Fácil	Fácil	Difícil	Muy difícil
Mujeres	4.013	7.30%	61.65%	28.51%	2.54%
Varones	1.801	7.50%	64.13%	26.54%	1.83%
Total	5.814	7.36%	62.42%	27.90%	2.32%

- **Facilidad de las actividades asincrónicas**

Las actividades asincrónicas, por ejemplo los foros virtuales, son un complemento muy importante de las actividades sincrónicas y permiten superar limitaciones en la conectividad de las redes, lo la diversidad de responsabilidades y

horarios de los usuarios. Para los docentes evaluados, las actividades asincrónicas del PADD fueron fáciles o muy fáciles en un 90%; apenas para el 10% se considera este aspecto como difícil o muy difícil.

**TABLA 21: FACILIDAD DE ACTIVIDADES ASINCRÓNICAS**

Género	N	Muy Fácil	Fácil	Difícil	Muy difícil
Mujeres	4.013	20.41%	70.77%	8.35%	0.47%
Varones	1.801	16.05%	70.91%	12.44%	0.61%
Total	5.814	19.06%	70.81%	9.61%	0.52%

- **Conectividad y plazo para las tareas**

Dificultades en la conectividad como escaso ancho de banda, conexión lenta o intermitente, y similares pueden impedir la plena realización de actividades virtuales, así como la entrega de tareas dentro de los plazos

establecidos. El 30% de los docentes considera que este aspecto les limitó o afectó en el cumplimiento de sus tareas; cabe destacar que este porcentaje es mayor en los varones (37%) que en las mujeres (26%).

**TABLA 22: IMPACTO DE CONECTIVIDAD EN TAREAS**

Género	Facilitó	Limitó	Total
Mujeres	73.56%	26.44%	100.00%
Varones	62.97%	37.03%	100.00%
Total	70.28%	29.72%	100.00%

- **Impacto de plazos para la entrega de tareas**

El Módulo I se realizó bajo un esquema de bloques semanales, por lo tanto, los plazos para la realización de actividades y la entrega de tareas fue corto en muchos casos. Los docentes evaluados así lo han

considerado y sostienen que dichos plazos les limitó en el cumplimiento de entregas (38%) mientras el 62% de los docentes sostiene que dichos plazos sí le facilitaron cumplir con tales entregas.

**TABLA 23: IMPACTO DE LOS PLAZOS PARA ENTREGAR TAREAS**

Género	Facilitó	Limitó	Total
Mujeres	61.35%	38.65%	100.00%
Varones	62.02%	37.98%	100.00%
Total	61.56%	38.44%	100.00%

- **Impacto de actividades personales en la entrega de tareas**

Los usuarios que siguen un curso virtual tienen muchas facilidades para el acceso “en cualquier momento y lugar”. Sin embargo, se requiere también disponer de tiempo suficiente y tranquilidad para realizar las actividades y tareas. La “concurencia” de obligaciones laborales o familiares puede ser

un factor negativo. Los docentes evaluados manifiestan en el 85% de los casos que el tener otras responsabilidades personales a la par de seguir el PADD les limitó en el cumplimiento de las actividades y tareas del Módulo I. Esta situación es muy similar entre mujeres y varones.

**TABLA 24: IMPACTO DE ACTIVIDADES PERSONALES EN ENTREGA TAREAS**

Género	Facilitó	Limitó	Total
Mujeres	13.53%	86.47%	100.00%
Varones	16.71%	83.29%	100.00%
Total	14.52%	85.48%	100.00%

- **Impacto de la plataforma virtual en la entrega de tareas**

Al contrario de las responsabilidades personales, los docentes evaluados sostienen que las características y condiciones del entorno virtual de aprendizaje les facilitaron el

cumplimiento de actividades y tareas (92%) y es poco significativo el porcentaje de docentes que manifiestan haberse visto limitados en este caso.

**TABLA 25: IMPACTO DE PLATAFORMA VIRTUAL EN ENTREGA TAREAS**

Género	Facilitó	Limitó	Total
Mujeres	92.40%	7.60%	100.00%
Varones	89.95%	10.05%	100.00%
Total	91.64%	8.36%	100.00%

- **Suficiencia del sistema de consulta**

Los usuarios de la plataforma virtual podían realizar consultas a través de diversos medios y en cualquier momento. Se ha encontrado que el 93% de los docentes evaluados

señalan que el sistema de consulta fue suficiente. Es poco significativo el porcentaje que lo considera insuficiente.

**TABLA 26: SISTEMA DE CONSULTAS**

Género	Suficiente	Insuficiente	Total
Mujeres	91.00%	9.00%	100.00%
Varones	93.09%	6.91%	100.00%
Total	92.59%	7.41%	100.00%

- **Disponibilidad del tutor para la atención de consultas**

Los usuarios de la plataforma virtual tenían la posibilidad de formular consultas al tutor asignado, el cual debía estar disponible “todos los días”. Los docentes evaluados consideran que su tutor sí estuvo

disponible para responder a sus consultas e inquietudes en el 95% de los casos; situación similar entre mujeres y varones. El porcentaje de casos “no disponible” es poco significativo.

**TABLA 27: DISPONIBILIDAD DEL TUTOR PARA ATENDER CONSULTAS**

Género	Sí	No	Total
Mujeres	95.49%	4.51%	100.00%
Varones	94.84%	5.16%	100.00%
Total	95.29%	4.71%	100.00%

- **Disponibilidad de soporte técnico**

Adicional a la tutoría, se espera que esté disponible un servicio que brinde soporte técnico a los usuarios. Muchas veces, estas necesidades son percibidas como más críticas pues el usuario no puede “operar”

o continuar en la plataforma. Los docentes evaluados presentan un muy alto nivel de satisfacción pues el 87% considera que el soporte técnico sí estuvo disponible cuando lo necesitaron.

**TABLA 28: DISPONIBILIDAD DE SOPORTE TÉCNICO**

Género	Sí	No	Total
Mujeres	87.59%	12.41%	100.00%
Varones	85.62%	14.38%	100.00%
Total	86.98%	13.02%	100.00%

- **Cantidad de contenidos disponibles en la plataforma**

Otro factor importante a considerar es la cantidad de contenidos “subidos” y disponibles en el entorno virtual de aprendizaje. Si ellos son pocos o demasiados, los usuarios pueden considerarlo como una situación inadecuada para aprender, porque necesitan más recursos o porque

se sienten sobrecargados por ellos. Alrededor del 92% de los docentes evaluados considera que la cantidad de recursos disponibles fue adecuada o suficiente para aprender; los casos de “insuficientes” no llegan al 6% y los casos de “excesivos” no es significativo.

**TABLA 29: CANTIDAD DE CONTENIDOS DISPONIBLES**

Género	N	Insuficiente	Suficiente	Excesiva
Mujeres	4.013	4.73%	93.70%	1.57%
Varones	1.801	7.77%	90.84%	1.39%
Total	5.814	5.68%	92.81%	1.51%

- **Calidad de los recursos disponibles en la plataforma**

Más que la cantidad, un factor de mayor relevancia es la calidad de los recursos disponibles para el aprendizaje. En el 85% de casos, los docentes evaluados consideran

que la calidad de los contenidos disponibles fue buena; el 15% manifiestan que la calidad fue “regular”.

**TABLA 30: CALIDAD DE CONTENIDOS DISPONIBLES**

Género	N	Buena	Regular	Deficiente
Mujeres	4.013	88.24%	11.49%	0.27%
Varones	1.801	77.07%	21.93%	1.00%
Total	5.814	84.78%	14.72%	0.50%

- **Distribución de contenidos en bloques**

Una equilibrada distribución de los contenidos de un curso entre las secciones, unidades o bloques es fundamental para promover el aprendizaje. En un muy alto nivel, los docentes evaluados consideran

que la distribución de contenidos en los bloques que conformaron el Módulo I fue adecuada (85%); solamente el 14% consideró que fue una distribución “regular”.

**TABLA 31: DISTRIBUCIÓN DE CONTENIDOS EN BLOQUES**

Género	N	Adecuada	Regular	Deficiente
Mujeres	4.013	87.81%	11.89%	0.30%
Varones	1.801	79.51%	19.38%	1.11%
Total	5.814	85.24%	14.21%	0.55%

- **Tiempo de espera ante consultas técnicas**

Dado que las consultas técnicas generalmente están relacionadas con el acceso y operación de recursos que hace el usuario en la plataforma virtual, un factor negativo es que la atención a tales consultas sea demorada o tardía. Los docentes

evaluados consideran que en el 73% de los casos la atención a consultas técnicas fue atendida de manera inmediata o en un plazo normal. Los casos de respuesta tardía o demorada no llegan al 6%. Poco más del 20% no realizó esta clase de consultas.

**TABLA 32: TIEMPO DE ESPERA ANTE CONSULTAS TÉCNICAS**

Género	N	Inmediato	Normal	Tardío
Mujeres	4.013	16.17%	53.87%	5.61%
Varones	1.801	13.33%	64.96%	6.44%
Total	5.814	15.29%	57.31%	5.87%

- **Calidad de respuesta a consultas técnicas**

Las respuestas a esta clase de consultas no solamente deben ser oportunas sino también ser de calidad. Se ha encontrado que el 73% de los docentes evaluados

sostienen que las respuestas a dichas consultas fueron buenas o muy buenas; solo el 3% manifiesta que fueron deficientes.

**TABLA 33: CALIDAD DE RESPUESTAS A CONSULTAS TÉCNICAS**

Género	N	Muy buena	Buena	Deficiente
Mujeres	4.013	13.36%	56.77%	2.82%
Varones	1.801	13.94%	65.02%	3.78%
Total	5.814	13.54%	59.32%	3.11%

- **Frecuencia de la tutoría recibida**

Dada la organización de contenidos y actividades por bloques semanales en el desarrollo del Módulo I, el servicio de tutoría debía adaptarse a dicho esquema. Para los docentes evaluados, la frecuencia de la tutoría

ha sido diaria o interdiaria en el 53% de los casos, y semanal en el 39%. En muchos casos, los usuarios ingresaban solo los fines de semana; por ello, el perfil encontrado es adecuado.

**TABLA 34: FRECUENCIA DE TUTORÍA RECIBIDA**

Género	Diaria	Interdiaria	Semanal	Quincenal	No recibió
Mujeres	15.90%	37.93%	38.60%	4.14%	3.44%
Varones	11.72%	41.14%	40.81%	3.44%	2.89%
Total	14.60%	38.92%	39.28%	3.92%	3.27%

- **Calidad de la tutoría recibida**

Además de la frecuencia del servicio tutorial, es un factor de especial importancia la calidad de las orientaciones y ayudas brindadas por el tutor a medida que “acompaña” al usuario durante el curso. Los

docentes evaluados consideran que recibieron una tutoría de calidad “buena o muy buena” en el 94% de los casos; los porcentajes de “deficiente” o “no recibida” no son significativos.

**TABLA 35: CALIDAD DE TUTORÍA RECIBIDA**

Género	N	Muy buena	Buena	Deficiente	No recibió
Mujeres	4.013	33.02%	61.13%	1.97%	3.89%
Varones	1.801	27.98%	66.74%	2.78%	2.50%
Total	5.814	31.46%	62.87%	2.22%	3.46%

- **Contenido de la tutoría**

Al revisar la temática o clase de contenidos de las orientaciones y ayudas brindadas por los tutores se ha encontrado que los asuntos académicos o pedagógicos ocupan el tema principal o mayoritario con 72% de los casos; en segundo lugar, están los aspectos motivacionales, afectivos y de soporte emocional (53%); siguen los asuntos técnicos u

operativos (38%) y en último lugar se hallan los aspectos administrativos y de coordinación (27%). De este perfil se desprende que el servicio tutorial estuvo adecuadamente dirigido principalmente a promover el aprendizaje y acompañar a los docentes durante su experiencia de aprender.

**TABLA 36: TEMÁTICA DE LA TUTORÍA RECIBIDA**

Temática	N	Académicos	Administrativos	Técnicos	Motivación
Total	5.814	72.41%	26.73%	38.10%	52.58%

- **Impacto de la tutoría en el aprendizaje**

Aunque el aprendizaje es producto de diversos factores, se espera que la tutoría sea uno de los más importantes. Al explorar el impacto que la tutoría pudo tener en el aprendizaje de los docentes, se

encuentra que el 76% sostiene que sí tuvo un impacto y favoreció sus aprendizajes; y uno de cada cinco docentes sostiene que parcialmente contribuyó a sus logros. Otros casos no tienen porcentajes significativos.

**TABLA 37: IMPACTO DE LA TUTORÍA EN EL APRENDIZAJE**

Género	N	Sí	Parcialmente	No	No recibió
Mujeres	4.013	74.98%	20.06%	1.97%	2.99%
Varones	1.801	77.40%	19.04%	1.55%	1.89%
Total	5.814	75.73%	19.75%	1.84%	2.65%

- **Retroinformación recibida de calificaciones**

Conocer de modo oportuno los resultados del aprendizaje es un factor que contribuye al logro de los siguientes aprendizajes. Los docentes evaluados manifiestan haber recibido retroalimentación de sus tutores luego de haber sido calificados en las tareas presentadas,

en el 57% de los casos; y de modo parcial recibieron retroinformación en el 27% de los docentes. Nótese que el 16% declara no haber recibido esta retroinformación. Sin embargo, todos los usuarios podían consultar sus calificaciones al interior de la plataforma virtual.

**TABLA 38: RETROINFORMACIÓN LUEGO DE CALIFICACIONES**

Género	N	Sí	Parcialmente	No
Mujeres	4.013	57.91%	24.89%	17.19%
Varones	1.801	55.30%	30.71%	13.99%
Total	5.814	57.10%	26.69%	16.20%

- **Expectativa por tareas grupales**

Las tareas diseñadas para ser realizadas de manera grupal no estaban formuladas en el Módulo I. Sin embargo, al ser consultados si hubieran deseado que el curso les asigne tareas grupales, el 57% de los

docentes manifestó que “sí” frente al 33% del “no”. Estos porcentajes son ligeramente diferentes entre mujeres y varones, pues hay un poco más “sí” en los hombres y un poco más de “no” en las mujeres.

**TABLA 39: DESEABA QUE LE ASIGNARAN TAREAS GRUPALES**

Género	N	Sí	No
Mujeres	4.013	54.27%	45.73%
Varones	1.801	62.08%	37.92%
Total	5.814	56.69%	43.31%

- **Interacción con colegas de su institución educativa**

Para realizar las tareas calificadas, los usuarios tenían libertad de trabajo y podían llevarlas a cabo de manera totalmente individual o, de algún modo, interactuar con los colegas de la institución educativa donde laboraban. El 44% de los docentes evaluados manifestó que sí

tuvieron oportunidad de interactuar con sus colegas mientras que el 56% señaló que no hubo tal interacción. Es de esperar que el ítem haya sido interpretado parcialmente como “recibir ayuda para resolver la tarea” y los porcentajes estén “atenuados” por este efecto.

**TABLA 40: INTERACCIÓN CON COLEGAS DE I. E. PARA SUS TAREAS**

Género	N	Sí	No
Mujeres	4.013	40.77%	59.23%
Varones	1.801	50.75%	49.25%
Total	5.814	43.86%	56.14%

- **Impacto de la interacción con colegas**

Como complemento de lo anterior, se exploró si dicha interacción o colaboración aportada por un colega de su institución educativa tuvo o no un impacto favorable en el aprendizaje del docente que seguía el PADD. Se encuentra que en el

43% de los casos se declara que sí favoreció su aprendizaje y en un 15% que el impacto fue parcial. Nótese que el 41% de los docentes sostiene que no influyó o no favoreció sus resultados de aprendizaje.

**TABLA 41: COLABORACIÓN DE MIS COLEGAS FAVORECIÓ MI APRENDIZAJE**

Género	N	Sí	Parcialmente	No
Mujeres	4.013	40.34%	15.67%	43.98%
Varones	1.801	49.53%	15.55%	34.93%
Total	5.814	43.19%	15.63%	41.18%

### c) RESULTADOS DEL APRENDIZAJE

- **Resultados de aprendizaje según grado o título obtenidos**

En general, los resultados de las calificaciones son bastante altos para el promedio global y para cada una de las tres tareas calificadas consideradas en el Módulo I. Al revisar dichos promedios en función del mayor grado o título obtenido por

los docentes. Se encuentra un perfil muy homogéneo; en todos los grados el promedio es 16/20 para la tarea 1, de 18/20 para la tarea 2 y 17/20 para la tarea 3. Es decir, el grado o título obtenido parece no tener influencia sobre los aprendizajes.

**TABLA 42: RESULTADOS DE APRENDIZAJE POR GRADO**

Grados	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Promedio
Bachiller	16.51	18.17	17.27	17.34
Licenciado	16.51	18.07	17.33	17.33
Magister	16.59	18.25	17.23	17.39
Doctor	16.39	18.03	17.34	17.39
Total	16.54	18.17	17.28	17.36

- **Resultados de aprendizaje según el nivel educativo**

Como ya se indicó, los resultados de las calificaciones son bastante altos. Al revisar dichos promedios en función del nivel educativo en el que trabajan los docentes, se encuentra un perfil muy homogéneo; en todos

los niveles el promedio es 16/20 para la tarea 1, de 18/20 para la tarea 2 y 17/20 para la tarea 3. Es decir, el desempeño laboral en un nivel educativo parece no tener influencia sobre los aprendizajes.

**TABLA 43: RESULTADOS DE APRENDIZAJE POR NIVEL**

Nivel	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Promedio
Inicial	15.72	18.24	16.60	16.93
Primaria	16.53	18.53	17.26	17.46
Secundaria	16.73	17.85	17.46	17.38
Otros	16.63	18.13	16.44	17.19
Total	16.54	18.17	17.28	17.36

- **Importancia de estrategias dirigidas y autónomas**

Los entornos virtuales permiten la implementación de estrategias pedagógicas bajo enfoques directivos, así como autónomos y de autoregulación del aprendizaje. Conocer el peso o preferencia que los usuarios le dan a tales estrategias es importante para explorar si un curso se adapta a sus preferencias y estilos de

aprendizaje. Se ha encontrado que los docentes evaluados, en promedio, otorgan por igual un alto peso a ambas estrategias y este perfil de respuesta es similar en función del nivel educativo en que laboran los docentes con una ligera tendencia a favor de las estrategias autónomas.

**TABLA 44: PESO ASIGNADO A LA ESTRATEGIA**

Nivel	Dirigida	Autónoma
Inicial	68.70%	73.90%
Primaria	73.27%	70.24%
Secundaria	70.44%	70.07%
Otros	59.38%	70.00%
Total	71.22%	70.54%

- **Formato de recursos y contribución al aprendizaje**

Al explorar cuáles formatos de recursos se considera que contribuyen más al aprendizaje, en la muestra de docentes de mayor desempeño, se obtienen porcentajes muy elevados para los videos (87%) y los documentos o textos (81%). Las presentaciones con diapositivas ascienden

al 55% de los casos y los audios al 32%. Paradójicamente, en el grupo total de docentes evaluados (12,243) el video no tuvo un nivel elevado. Este recurso sí tiene una mayor incidencia en los docentes de mejor rendimiento.

**TABLA 45: RECURSOS QUE CONTRIBUYEN AL APRENDIZAJE**

Nivel	Documento	Audios	PPTs	Videos
Inicial	78.86%	32.52%	37.40%	90.24%
Primaria	82.03%	34.85%	56.93%	86.15%
Secundaria	80.56%	29.07%	55.34%	86.69%
Otros	62.50%	31.25%	37.50%	68.75%
Total	81.14%	31.91%	55.72%	87.71%

- **Servicios TIC y aprendizaje**

Al revisar cuáles servicios favorecen más el aprendizaje, se encontró que los foros virtuales ocupan el primer lugar (86%) en los docentes evaluados, y en segundo lugar las videoconferencias o encuentros virtuales (59%). El chat apenas es elegido por el 34% de los docentes. El nivel educativo en el cual trabaja

el docente muestra cierta diversidad sin hacer variar la tendencia general. Como era de esperar, el foro virtual es más preferido en secundaria y menos en inicial, lo visual de la videoconferencia es más preferido en inicial y primaria; el chat es menos señalado en inicial que en primaria y secundaria.

**TABLA 46: TIC QUE FAVORECEN EL APRENDIZAJE**

Nivel	Chat	Foro	Email	Video conferencia
Inicial	14.63%	82.93%	1.63%	63.41%
Primaria	23.59%	84.85%	0.87%	65.37%
Secundaria	25.39%	87.57%	1.40%	50.44%
Otros	37.50%	93.75%	0.00%	37.50%
Total	23.72%	86.09%	1.28%	59.13%

- **Accesibilidad del tutor**

Se ha revisado anteriormente que los tutores estuvieron disponibles en un porcentaje muy elevado (95%). Al revisar los porcentajes entre docentes

de diferente nivel educativo, se encuentra que esta situación se repite con ligeras variaciones.

**TABLA 47: TUTOR ACCESIBLE CUANDO SE LE SOLICITÓ**

Nivel	Sí	No
Inicial	93.50%	6.50%
Primaria	96.97%	3.03%
Secundaria	93.70%	6.30%
Otros	81.25%	18.75%
Total	94.80%	5.20%

- **Frecuencia de la tutoría**

Se ha señalado antes que la frecuencia de tutoría disponible estuvo adecuada con el esquema de distribución de bloques semanales; y poco más de la mitad de los casos respondió a una frecuencia diaria

o interdiaria de tutoría (53%). Al revisar los porcentajes en función del nivel educativo en que laboran los docentes, el perfil general se repite, aunque con ligeras variantes entre dichos niveles.

**TABLA 48: FRECUENCIA DE LA TUTORÍA**

Nivel	Diaria	Interdiaria	Semanal	Mayor
Inicial	15.45%	39.84%	34.96%	5.69%
Primaria	2.38%	41.34%	41.99%	2.38%
Secundaria	14.19%	38.53%	37.48%	5.43%
Otros	18.75%	37.50%	43.75%	0.00%
Total	13.57%	39.76%	39.08%	4.18%

- **Calidad de la tutoría**

La calidad de la tutoría recibida ha sido considerada en el 95% de los casos como buena o muy buena. Es de destacar que este perfil se mantiene al interior de los grupos según el nivel educativo donde laboran los docentes. En la categoría

“muy buena” han respondido el 37% de inicial frente al 32% en primaria y secundaria. En la categoría “buena” se ubica el 65% de primaria y 63% de secundaria frente al 55% de Inicial.

**TABLA 49: CALIDAD DE LA TUTORÍA**

Nivel	Muy Buena	Buena	Deficiente	No recibió
Inicial	37.40%	55.28%	4.07%	3.25%
Primaria	32.03%	64.94%	0.65%	2.38%
Secundaria	31.52%	62.52%	2.63%	4.03%
Otros	50.00%	31.25%	18.75%	0.00%
Total	32.51%	62.03%	2.22%	3.24%

- **Temática de la tutoría**

El perfil de contenidos abordados durante las orientaciones y ayudas de los tutores ha sido considerado adecuado, predominando los aspectos académico y pedagógicos, seguido de los motivacionales, afectivos y emocionales. Al revisar los valores porcentuales en función

del nivel educativo se encuentra que dicho perfil se mantiene con algunas variaciones intra-temática; así la tutoría pedagógica varía entre el 76% y el 63%, la motivacional entre 59% y 44%, lo técnico oscila entre 37% y 44%, y lo administrativo va del 28% al 13%.

**TABLA 50: TEMAS DE TUTORÍA**

Nivel	Académicos	Administrativos	Técnicos	Motivación
Inicial	76.42%	22.76%	40.65%	58.54%
Primaria	70.13%	28.35%	36.80%	57.36%
Secundaria	71.28%	26.44%	34.33%	52.19%
Otros	62.50%	12.50%	43.75%	43.75%
Total	71.33%	26.79%	35.84%	54.78%

- **Impacto de la tutoría en el aprendizaje**

Al explorar el impacto de la tutoría o cómo ésta contribuye a logros en el aprendizaje, los docentes manifiestan de modo categórico que sí ha tenido un impacto (75%). Este

perfil se mantiene en función del nivel educativo de los docentes con cierta variación; baja al 71% en inicial, se ubica en el 74% en secundaria y sube al 78% en primaria.

**TABLA 51: IMPACTO DE LA TUTORÍA EN EL APRENDIZAJE**

Nivel	Sí	Parcialmente	No	No recibió
Inicial	70.73%	25.20%	2.44%	1.63%
Primaria	78.14%	19.26%	1.08%	1.52%
Secundaria	73.91%	21.89%	1.40%	2.80%
Otros	75.00%	12.50%	12.50%	0.00%
Total	75.26%	21.08%	1.54%	2.13%

- **Retroalimentación de la calificación de tareas**

La retroinformación hacia el docente luego del proceso de calificación de tareas ha sido bastante elevada, con 58% en el caso “Sí” y 23% como “parcialmente”. Al revisar los valores porcentuales en función del nivel educativo de los docentes, la

tendencia se mantiene; solo entre el 20% y el 16% declara no haber sido retroalimentado de sus resultados, frente a 54% (secundaria) y 62% (primaria) que sostienen que “sí” fueron retroinformados por sus tutores.

**TABLA 52: RETROALIMENTACIÓN LUEGO DE CALIFICACIONES**

Nivel	Sí	Parcialmente	No
Inicial	56.91%	22.76%	20.33%
Primaria	61.69%	22.51%	15.80%
Secundaria	54.29%	29.60%	16.11%
Otros	56.25%	18.75%	25.00%
Total	57.51%	23.41%	19.31%

#### d) PERCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE EN ENTORNOS VIRTUALES

La **motivación** fue un elemento clave para el aprendizaje; ya que permitió que el participante se matricule, se involucre, evite la deserción y cuente con una mejor disposición para lograr los objetivos de aprendizaje.

*PGF1 “Todo parte de la motivación personal, bajo esa motivación organizamos nuestros tiempos, la comunicación”.*

Los participantes mencionan que el módulo contaba con **diversos medios y recursos** (videos, lecturas adicionales, otros materiales) que permitían un aprendizaje más dinámico y respetaba los diferentes estilos de aprendizaje.

Este comentario se reafirmaba con lo que mencionaron los tutores

*T1 “Creo que el material fue muy enriquecedor para ellos y también el poder compartir con ellos y entre ellos lo valoraron mucho, compartir otros materiales”.*

*T2 “Nunca sentí que hubiera una crítica al material.... Siempre decían que les afianzaba o les orientaba”.*

Si bien mencionan que el módulo ha sido claro en cuanto a sus contenidos, como quiera que se exige al participante un proceso de reflexión en relación a su práctica docente y a la aplicación práctica de la propuesta pedagógica, se considera conveniente incluir **más ejemplos** relacionados a la actividad pedagógica.

*PGF3 “Esta modalidad necesita un poco más de ejemplos para elaborar tareas, pese a que yo manejaba bien la plataforma, la primera parte fue muy ágil, pero cuando entramos al desarrollo del módulo sentí que me faltaba más información”.*

Los **foros** ayudaron a cotejar la propia opinión de los docentes con los puntos de vista de los otros compañeros, favoreciendo la autoevaluación y la coevaluación.

Asimismo, les ha parecido altamente positiva la **modalidad de educación virtual** con su flexibilidad en poder autogestionar su proceso de aprendizaje y decidir el horario y ritmo de estudio. Esto ha fortalecido la **autonomía** en el aprendizaje.

*PGF1 “Me motivó estudiar de manera virtual por problemas familiares, no poder dejar a los hijos tanto tiempo solos, no poder movilizarme”.*

*PGF2 “Algo muy positivo de estos cursos es que van directo al tema, los presenciales dilatan mucho, los virtuales te dan oportunidad de bajar más información, o te presionan porque lo que no has hecho en varios días, te encierras un par de días y lo haces”.*

*PGF3 “Me deja la libertad de poner mi propio horario y trato siempre de entrar casi diario”.*

*PGF4 “Excelente es estudiar virtualmente, manejas tus tiempos, ingresas en el momento que te lo permite tu tiempo de vida; los plazos para modificar en los foros sugiero que sea más amplio”.*

En cuanto al **rol del tutor** ha sido considerado como un elemento relevante. Sin embargo, se debe precisar que su rol se ha mencionado con mayor frecuencia en el aspecto emocional y en el apoyo al acceso de la plataforma y a la navegación de las herramientas y servicios.

*T1 “El rol tutorial ha sido cognitivo-académico y tecnológico, al inicio ha sido más emotivo y motivacional”.*

*T2 “Yo creo que el rol tutorial fue múltiple: afectivo, académico y tecnológico”.*

Por el contrario, se ha mencionado en menor medida el papel del tutor para la ampliación y profundización

de los contenidos y en la metodología de ejecución de los trabajos de aplicación práctica. También, se ha insistido en contar con un buen y oportuno servicio tutorial excepto en los grupos de alto desempeño.

*T3 “Definitivamente, el rol tutorial fue un gran apoyo porque los profesores lo requerían”.*

*PGF7 “Es importante la guía, el tutor; si no tiene las condiciones no nos ayuda, pero tampoco es imprescindible, porque al ser un aula virtual podemos indagar, averiguar y salir por nuestros propios medios”.*

*PGF8 “Considero imprescindible que el tutor tenga calidad humana, sencillez, espontaneidad, un lenguaje para comunicarse, que te anima a seguir”.*

*PGF9 “Yo considero que la tutoría no fue determinante pero si fue una ayuda para aprender”.*

*PGF10 “El tutor sí es importante su presencia, si solo estamos frente a una máquina es muy frío, el tutor es como un entrenador”.*

Como otro punto, se han generado de manera espontánea **interacciones grupales** para el aprendizaje. Se ha podido verificar muchos casos de participantes que han recibido el apoyo de otros colegas con mayores capacidades en el manejo del Campus virtual.

*PGF5 “La interacción de participantes reforzó la motivación y favoreció el aprendizaje”.*

Para la formulación de la propuesta pedagógica, pero sobre todo para su aplicación y elaboración de la narración documentada, muchos participantes señalan haber recibido **el apoyo de sus colegas** de la I.E autoridades y el responsable del

CRT tanto en la preparación de sus materiales como en la grabación de audios, videos o fotografías.

*PGF4 “Me costó aprender pero lo hice; en el colegio también hemos tenido un gran apoyo con la profesora del CRT, nos convocaba y guiaba, nos quedábamos en diferentes horarios, el uso exployado del tiempo nos sirvió mucho, los colegas que tenían maestrías nos orientaban”.*

Los **contenidos del módulo, sus actividades y tareas así como la acción tutorial** han facilitado la reflexión y autocrítica acerca de su práctica pedagógica y ha motivado un cambio en su desempeño docente reflejado en la narración documentada y en los testimonios y entrevistas.

El momento y los plazos para las actividades dificultaron la ejecución de las mismas y por tanto un ritmo más reflexivo y pausado en el aprendizaje. La **simultaneidad de compromisos y actividades profesionales y personales** contribuyeron a incrementar la tensión y no pudieron dedicar tiempo suficiente a sus tareas.

*PGF1 “El tiempo es un factor que a veces no permite un desarrollo más fluido, los tiempos eran muy rígidos”.*

Los participantes suelen leer textos con frecuencia y a ser evaluados según los contenidos. Este módulo les ha permitido aplicar en la práctica lo que están leyendo. Es decir, la **evaluación está orientada al desempeño** y no solo a la teoría.

Los docentes aprenden gracias a que **se sienten satisfechos** de los logros previos.

Un valor agregado ha sido que los participantes desarrollaron **competencias digitales** y han integrado estrategias de estudio clásicas con estrategias metacognitivas y herramientas tecnológicas actuales.

### **3.4. PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LOS DOCENTES EN EL PROGRAMA DE MODALIDAD VIRTUAL**

Como se ha visto a lo largo del documento, el grupo total de docentes participantes son profesionales con estudios de postgrado (principalmente maestrías), un elevado porcentaje se ubica en la categoría de mediana edad (41 a 50 años) y predominan las mujeres. En general, proceden de diversas regiones del país, su experiencia profesional es superior a 15 años para la mayoría de docentes evaluados.

Casi la mitad de los docentes se desempeña en educación secundaria y cuatro de cada cinco labora en educación primaria. Una amplia mayoría de docentes, siete de cada

diez, tiene un mínimo de 14 años de experiencia docente y el porcentaje de docentes con corta o limitada experiencia es menos del 9%. Es de destacar que casi la mitad de los docentes evaluados poseen el grado de magister y poco más de un tercio posee el título de licenciatura. Los casos extremos de bachiller o doctor no presentan niveles significativos sumando poco más del 6%.

Estos docentes presentan un conjunto de características que se describen a continuación, organizados en las cuatro categorías mencionadas en el apartado anterior.

#### **a) CONDICIONES PARA APRENDER**

- Los docentes evaluados, que aprobaron el Módulo I del PADD son, en su mayoría, mujeres y el nivel con mayor cantidad de aprobados y con mejor rendimiento es el de secundaria.
- La condición de ser bachiller, licenciado, profesor, magister o doctor no está asociada con diferencias en el rendimiento.
- En cuanto a la modalidad de enseñanza, el 49% de los docentes tienen preferencia por los entornos virtuales como modalidad educativa; un 33% prefiere la modalidad semipresencial y el 20% opta por la modalidad presencial.
- No hay diferencias significativas en el peso que los docentes participantes atribuyen a las actividades individuales (77%) frente a las grupales (73%). Tampoco se observan diferencias en relación a las actividades dirigidas (72%) frente a las actividades autónomas y autoreguladas (71%).
- Los docentes evaluados presentan una mayor valoración como alternativa de excelencia para la capacitación docente a la modalidad virtual (67%); mientras que la modalidad semipresencial es considerada como excelente solo por un 21% y la alternativa presencial solo por un 10% de los docentes. Este perfil se repite entre las mujeres y los varones.

## b) USO DE RECURSOS, HERRAMIENTAS Y SERVICIOS TIC PARA EL APRENDIZAJE

- Los programas y herramientas más conocidos por los participantes son: el procesador de textos, el presentador de diapositivas (PowerPoint), y el correo electrónico; en menor medida, conocen las plataformas virtuales tipo Moodle y la hoja de cálculo.
- En el caso de los foros virtuales, el chat, las operaciones con archivos y las redes sociales se manejan a un nivel intermedio o avanzado; los servicios de videoconferencia, sesiones virtuales y el WhatsApp se manejan a nivel básico.
- Los participantes consideran que las herramientas TIC contribuyen de manera muy importante a su mejoramiento y actualización profesional. Valoran en primer lugar el procesador de textos, luego el correo electrónico, el presentador de diapositivas y la plataforma virtual tipo Moodle.
- En el caso de servicios como los foros virtuales, el chat, el manejo de archivos e información digital, y las redes sociales, al menos dos tercios del total de docentes evaluados consideran que su contribución a su mejoramiento y actualización profesional es buena o muy buena.
- A través de la plataforma virtual, los docentes han tenido acceso a diversas clases de recursos para promover su aprendizaje. Los recursos del tipo “documento” como el que más ha facilitado o favorecido su aprendizaje (81%), seguido de las presentaciones con diapositivas o “PowerPoint”.
- El 95% considera que navegar en la plataforma virtual del PADD y utilizar el chat, foro, mensajería y correo electrónico fueron fáciles o muy fáciles y mencionan a los foros virtuales como principal herramienta para una mayor interacción con los colegas.
- En relación a la frecuencia de uso de la plataforma para lograr un óptimo resultado, la mayoría de docentes evaluados señalan como adecuada una frecuencia diaria o interdiaria (85%).
- Las actividades sincrónicas como las videoconferencias se consideran fáciles de ejecutar por un 70% de participantes y las actividades asincrónicas como los foros por un 90%.
- En cuanto a los factores que afectaron el cumplimiento de sus tareas, se encuentra, en primer lugar, las responsabilidades personales de los docentes (85%), en segundo lugar, los plazos muy cortos (38%) y la lentitud e intermitencia de la conexión a internet (30%). Pese a todo, 92% considera que la plataforma virtual sí les facilitó la entrega de sus tareas.
- El 93% de los docentes participantes señalan que el sistema de consulta a sus tutores fue suficiente. Igualmente, un 95%

considera que su tutor sí estuvo disponible para responder a sus consultas e inquietudes, y un 94% manifiesta que la tutoría fue de buena calidad al brindar orientaciones durante el curso.

- Los participantes sostienen que las consultas a los tutores fueron, mayoritariamente, de contenido académico; en segundo lugar, de contenido motivacional y tercer lugar de tipo operativo.
- Se ha observado un alto nivel de satisfacción (88.7%) por la disponibilidad del soporte técnico.
- El 92% de los docentes evaluados considera que la cantidad de recursos disponibles fue adecuada o suficiente para aprender y el 85% considera que la calidad de los contenidos disponibles fue buena.
- Los docentes señalan que la distribución de contenidos en

los bloques que conformaron el Módulo I fue adecuada (85%).

- El 76% sostiene que la tutoría sí tuvo un impacto y favoreció sus aprendizajes.
- Los docentes evaluados manifiestan haber recibido retroalimentación de sus tutores luego de haber sido calificados en las tareas presentadas en un 57% de los casos; y de modo parcial un 27% siendo el 16% que declara no haber recibido esta retroinformación. Sin embargo, todos los usuarios podían consultar sus calificaciones en la plataforma virtual.
- El 44% de los docentes evaluados manifestó que sí tuvieron oportunidad de interactuar con sus colegas y un 43% de los casos declara que sí favoreció esta interacción para su aprendizaje.

### c) RESULTADOS DEL APRENDIZAJE

- No hay diferencias significativas en las calificaciones obtenidas en las tareas debidas al grado o título de los participantes ni en función del nivel educativo en que trabaja el participante (inicial, primaria, secundaria).
- Al revisar cuáles servicios favorecen más el aprendizaje, los foros virtuales ocupan el primer

lugar (86%) en los docentes evaluados, y en segundo lugar las videoconferencias y sesiones virtuales (59%).

- El 75% de los participantes consideran que la tutoría y la retroalimentación posterior a las calificaciones tuvieron un impacto positivo en el aprendizaje.

#### d) PERCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE EN ENTORNOS VIRTUALES

- Los testimonios recogidos durante las entrevistas y grupos focales han dado cuenta de que la motivación fue en un elemento clave para el aprendizaje y para la permanencia en el programa.
- Los entrevistados consideran que medios y recursos para el aprendizaje, especialmente los foros, permitieron un proceso de aprendizaje más dinámico y que la modalidad virtual les permitió autogestionar su experiencia de aprendizaje.
- Los participantes sostienen que el rol del tutor ha sido fundamental así como las interacciones grupales con colegas del programa de su institución educativa.
- Los docentes participantes afirman que la tutoría y las interacciones en la plataforma virtual contribuyeron a las tareas de reflexión sobre su práctica docente, la formulación de una propuesta pedagógica de cambio y la elaboración de la narración documentada.

# CAPÍTULO 4

## REFLEXIONES FINALES





A partir de la información recopilada en base a los cuestionarios aplicados sucesivamente al total de docentes evaluados, a los docentes aprobados y a los docentes de mayor rendimiento en las tareas calificadas, así como a los testimonios recogidos a través de las entrevistas y grupos focales, se ha llegado a las siguientes reflexiones.

Los docentes evaluados presentan niveles elevados y positivos en el manejo de diversas herramientas y servicios de TIC así como en el uso de la plataforma virtual tipo Moodle, destacándose entre ellas el procesador de textos, el presentador de diapositivas, el correo electrónico, el chat, los foros. Asimismo, hay consenso en la utilidad de dichas herramientas y servicios TIC para su propia actualización y mejoramiento profesional. Es notorio el reconocimiento de los docentes en el sentido que tales recursos han contribuido favorablemente a sus aprendizajes.

De modo reiterado y concurrente, diversos factores asociados a la tutoría han sido testimoniados y verificados en la data cuantitativa como factores de impacto positivo para el aprendizaje. Estos factores están referidos a la disponibilidad del tutor, tiempo de respuesta en la atención de consultas, frecuencia de la tutoría recibida, calidad de la tutoría o temática abordada por los tutores (en orden de importancia: pedagógica, motivacional, operativa y administrativa).

Ha quedado de manifiesto que un aspecto fundamental en el entorno virtual para favorecer o enriquecer el proceso de aprendizaje está relacionado con las posibilidades de interacción y su impacto en los resultados. Esta interacción se ha llevado a cabo, en primer lugar, con los tutores y luego con los colegas participantes del programa, así como con colegas que laboran en misma institución educativa, sea a través de la confrontación de puntos de vista en los foros, mediante mensajes en los chats o por teléfono, o por las actividades colaborativas para la realización de las tareas.

Los docentes participantes afirman que las tareas de reflexión sobre su práctica docente, la formulación de una propuesta pedagógica de cambio y la elaboración de la narración documentada les han permitido de manera muy significativa generar una mejora en su desempeño docente.

En relación con las herramientas TIC, usualmente consideradas como herramientas de productividad, el perfil de los docentes presenta niveles altos de uso y desempeño para los casos del procesador de textos, correo electrónico, presentador de diapositivas, pero un nivel bajo para el manejo de la hoja de cálculo. Por otra parte, para el uso de aplicaciones y actividades en el entorno virtual se observaron niveles elevados de manejo y desempeño en los casos de redes sociales, multimedia en el aula, y el chat; pero un nivel bajo para la participación en comunidades virtuales y la videoconferencia.

Otros aspectos en el perfil de los docentes es su preferencia y percepción de facilidad en los cursos virtuales frente a los presenciales, así como la importancia que le asignan a la interacción en el proceso de aprendizaje o la disciplina al considerar un tiempo diario de dedicación al estudio bajo entornos virtuales.

Se ha verificado que no existen diferencias significativas en los niveles de rendimiento y aprendizaje para las distintas tareas (reflexión sobre la práctica profesional, propuesta pedagógica de cambio y narración documentada), al efectuarse comparaciones de datos en función de variables como edad, sexo, mayor grado/título obtenido, nivel educativo en el que se desempeña el docente, el tiempo de servicios: los perfiles de calificaciones son bastante homogéneos y similares entre los grupos considerados.

Los docentes presentan perfiles muy parecidos, al compararlos por variables como género, edad, nivel educativo en el cual laboran, años de experiencia docente o mayor grado obtenido en los diferentes aspectos evaluados. En su mayoría son mujeres y su rendimiento en las tareas calificadas asignadas en el Módulo I del PADD, relativas a la reflexión personal, la formulación de una propuesta de cambio pedagógico y la elaboración de una narración documentada de la aplicación de dicha propuesta, es bastante bueno con un promedio final superior a 17/20 puntos y el porcentaje de aprobación es superior a 82% (el porcentaje de desaprobados incluyen los casos de bajo rendimiento y deserción tardía). Se observan además porcentajes muy elevados de docentes (superiores al 80%) que manifiestan una actitud

positiva sobre la utilidad de las TIC y disponen de una computadora y conexión a internet desde el hogar. La mayoría, seis de cada diez, ha seguido previamente alguna capacitación en TIC, y un porcentaje importante (43%) utiliza las TIC en la preparación de clases. Asimismo, el 67% de docentes manifestó un alto nivel de compromiso para obtener un rendimiento exitoso y un 87% reconoce la utilidad del PADD para su actualización y mejoramiento profesional.

Por último, debe mencionarse que no se han comprobado relaciones destacadas ni significativas entre los factores o variables asociadas a los docentes y los niveles de rendimiento. Casi la totalidad de aspectos evaluados son similares al comparar los docentes aprobados con los docentes desaprobados. En ese sentido, no se ha podido identificar un perfil preciso o único de docentes que aprenden en entornos virtuales.

En atención a futuros programas, se tiene a bien alcanzar las siguientes recomendaciones:

En base a las preferencias declaradas por los docentes participantes y los estilos de aprendizaje implícitos en la data recogida, se considera conveniente incorporar o integrar un mayor enfoque grupal de capacitación para el diseño y asignación de tareas, potenciando las posibilidades de interacción e interaprendizaje, así como para permitir mayores márgenes de aprendizaje autónomo y autorregulado.

La experiencia realizada a través de las tareas consideradas en el Módulo I, en especial la formulación de una

propuesta pedagógica de cambio y la elaboración de la narración documentada, han vinculado el proceso de aprender con el entorno y la práctica cotidiana del docente, permitiendo un impacto real con posterioridad al término del módulo. Esta ligazón entre el aprendizaje y su aplicación en el desempeño pedagógico debería mantenerse e, incluso, potenciarse en siguientes módulos y programas.

Asimismo, se recomienda promover iniciativas institucionales de largo alcance para desarrollar estudios que comprendan investigaciones de carácter experimental y no se quede solamente en los estudios exploratorios y descriptivos.

Se sugiere también la continuación de estos estudios en otros programas de actualización y formación docente

promovidos por el Ministerio de Educación, que incorporen módulos o componentes virtuales.

El presente estudio ha sido realizado con los docentes participantes en el Módulo I desarrollado en el año 2014. Aunque los resultados son claros, no deben considerarse como categóricos y definitivos. Es recomendable ampliar el estudio sobre cómo aprenden los docentes en entornos virtuales, al menos, a los siguientes módulos del programa.

Finalmente, se recomienda ir construyendo una base de conocimiento sobre el cómo y el porqué de los aprendizajes en la formación docente, tanto inicial como en servicio, bajo la modalidad virtual en las diferentes instituciones educativas de Educación Superior.

# BIBLIOGRAFÍA

## REFERENCIAS CONSULTADAS

- Adell, J. y Sales, A. (1999). Enseñanza *online*: elementos para la definición del rol del profesor. En Cabero, J. (Coord.), *Nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia*. Sevilla: Kronos.
- Adell, J. y Castañeda, L. (2010). Los entornos personales de aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En Roig Vila, R. y Fiorucci, M. (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las tecnologías de la información y la comunicación y la interculturalidad en las aulas*. Alcoy: Marfil – Roma TRE Università degli studi.
- Arnedillo, I. (2004). *Entornos de aprendizaje: caja de herramientas para la construcción de conocimiento*. Material de estudio del master en eLearning. Universidad de Santiago de Compostela.
- Área, M. (2008). Las redes sociales en internet como espacios para la formación del profesorado. *Razón y palabra*, 63. Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/n63/marea.html>.
- Area, M. y Adell, J. (2009). *Elearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales*. Málaga: Aljibe.
- Arias, E. y Cristia, J. (2014). *El BID y la tecnología para mejorar el aprendizaje: cómo promover programas efectivos*. Washington: Serie Nota técnica IDB-TN-670.
- Báez, E. (2009). *La formación multimedia del profesorado universitario en el proceso de integración curricular de las TIC*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- Balarín, M. (2013). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso Perú*. Buenos Aires: UNICEF.
- Barberis, G., Beltrami, Z., Bombelli, E., Muñiz, O. y Ricci, D. (2009). Formación docente continua asistida por nuevas tecnologías. Universidad de Buenos Aires, Argentina. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 6(11), 1-6. ISSN 1667-8338.
- Barberà, E., Badia, A. y Mominó, J. (2001). *La incógnita de la educación a distancia*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Bartolomé, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20. Recuperado de: <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n23/n23art/art2301.htm>.
- Bartolomé, A. (2008). Entornos de aprendizaje mixto en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 11(1). Recuperado de: <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/volumen11/bartolome.pdf>.
- Bates, T. (2001). *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios*. Barcelona: Gedisa.
- Bates, T. y Sangrà, A. (2012). *La gestión de la tecnología en la educación superior*. Barcelona: Octaedro.

- Boekaerts M. (1999). Self-regulated Learning: Where We are Today. *International Journal of Educational Research*, 31. Recuperado de: [http://home.arcor.de/silkehertel/E\\_Learning/Termin\\_1/boekaerts\\_1999.pdf](http://home.arcor.de/silkehertel/E_Learning/Termin_1/boekaerts_1999.pdf).
- Brun, M. (2011). *Las tecnologías de la información y las comunicaciones en la formación inicial docente en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL, Serie Políticas Sociales.
- Cabero, J. y Llorente, C. (2008). *Del eLearning al Blended Learning: nuevas acciones educativas*. Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca19.pdf>
- Cabrol, M. y Severin, E. (2010). *TICs en educación: una innovación disruptiva*. Washington: BID Educación.
- Casadei, L. y Barrios, I. (2013). *Competencias docentes implicadas en el desarrollo de recursos educativos digitales*. Universidad Centrocidental Lisandro Alvarado. Venezuela. Recuperado de: [https://www.academia.edu/10524307/Competencias\\_docentes\\_implicadas\\_en\\_el\\_desarrollo\\_de\\_recursos\\_educativos\\_digitales](https://www.academia.edu/10524307/Competencias_docentes_implicadas_en_el_desarrollo_de_recursos_educativos_digitales)
- Cassany, D. (2014). Cinco buenas prácticas de enseñanza con Internet, lenguaje y textos. *Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 39-47.
- Castaño, C. (2008). Educar con redes sociales y Web 2.0. En J. Salinas (Coord.), *Innovación educativa y uso de las TIC*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Castañeda, L. y Adell, J. (Eds.) (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- Centeno, P. (2014). *Capacitación docente en línea para fomentar el uso de herramientas en línea gratuitas: una experiencia*. San Juan: Centro de información y tecnología. Universidad de Puerto Rico.
- Centeno, P. (2014). *Capacitación en desarrollo de "webinars" para los docentes*. Boletín Agosto – Septiembre. San Juan: Centro para la excelencia académica. Universidad de Puerto Rico.
- CEPAL (2013). *Estrategias de TIC ante el desafío del campo estructural en América Latina y el Caribe. Balance y retos de renovación*. Santiago de Chile: CEPAL y Naciones Unidas.
- Comisión especial de estudio para el desarrollo de la sociedad de la información (2003). *Aprovechar la oportunidad de la sociedad de la información en España*. Madrid: Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- Consortio de Universidades (1999). *Educación a distancia y nuevas tecnologías*. Lima: Consorcio de Universidades-UNESCO.
- Consortio de Universidades -IESALC (2002). *Educación a distancia y nuevas tecnologías: Espacios de reflexión*. Lima: Consorcio de Universidades-IESALC-UNESCO.
- Consortio de Universidades -ICDE (2005). *V Reunión Regional de Educación a Distancia: El impacto social de las nuevas tecnologías en educación a distancia en América Latina y el Caribe*. Lima: Consorcio de Universidades- International Council for Open and Distance Education (ICDE). Recuperado de: [http://www.consortio.edu.pe/admin/comisiones/educacion/publicaciones/archivos/libro\\_ead.pdf](http://www.consortio.edu.pe/admin/comisiones/educacion/publicaciones/archivos/libro_ead.pdf)

- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). *Ubiquitous Learning. Exploring the Anywhere/Anytime Possibilities for Learning in the Age of Digital Media*. Illinois: University of Illinois Press.
- Chong, E. (2011). *Conexiones del desarrollo: Impacto de las nuevas tecnologías de la información*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo, Serie Desarrollo de las Américas.
- Chumpitaz, L. y Rivero, C. (2012). Uso cotidiano y pedagógico de las TIC por profesores de una universidad privada de Lima. *Revista Educación* 21(41), 81-100. ISSN 1019-9403.
- Daniel, J. (2002). *Technology and Education: Adventures in the Eternal Triangle*. Karlsruhe: UNESCO Learntec Conference.
- Dean, L. (1994). Telecomputer Communication: The Model for Effective Distance Learning. *ED Journal*, 8(12). USA.
- Demiray, U. (2003). *History of Distance Education*. Turkey: Adadolu University.
- Del Mastro, C. (2003). *El aprendizaje estratégico en la educación a distancia*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú
- Del Río, A. (2009). La educación a distancia en la educación básica para adultos. Búsquedas y perspectivas. *Decisio* 22, 27-30. México: CREFAL. Recuperado de [http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio\\_22/decisio22\\_saber4.pdf](http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_22/decisio22_saber4.pdf)
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: Santillana-Ediciones UNESCO.
- Dettori, G. (2003). *Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento*. Texto de la videoconferencia para el Master en E-learning. Universidad de Santiago de Compostela.
- Díaz Barriga, F. (2014). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso México*. Buenos Aires: UNICEF.
- Duart, M. (2000). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Enríquez, S.; Gargiulo, S; Ponz, M. y Vernet, M. (2013). Docentes en línea: Una comunidad de práctica virtual. *Puertas Abiertas*, 9. En *Memoria Académica*. Recuperado de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.6277/pr.6277.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6277/pr.6277.pdf)
- Escorcía, G. (2012). *Entornos personalizados de aprendizaje. Propuesta de aplicación para RELPE*. Buenos Aires: Red Latinoamericana de Portales Educativos, RELPE.
- Galvis, A. (2014). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso Colombia*. Buenos Aires: UNICEF.
- Gallego, D. (1996). La tutoría en la enseñanza a distancia. En *ANCED: Aplicaciones Tecnológicas a la Enseñanza a Distancia*, p. 223.
- García Aretio, L. (1994). *Educación a distancia hoy*. Madrid: UNED.
- García Aretio, L. (Coord.) (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.

- García Aretio, L. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Madrid: UNED, Editorial Síntesis.
- González, A. (2003). *Fundamentos del eLearning*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Gros, B. y Silva, J. (2005). La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653)
- Harasim, L. (1998). *Redes de aprendizaje*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Hepp, P. (2012). *Barreras para la integración de las TIC en la formación inicial docente*. Santiago de Chile: Enlaces – CEPPE, Seminario “Integración de las TICs en la formación de profesores: desafíos del nuevo siglo”.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3a ed.). Querétaro: Mc Graw Hill.
- Hernández, C.; Gamboa, A y Ayala, E. (2014). *Competencias TIC para los docentes de educación superior*. Buenos Aires: Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.
- Holmberg, B. (1985) *Educación a distancia: Situación y perspectivas*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Holmberg, B (1995). *Theory and Practice of Distance Education*. Londres: Routledge.
- IPE (2006). *La integración de las tecnologías de la información y la comunicación en los sistemas educativos. Estado del arte y orientaciones estratégicas para la definición de políticas educativas en el sector*. Buenos Aires: IPE-UNESCO y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina.
- Jara, I. (2013). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso Chile*. Buenos Aires: UNICEF.
- Kozak, D. (2009). *Las TIC y la formación docente*. Recuperado de: [https://www.academia.edu/828004/Las\\_TIC\\_y\\_la\\_Formaci%C3%B3n\\_Docente](https://www.academia.edu/828004/Las_TIC_y_la_Formaci%C3%B3n_Docente)
- Lagunes, A. (2011). *El screencast como apoyo al Blended Learning en Educación Superior*. Simposium Iberoamericano en Educación, Cibernética e Informática SIECI. Recuperado de: [http://www.researchgate.net/publication/236978376\\_El\\_screencast\\_como\\_apoyo\\_al\\_Blended\\_Learning\\_en\\_Educacin\\_Superior](http://www.researchgate.net/publication/236978376_El_screencast_como_apoyo_al_Blended_Learning_en_Educacin_Superior)
- Lapeyre, J (2014). *Plan Nacional de Alfabetización Digital*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Lopes, V. (2011). *La integración de las TIC en las escuelas. Indicadores cualitativos y metodología de investigación*. Sao Paulo: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- López, A. y Noto, V. (2010). Las representaciones de directivos de institutos superiores de formación docente acerca de la problemática de la incorporación de TIC en la formación docente. *Revista Question*, 25. Recuperado de: [www.perio.unlp.edu.ar/question](http://www.perio.unlp.edu.ar/question).
- López, A. y Bellusci, M. (2012). *Estándares UNESCO y las iniciativas educativas de Intel*. Fundación Evolución. Buenos Aires: Intel.
- Lugo, M.; López, N. y Torranzos, L. (2014). *Políticas TIC en los sistemas educativos de*

- América Latina*. Sistema de información de tendencias educativas en América Latina. Buenos Aires: Siteal.
- Marín, R. (1984). *El sistema pedagógico de la UNED y su rendimiento. Evaluación del rendimiento de la enseñanza superior a distancia*. Madrid: UNED.
- Manzano, J. y Barrientos, S. (2011). *Habilidades digitales y práctica pedagógica en el proceso de integración TIC en escuelas de educación básica*. Sonora: Centro regional de formación docente e investigación educativa.
- Marés, L. (2014). *Identificación de buenas prácticas en uso de redes sociales entre docentes*. Buenos Aires: Red Latinoamericana de Portales Educativos, RELPE.
- Merodo, A. (2012). *La incorporación de las TIC en la formación inicial docente*. Fundación Evolución. Buenos Aires: Intel.
- MINEDU (2014). 15 *Buenas prácticas docentes. Experiencias pedagógicas premiadas en el I Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Montiel, G. (2009). Formación docente a distancia en línea. Un modelo desde la matemática educativa. *Innovación Educativa*, 9(46), 89-95. México D.F: Instituto Politécnico Nacional.
- Muñoz, L. (2014). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso Costa Rica*. Buenos Aires: UNICEF.
- OREALC (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para la América Latina y el Caribe, UNESCO.
- Ortiz, E. y Cristia, J. (2014). *El BID y la tecnología para mejorar el aprendizaje: ¿Cómo promover programas efectivos?* Washington: Banco Interamericano de Desarrollo, BID.
- Padilla, A. (2013). *Experiencia de formación de profesores universitarios para habitar la red. Centro de Aprendizaje en Red*. ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara. Recuperado de: [https://www.academia.edu/10712381/Experiencia\\_de\\_formaci%C3%B3n\\_de\\_profesores\\_universitarios\\_para\\_habitar\\_la\\_red](https://www.academia.edu/10712381/Experiencia_de_formaci%C3%B3n_de_profesores_universitarios_para_habitar_la_red).
- Patiño, A. (2013). La educación a distancia en la facultad de educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú: Reflexiones de una experiencia. En: Domínguez y Rama. La educación a distancia en el Perú. Chimbote: ULADECH.
- Pedro, F. (2012). *Tecnología y escuela: lo que funciona y por qué*. Documento básico. Madrid: Fundación Santillana.
- Peña, R., Waldman, F., Soneyra, N., Tejada, G., Carrere, G., Passaglia, J. y Contrera, M. (2012). Implementación de los entornos virtuales de aprendizaje en cursos de capacitación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60, 117-128. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie60a07.pdf>
- Pérez, A. (2004). *Nuevos roles y formas de interacción profesor-alumno. Master en eLearning*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Peters, O. (1994). Distance Education and Industrial Production. En Keegan, D.

- (Ed) *Otto Peters on Distance Education. The Industrialization of Teaching and Learning*. Nueva York: Roudledge.
- Peters, O. (1996). *Distance Education is a form of Teaching and Learning sui generis*. En *Open Learning*, 11.
- RELPE (2011). *Caracterización de buenas prácticas en formación inicial docente en TIC*. Buenos Aires: Red Latinoamericana de Portales Educativos, RELPE.
- RELPE (2012). *Mirada RELPE. Reflexiones iberoamericanas sobre las TIC y la educación*. Buenos Aires: Red Latinoamericana de Portales Educativos, RELPE.
- RELPE (2012). *Tablets en educación: oportunidades y desafíos en políticas 1 a 1*. Buenos Aires: Red Latinoamericana de Portales Educativos, RELPE.
- RELPE (2013). *La nueva agenda de los portales educativos de América Latina: casos de Argentina, Chile y Perú*. Buenos Aires: Red Latinoamericana de Portales Educativos, RELPE.
- Rivas, A. y Székely, M. (2014). *Escalando la nueva educación. Innovaciones inspiradoras masivas en América Latina*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo, BID.
- Robalino, M. y Körner, A. (Coords.) (2005). *Experiencias de formación docente utilizando tecnologías de información y comunicación*. OREALC/UNESCO, Chile. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001410/141010s.pdf>
- Rodríguez, R. y Rodríguez, J. (2014). El portafolio digital como soporte de la práctica reflexiva en la formación docente. *Revista iberoamericana de educación*, 65, 53-74 (ISSN: 1022-6508) - OEI/CAEU.
- Rowntree, D. (1996). *Conociendo la educación a distancia*. Santa Fé de Bogotá: CEJA.
- Salinas, J. (2007) Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información. *Revista Pensamiento Educativo*, 20, 81-104.
- Said, E.; Iriarte, F.; Jabba, D.; Ricardo, C.; Ballesteros, B.; Vergara, E. y Ordóñez, M. (2015). Fortalecimiento pedagógico en las universidades en Colombia a través de las TIC. Caso región Caribe. *Educación XXI*, 18(2), 277-304. DOI:10.5944/educXX1.14019
- Sarramona, J. (1991). *Enseñanza a distancia*. Madrid: Santillana.
- Sanz, S. (2005). Comunidades de práctica virtuales: acceso y uso de contenidos. En: Lara Navarra, Pablo (coord.). *Uso de contenidos digitales: tecnologías de la información, sociedad del conocimiento y universidad*. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 2(2). UOC. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/sanz.pdf>
- Severin, E. (2010). *Tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en educación. Marco conceptual e indicadores*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Silva, J. (2007). Las interacciones en un entorno virtual de aprendizaje para la formación continua de profesores de enseñanza básica. *Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 8(3) 230-231. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017307015>
- Silva, J. y Salinas, J. (2014). *Innovando con TIC en la formación inicial docente*. Santiago

- de Chile: Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación de Chile.
- Siteal (2014). *Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*. Recuperado de: [www.pucp.edu.pe/5RUWK6](http://www.pucp.edu.pe/5RUWK6)
- Sunkel, G. y Trucco, D. (2012). *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina. Algunos casos de buenas prácticas*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Tapia, A. (2015). *Formación didáctica de docentes universitarios haciendo uso de la modalidad virtual*. Facultad de Educación, Universidad Peruana Cayetano Heredia. Recuperado de: <http://goo.gl/bP5EBN>
- Tegiri, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Serie Documentos N° 50. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Recuperado de: <http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones/PREAL%20Documentos/PREALDOC50.pdf>.
- Torres, R. y Serrano, J. (2007). Políticas y prácticas de formación de los maestros en los colectivos docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 513-537. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/n033/pdf/N33D.pdf>
- Túñez López, M. y García J. (2011). *Del aula a las redes sociales: el uso de Facebook en la docencia universitaria*. Actas - II Congreso Internacional Latina de Comunicación Social. Recuperado de: [http://www.revistalatinacs.org/10SLCS/actas\\_2010/001JoseSixto01.htm](http://www.revistalatinacs.org/10SLCS/actas_2010/001JoseSixto01.htm)
- UNESCO (2011). *Los estándares de competencia en TIC para docentes (UNESCO). Una aproximación*. París: UNESCO.
- UNESCO (2013). *Uso de TIC en educación en América Latina y el Caribe*. Instituto de Estadísticas de la UNESCO. Quebec: UNESCO.
- Vacchieri, A. (2013). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso Argentina*. Buenos Aires: UNICEF.
- Vaillant, D. (2013). *Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la educación básica en América Latina*. Buenos Aires: UNICEF.
- Vaillant, D. (2013). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso Uruguay*. Buenos Aires: UNICEF.
- Vaillant, D. (2014). *Formación de profesores en escenarios TIC*. Revista e-Curriculum, São Paulo, N.12 v.02 ISSN: 1809-3876.
- Valdés, Á., Angulo, J., Urías, M., García, R. y Mortis, S. (2011). Necesidades de capacitación de docentes de educación básica en el uso de las TIC. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 39, 211-223 Universidad de Sevilla: España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36818685016>
- Valenzuela-Zambrano, B., y Pérez-Villalobos, M. (2013). Aprendizaje autorregulado a través de la plataforma virtual Moodle. *Educación y Educadores*, 16(1), 66-79. Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-12942013000100004&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942013000100004&lng=en&tlng=es)
- Vasilachis, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona:

Gedisa.

Vegas, E. y Ganimian, A. (2013). *Teoría y evidencia sobre las políticas docentes en países desarrollados y en desarrollo*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.

Villagrana, A. (2013). Cooperación iberoamericana, formación docente y TIC en educación. *Revista iberoamericana de educación*, 61, 29-44. (1022-6508) - OEI/CAEU.

Zenteno, A. y Mortera, F. (2011). Integración y apropiación de las TIC en los profesores y los alumnos de educación media superior. *Apertura, Revista de innovación educativa*, 3(1).

Zúñiga, C. y Arnáez, E. (2010). Comunidades virtuales de aprendizaje, espacios dinámicos para enfrentar el Siglo XXI. *Tecnología en marcha*, 23(1), 19-28. Recuperado de: [http://tecdigital.tec.ac.cr/servicios/ojs/index.php/tec\\_marcha/article/view/130/129](http://tecdigital.tec.ac.cr/servicios/ojs/index.php/tec_marcha/article/view/130/129)

## WEBSITES, PORTALES Y REDES

- Ministerio de Educación Argentina <http://portal.educacion.gov.ar/>
- Ministerio de Educación Bolivia [www.minedu.gob.bo/](http://www.minedu.gob.bo/)
- Ministerio de Educación Brasil <http://www.mec.gov.br/>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [www.mineducacion.gov.co/](http://www.mineducacion.gov.co/)
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones Colombia [www.mintic.gov.co/](http://www.mintic.gov.co/)
- Ministerio de Educación Chile <http://www.mineduc.cl/>
- Ministerio de Educación Pública Costa Rica <http://www.mep.go.cr/>
- Ministerio de Educación Cuba <http://goo.gl/WH8fps>
- Ministerio de Educación Ecuador <http://educacion.gob.ec/>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte España <http://www.mecd.gob.es/>
- Ministerio de Educación El Salvador <https://www.mined.gob.sv/>
- Ministerio de Educación Guatemala <http://www.mineduc.gob.gt/>
- Ministerio de Educación Honduras <http://www.se.gob.hn/seduc>
- Ministerio de Educación México <http://www.sep.gob.mx/>
- Ministerio de Educación Nicaragua <https://www.mined.gob.ni/>
- Ministerio de Educación Panamá <http://www.meduca.gob.pa/>
- Ministerio de Educación y Cultura Paraguay <http://www.mec.gov.py/cms>
- Ministerio de Educación Perú <http://minedu.gob.pe/>
- Ministerio de Educación República Dominicana <http://www.minerd.gob.do/>
- Ministerio de Educación y Cultura Uruguay <http://www.mec.gub.uy/>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Venezuela [www.me.gob.ve/](http://www.me.gob.ve/)

- Portal Educativo argentino <http://www.educ.ar/>
  - Portal Educativo boliviano <http://www.educabolivia.bo/>
  - Portal Educativo brasileiro <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/>
  - Portal Educativo colombiano <http://www.colombiaaprende.edu.co/>
  - Portal Educativo chileno <http://www.educarchile.cl/>
  - Portal Educativo costarricense <http://www.mep.go.cr/educatico>
  - Portal Educativo cubano <http://www.rimed.cu/>
  - Portal Educativo salvadoreño <http://www.miportal.edu.sv/>
  - Portal Educativo guatemalteco <http://www.mineduc.gob.gt/>
  - Portal Educativo hondureño <http://www.educatrachos.hn/>
  - Portal Educativo nicaraguense <http://www.nicaraguaeduca.edu.ni/>
  - Portal Educativo mexicano <http://basica.primariatic.sep.gob.mx/>
  - Portal Educativo peruano <http://www.perueduca.pe/>
  - Portal Educativo dominicano <http://www.educando.edu.do/>
- 
- Banco Interamericano de Desarrollo <http://www.iadb.org/es>
  - CEPAL <http://www.cepal.org/es>
  - GRADE <http://www.grade.org.pe/>
  - IBERTIC <http://ibertic.org/>
  - Mapeo de Políticas TIC en educación <http://mapeotic.org/>
  - OEA <http://www.oas.org/es/>
  - OEI para Educación, Ciencia y Cultura <http://www.oei.es/>
  - OREALC <http://www.orealc.cl/>
  - PREAL <http://www.preal.org/>
  - RELPE - Red Latinoamericana de Portales Educativos <http://www.relpe.org/>
  - SITEAL <http://www.siteal.iipe-oei.org/>
  - UNESCO <http://www.unesco.org/new/es>
  - UNICEF <http://www.unicef.org/>

## BASES DE DATOS ONLINE

- Annual Reviews Electronic Back Collection (EBVC)
- EBSCO Discovery Service
- Proquest
- Redalyc
- Siege
- Scopus
- Scielo
- Cybertesis
- Tesis PUCP

# ANEXOS

ANEXO 1: Mapeo de estudios en la región sobre aprendizaje de docentes en modalidad virtual

ANEXO 2: Instrumentos de recolección de información

# ANEXO 1: MAPEO DE ESTUDIOS EN LA REGIÓN SOBRE APRENDIZAJE DE DOCENTES EN MODALIDAD VIRTUAL

## OBJETIVO:

Realizar un mapeo de estudios internacionales que permitan identificar buenas prácticas, experiencias exitosas y desafíos en la formación de docentes usando las TIC.

## CRITERIOS BÁSICOS PARA LA REVISIÓN PRELIMINAR Y SELECCIÓN DE ESTUDIOS:

- **Fecha de publicación.** Reportes desde el año 2000 en adelante, para garantizar la actualidad y vigencia de la revisión y análisis efectuados.
- **Autoría.** Institución o investigador acreditado o reconocido, de preferencia organismo internacional, ministerio de educación, universidad o centro de investigación y afines, que garantice la seriedad y calidad académica del estudio.
- **Sujetos de estudio.** La población, muestra o sujetos del estudio son docentes, de preferencia docentes en servicio, en uno o varios niveles de educación básica.
- **Objeto de estudio.** Las características, condiciones, recursos y/o proceso de aprendizaje en entorno virtual o uso intensivo de Tecnologías de Información y Comunicación.
- **Ámbito de estudio.** Resultados correspondientes a un contexto socioeconómico, cultural o realidad similar, equivalente o comparable a la peruana, describiendo o precisando dichas condiciones.
- **Contenido del estudio.** El estudio comprende uno o varios de los siguientes asuntos: (a) políticas públicas, (b) buenas prácticas, (c) experiencias exitosas, (d) recomendaciones, relacionadas con la temática del aprendizaje bajo entornos virtuales.
- **Países a considerar.** Estudios realizados en América Latina y el Caribe, de preferencia con habla principal en castellano para el caso de los docentes comprendidos en dichos estudios.
- **Instituciones de referencia.** Se consideran, preferentemente, organismos de las Naciones Unidas, organizaciones multilaterales y de cooperación internacional, universidades y centros de investigación, instituciones nacionales oficiales, así como publicaciones académicas y científicas, journals y publicaciones seriadas, y afines. De modo ilustrativo cabe mencionar casos como UNESCO, UNICEF, RELPE Red Latinoamericana de Portales Educativos, OEI para la Educación, la Ciencia y la Cultura;

BID Banco Interamericano de Desarrollo, CEPAL Comisión Económica para América Latina, BM Banco Mundial, OEA Organización de Estados Americanos, PREAL Programa de Promoción de la Reforma Educativa, SITEAL Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, IIPE Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, bibliotecas virtuales (tesis), bases de datos virtuales (Scielo, Proquest), secretarías y ministerios de educación.

- **MATRIZ DE ESTUDIOS REVISADOS SOBRE POLÍTICAS, BUENAS PRÁCTICAS, CASOS DE ÉXITO Y RECOMENDACIONES**

Área, M. (2008). Las redes sociales en internet como espacios para la formación del profesorado. Razón y Palabra, 63. Recuperado de <a href="http://www.razonypalabra.org.mx/n63/marea.html">http://www.razonypalabra.org.mx/n63/marea.html</a>	Varios sin precisar	Utilidad potencial que tienen las redes sociales de la Web 2.0 para la formación continua del profesorado.	Recomendaciones
Torres, R. y Serrano, J. (2007). Políticas y prácticas de formación de los maestros en los colectivos docentes. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12(33) 513-537. Recuperado de: <a href="http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/n033/pdf/N33D.pdf">http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/n033/pdf/N33D.pdf</a>	México	Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP). Se muestran los efectos objetivos y subjetivos que la puesta en práctica del programa ha dejado en los profesores, en los colectivos y en los responsables institucionales.	Políticas públicas Recomendaciones
Silva, J. (2007). Las interacciones en un entorno virtual de aprendizaje para la formación continua de profesores de enseñanza básica. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 8(3) 230-231. Recuperado de <a href="http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017307015">http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017307015</a>	Chile	Experiencia concreta de utilización de las TIC para capacitar a docentes, a través de un entorno virtual de aprendizaje. La formación se centró en temas relacionados a la geometría y estuvo dirigida a docentes chilenos del segundo nivel básico (5 a 8 grado).	Buenas prácticas Recomendaciones
Zúñiga, C. y Arnáez, E. (2010). Comunidades virtuales de aprendizaje, espacios dinámicos para enfrentar el Siglo XXI. Tecnología en Marcha, 23, (1), 19-28. Recuperado de <a href="http://tecdigital.tec.ac.cr/servicios/ojs/index.php/tec_marcha/article/view/130/129">http://tecdigital.tec.ac.cr/servicios/ojs/index.php/tec_marcha/article/view/130/129</a>	Costa Rica	Se presenta el caso de la Comunidad Virtual de Aprendizaje Ambiental (CVAA) en Costa Rica, un sitio Web para apoyar la incorporación del eje ambiental en la vida universitaria.	Buenas prácticas Recomendaciones
Tegiri, F. (diciembre 2010). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. PREAL. Serie Documentos N° 50. Chile. Recuperado de <a href="http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones/PREAL%20Documentos/PREALDOC50.pdf">http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones/PREAL%20Documentos/PREALDOC50.pdf</a>	América Latina y el Caribe	Políticas de desarrollo profesional docente (DPD) en América Latina y el Caribe. Identifica las principales problemáticas y analiza las iniciativas más alentadoras (con TIC) para promover el desarrollo profesional continuo de maestros para incidir en los procesos de mejora de la educación en la región.	Políticas públicas Recomendaciones

Referencias	Países incluidos	Reseña	Contenido
Valdés, Á., Angulo, J., Urías, M., García, R. y Mortis, S. (2011). Necesidades de capacitación de docentes de educación básica en el uso de las TIC. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 39, 211-223 Recuperado de: <a href="http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36818685016">http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36818685016</a>	Sonora, México	La capacitación a los docentes con respecto a las TIC, debe centrarse en el dominio de los fundamentos pedagógicos para el uso de las mismas; lo que implica la adquisición de las competencias relacionadas con el uso adecuado de las TIC en contextos educativos.	Recomendaciones
Peña, R., Waldman, F., Soneyra, N., Tejada, G., Carrere, G., Passaglia, J. y Contrera, M. (2012). Implementación de los entornos virtuales de aprendizaje en cursos de capacitación docente. Revista Iberoamericana de Educación. 60, 117-128. Recuperado de <a href="http://www.rieoei.org/rie60a07.pdf">http://www.rieoei.org/rie60a07.pdf</a>	Argentina	Implementación de cursos de formación docente a distancia de la Escuela de Capacitación Docente del Centro de Pedagogías de Anticipación (CEPA) del Ministerio de Educación de Buenos Aires, Argentina.	Buenas prácticas Recomendaciones
Robalino, M. y Körner, A. (Coords.) (2005). Experiencias de formación docente utilizando tecnologías de información y comunicación. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. Recuperado de: <a href="http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001410/141010s.pdf">http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001410/141010s.pdf</a>	Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Paraguay y Perú	Estudios de caso de experiencias de formación docente utilizando TIC.	Buenas prácticas Recomendaciones
Del Río, A. (2009). La educación a distancia en la educación básica para adultos. Búsquedas y perspectivas. Decisio 22, 27-30 CREFAL, México. Recuperado de: <a href="http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_22/decisio22_saber4.pdf">http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_22/decisio22_saber4.pdf</a>	México	Experiencia de aprendizaje combinada (b-learning). Durante el desarrollo del Seminario se planteó cuáles eran las características, los beneficios, las limitaciones e incluso los mitos de la educación a distancia.	Buenas prácticas Recomendaciones
Enríquez, S.; Gargiulo, S; Ponz, M. y Vernet, M. (2013). Docentes en línea: Una comunidad de práctica virtual. Puertas Abiertas. En Memoria Académica. Recuperado de: <a href="http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6277/pr.6277.pdf">http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6277/pr.6277.pdf</a>	Argentina	Experiencia en la creación y desarrollo de la comunidad virtual de práctica docente en línea, surgida como proyecto de extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).	Buenas prácticas Recomendaciones

Referencias	Países incluidos	Reseña	Contenido
Valenzuela-Zambrano, B., y Pérez-Villalobos, M. (2013). Aprendizaje autorregulado a través de la plataforma virtual Moodle. <i>Educación y Educadores</i> , 16(1), 66-79. Recuperado de: <a href="http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0123-12942013000100004&amp;lng=en&amp;tlng=es">http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0123-12942013000100004&amp;lng=en&amp;tlng=es</a> .	Varios sin precisar	Impacto positivo de Moodle tanto en docentes como en estudiantes. La plataforma puede utilizarse en el diseño de la mayoría de las actividades autorregulatorias, principalmente en las relacionadas con la promoción de la autoevaluación.	Recomendaciones
RELPE (2011). Caracterización de buenas prácticas en formación inicial docente en TIC. Buenos Aires: RELPE.	Argentina, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, El Salvador, México, Panamá, Perú, Uruguay	Marco conceptual de modelos de formación y caracterización de buenas prácticas en formación inicial docente en TIC.	Buenas prácticas Casos de éxito Recomendaciones
Vaillant, D. (2014). Formación de profesores en escenarios TIC. <i>Revista e-Curriculum</i> , São Paulo, 12 v.02 ISSN: 1809-3876.	Varios sin precisar	Nudos críticos y avances en los escenarios actuales en formación inicial y continua, equipamiento, acceso y uso de tecnología.	Políticas públicas, Recomendaciones
Silva, J. y Salinas, J. (2014). Innovando con TIC en la formación inicial docente. Santiago de Chile: Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación de Chile.	Chile, España	Casos y experiencias de innovación integrando TIC, para docentes en formación inicial y diversas áreas curriculares.	Buenas prácticas Recomendaciones
Vaillant, D. (2013). Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso Uruguay. Buenos Aires: UNICEF.	Varios sin precisar	Panorama general respecto de la integración de las TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua identificando cuáles son los nudos críticos.	Políticas públicas Recomendaciones
Vacchieri, A. (2013). Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso Argentina. Buenos Aires: UNICEF.	Argentina	Proyectos de integración TIC al sistema educativo, rol y participación de los actores institucionales.	Políticas públicas Experiencias exitosas Recomendaciones
Jara, I. (2013). Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso Chile. Buenos Aires: UNICEF.	Chile	Evolución de las estrategias del programa Enlaces y los resultados obtenidos.	Políticas públicas Experiencias exitosas Recomendaciones
Galvis, A. (2014). Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso Colombia. Buenos Aires: UNICEF.	Colombia	Iniciativas de los directivos y docentes en el Portal Colombia Aprende, rutas de formación docente en TIC, etc.	Políticas públicas Buenas prácticas Experiencias exitosas Recomendaciones

Referencias	Países incluidos	Reseña	Contenido
Muñoz, L. (2014). Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso Costa Rica. Buenos Aires: UNICEF.	Costa Rica	Aporte del Instituto Omar Dengo: uso de las TIC en educación, programa nacional de informática educativa, y resultados obtenidos.	Políticas públicas Experiencias exitosas Recomendaciones
Díaz Barriga, F. (2014). Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso México. Buenos Aires: UNICEF.	México	Integración de las TIC en la educación básica, la no continuidad de programas, diversidad de impactos y el Programa Mi Compu.Mx	Políticas públicas Recomendaciones
Balarín, M. (2013). Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso Perú. Buenos Aires: UNICEF.	Perú	Principales proyectos de integración TIC desarrollados desde la década de 1990 y resultados obtenidos.	Políticas públicas Recomendaciones
Vaillant, D. (2013). Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso Uruguay. Buenos Aires: UNICEF.	Uruguay	Análisis del Plan Ceibal a nivel nacional para primaria y secundaria bajo el modelo 1 a 1, el uso de las XO, la formación docente y los resultados de aprendizaje.	Políticas públicas Recomendaciones
Brun, M. (2011). Las tecnologías de la información y las comunicaciones en la formación inicial docente en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: CEPAL, Serie Políticas Sociales.	Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay	Panorama general de procesos de integración TIC en instituciones de FID de América Latina y el Caribe.	Políticas públicas Experiencias exitosas Recomendaciones
Hernández, C.; Gamboa, A y Ayala, E. (2014). Competencias TIC para los docentes de educación superior. Buenos Aires: Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.	Colombia	Investigación documental sobre descriptores de competencias, práctica pedagógica y uso de TIC.	Recomendaciones
UNESCO (2013). Uso de TIC en educación en América Latina y el Caribe. Instituto de Estadísticas de la UNESCO. Quebec: UNESCO.	Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, República Dominicana, Uruguay, Venezuela y otros	Análisis regional de integración TIC, aptitud digital (e-readiness), políticas y programas de estudio, docentes y uso de TIC.	Políticas públicas Recomendaciones
RELPE (2013). La nueva agenda de los portales educativos de América Latina: casos de Argentina, Chile y Perú. Buenos Aires: Red Latinoamericana de Portales Educativos.	Argentina, Chile, Perú	Informes y reflexiones de responsables y/o coordinadores de Educarchile, el Portal educ.ar de la Argentina, y PerúEduca.	Recomendaciones

Referencias	Países incluidos	Reseña	Contenido
RELPE (2012). Tablets en educación: oportunidades y desafíos en políticas 1 a 1. Buenos Aires: Red Latinoamericana de Portales Educativos.	España, USA	Uso de dispositivos digitales individuales en educación, políticas de inclusión y mejoramiento de oportunidades.	Recomendaciones
Escorcia, G. (2012). Entornos personalizados de aprendizaje. Propuesta de aplicación para RELPE. Buenos Aires: Red Latinoamericana de Portales Educativos, RELPE.	Argentina, Colombia, México, USA	Presenta la noción de EPA en RELPE; algunas rutas a seguir y una propuesta de interoperabilidad entre los portales de la red.	Buenas prácticas Recomendaciones
Rivas, A. y Székely, M. (2014). Escalando la nueva educación. Innovaciones inspiradoras masivas en América Latina. Washington: BID.	Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, México, Perú, Uruguay	Iniciativas privadas de uso de TIC en la educación básica, y tendencias del aprendizaje, las aulas y el rol de la tecnología.	Buenas prácticas
Arias, E. y Cristia, J. (2014). El BID y la tecnología para mejorar el aprendizaje: cómo promover programas efectivos. Washington: BID Serie Nota técnica IDB-TN-670.	Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, México, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay	Información sobre acceso, uso y nuevas tendencias TIC en educación.	Recomendaciones
Conexiones del desarrollo: Impacto de las Chong, A. (2011). Conexiones del desarrollo: Impacto de las nuevas tecnologías de la información. Washington: BID, Serie Desarrollo de las Américas.	Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay	Revisa adelantos recientes TIC, y evaluaciones en las áreas de finanzas, instituciones, educación, salud, medio ambiente y mano de obra en la región.	Recomendaciones
López, A. y Bellusci, M. (2012). Estándares UNESCO y las iniciativas educativas de Intel. Fundación Evolución. Buenos Aires: Intel.	Latinoamérica, sin precisar	Se revisa en qué medida el Programa de Capacitación Docente Intel Educar responde a los Estándares de competencias en TIC de UNESCO.	Buenas prácticas Recomendaciones
RELPE (2012). Mirada RELPE. Reflexiones iberoamericanas sobre las TIC y la educación. Buenos Aires: Red Latinoamericana de Portales Educativos.	Iberoamérica, sin precisar	Múltiples puntos de vista sobre problemáticas del mundo digital y su intersección con la educación.	Recomendaciones

Referencias	Países incluidos	Reseña	Contenido
Vegas, E. y Ganimia, A. (2013). Teoría y evidencia sobre las políticas docentes en países desarrollados y en desarrollo. Washington: División de Educación del BID.	Varios, entre ellos Chile, Colombia, México, Perú	Políticas: 1) Fijar expectativas claras para los docentes; 2) Atraer a los mejores a la docencia; 3) Preparar a los docentes con formación y experiencia útiles; 4) Asignar a los docentes donde más se los necesita; 5) Liderar a los docentes como buenos directores; 6) Evaluar el aprendizaje y la enseñanza; 7) Apoyar a los docentes para que mejoren la enseñanza y 8) Motivar a los docentes en su desempeño.	Políticas públicas Recomendaciones
Lopes, V. (2011). La integración de las TIC en las escuelas. Indicadores cualitativos y metodología de investigación. Sao Paulo: OEI.	Varios Iberoamérica, sin precisar	Diseño de una matriz evaluativa de indicadores, construcción de instrumentos y metodologías de recolección y análisis de datos, aplicación de una prueba piloto, y consolidación de la metodología de investigación.	Buenas prácticas Recomendaciones
Sunkel, G. y Trucco, D. (2012). Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina. Algunos casos de buenas prácticas. Santiago de Chile: CEPAL.	Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Panamá, Uruguay	Políticas de difusión de tecnologías digitales en América Latina en el marco de una educación más inclusiva. Acceso a las TIC, y sostenibilidad.	Políticas públicas Recomendaciones
Marés, L. (2014). Identificación de buenas prácticas en uso de redes sociales entre docentes. Buenos Aires: RELPE.	Varios, sin precisar	Analizar el uso de las redes sociales entre docentes y rescatar las experiencias que motorizan aquellas más activas con el fin de sistematizar –si existen- y replicar, las buenas prácticas.	Buenas prácticas Recomendaciones
Villagrana, A. (2013). Cooperación iberoamericana, formación docente y TIC en educación. Revista iberoamericana de educación. 61 (2013), 29-44 (1022-6508) - OEI/CAEU.	Varios, sin precisar	Programas, proyectos e iniciativas de la cooperación iberoamericana de formación docente y TIC e impacto positivo en el contexto educativo.	Buenas prácticas Recomendaciones
Lugo, M.; López, N. y Torranzos, L. (2014). Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Sistema de información de tendencias educativas en América Latina, Buenos Aires: Siteal.	Varios, sin precisar	Avances, deudas aún pendientes y las nuevas configuraciones del escenario regional, a partir del desafío de la integración de las TIC en el espacio educativo	Políticas públicas Recomendaciones
Severin, E. (2010). Tecnologías de La Información y La Comunicación (TIC) en Educación. Marco conceptual e indicadores. BID.	Varios, sin precisar	Marco conceptual e indicadores para el diseño, implementación, monitoreo y evaluación de proyectos de uso de las TIC para mejorar la calidad de la educación.	Recomendaciones

Referencias	Países incluidos	Reseña	Contenido
Cabrol, M. y Severin, E. (2010). TICs en educación: una innovación disruptiva. Washington: BID Educación.	Varios, sin precisar	Incorporación de las TIC desde una perspectiva disruptiva y las oportunidades de una educación personalizada en sistemas escolares masivos e inclusivos.	Recomendaciones
OREALC (2013). Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: OREALC / UNESCO.		Ideas para el diseño de un nuevo paradigma educacional, que ponga en el centro de su quehacer el aprendizaje de cada estudiante, el desarrollo de su máximo potencial.	Buenas prácticas Recomendaciones
UNESCO (2011). Los estándares de competencia en TIC para docentes (UNESCO). Una aproximación. Paris: UNESCO.		Estándares de competencia TIC: en alfabetización tecnológica, profundización y creación de conocimientos, objetivos curriculares específicos y competencias docentes asociadas.	Recomendaciones
Filmus, Daniel y otros. (2003). Educación y Nuevas Tecnologías. Experiencias en América Latina. Buenos Aires: IIPÉ – UNESCO.	Chile	Describen las principales características del curso y posteriormente se exponen las principales conclusiones del proceso de formación a distancia de profesores a través de internet.	Buenas prácticas Experiencias exitosas Recomendaciones
Lugo, M. y otros. (2014). Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. Buenos Aires: Coordinadores del Proyecto IIPÉ – UNESCO	Argentina, Brasil, Colombia, México, Chile	El ámbito de “TIC y formación docente” se refiere a la necesidad de desarrollar nuevas capacidades docentes para poder utilizar las TIC durante el desempeño profesional, en particular, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.	Políticas públicas Buenas prácticas Recomendaciones
Marquis, C. (2002). Nuevos proveedores de educación superior en Argentina y Brasil. Buenos Aires: UNESCO.	Brasil y Argentina	El avance de Internet y de los sistemas de teleconferencia está configurando un nuevo paradigma en el proceso enseñanza-aprendizaje donde el docente adquiere un nuevo rol de orientador y facilitador mediante las oportunidades de capacitación virtual.	Buenas prácticas
González, J. y otros. (2006). Algunas reflexiones en torno a la formación a través del e- learning. Buenos Aires: Educared – Universidad de Barcelona.	Perú	Expone “ideas-eje” sobre las TIC en la formación y capacitación en todas las etapas de los sistemas educativos y plantea el blended learning como alternativa al e-learning.	Recomendaciones
De Moura, C. (2004). Computadoras en las escuelas: 10 puntos para evitar errores pasados. Lima: Educared.	Perú	Desarrolla 10 puntos que los docentes deben tener en cuenta con sus alumnos para el trabajo con computadoras en las escuelas.	Recomendaciones

Referencias	Países incluidos	Reseña	Contenido
Landín, M. (2015). El Proyecto Aula. Una propuesta de innovación para la docencia y la formación profesional. Revista de Educación. Lima: PUCP.	México	Una de las políticas institucionales que ha generado un trabajo colectivo para innovar la práctica docente y los procesos de formación en la Universidad Veracruzana México, es el llamado Proyecto Aula. Este proyecto es una propuesta basada en tres ejes fundamentales: el pensamiento complejo, la investigación y las TIC.	Políticas públicas Buenas prácticas Recomendaciones
Morgan, L. (1993). El audiocassette en la enseñanza superior a distancia. Revista de Educación Lima: Perú.	Perú	Recoger la experiencia de trabajo en la producción de materiales multimediales a distancia, en el Programa de Profesionalización Docente en zonas rurales andinas del Perú.	Buenas prácticas Recomendaciones
Chumpitaz, L. y Rivero, C. (2012). Uso cotidiano y pedagógico de las TIC por profesores de una universidad privada de Lima. Revista Educación XXI, (41), 81-100	Perú	En el presente artículo se muestran los resultados de un estudio descriptivo sobre los usos cotidianos de tecnología de parte de profesores de una universidad y a la vez, los datos referidos al uso pedagógico de estos recursos como docentes en el contexto de la universidad.	Buenas prácticas Recomendaciones
Campo, M. F. y otros (2013). Competencias TIC para el Desarrollo Profesional Docente Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.	Colombia	Esta publicación es el resultado de un trabajo liderado por la Oficina de Innovación Educativa del Ministerio de Educación, en el que participaron expertos y representantes de instituciones educativas, con quienes se construyeron acuerdos conceptuales y lineamientos para orientar los procesos formativos en el uso pedagógico de las TIC.	Políticas públicas Buenas prácticas Recomendaciones
Ramírez, C. (2009). La modalidad Blended-Learning en la Educación Superior. Recuperado de: <a href="http://utemvirtual.cl/nodoeducativo/wp-content/uploads/2009/05/art_claudia_ramirez.pdf">http://utemvirtual.cl/nodoeducativo/wp-content/uploads/2009/05/art_claudia_ramirez.pdf</a>	Chile	El presente artículo tiene como finalidad realizar un análisis del Blended-Learning en la Educación Superior, características, elementos, incidencia en los currículos, en los docentes y en los alumnos.	Buenas prácticas Experiencias exitosas Recomendaciones

Referencias	Países incluidos	Reseña	Contenido
Vera, F. (2008). La modalidad Blended-Learning en la Educación Superior. Recuperado de: <a href="http://www.utemvirtual.cl/nodoeducativo/wp-content/uploads/2009/03/fvera_2.pdf">http://www.utemvirtual.cl/nodoeducativo/wp-content/uploads/2009/03/fvera_2.pdf</a>	Chile	Este trabajo no persigue analizar los resultados de la implementación de estrategias b-learning, pero sí describir las ventajas comparativas de incluir dicha tecnología en el currículum de las diversas carreras.	Buenas prácticas Recomendaciones
Merodo, A. (2012). La incorporación de las TIC en la formación inicial docente. Fundación Evolución. Buenos Aires: Intel.	Argentina y Guyana	El propósito de la investigación fue describir las prioridades y definiciones de la política de incorporación de TIC en la formación inicial de docentes a partir de la identificación de etapas, propósitos y lineamientos. Al mismo tiempo, se indagó sobre los avances en la implementación de las políticas sobre TIC a nivel institucional.	Políticas públicas Buenas prácticas Recomendaciones
Quiroz, S. y Eusebio, J. (2012). Estándares TIC para la formación inicial docente: una política pública en el contexto chileno. Revista EPAA/AAPE/USA.	Chile	El Centro de Educación y Tecnología Enlaces del Ministerio de Educación de Chile, desarrolla desde el 2005 una política para insertar las TIC en la formación inicial docente (FID). Este artículo presenta el trabajo realizado en la definición de estándares TIC para la FID y las acciones seguidas para acompañar su difusión y adopción por parte de las universidades responsables de la formación de los futuros docentes.	Buenas prácticas Recomendaciones
Barrera, A. (2006). La capacitación y actualización docente en el uso de recursos tecnológicos para mejorar la práctica educativa. Revista ECE Digital.	México	Esta investigación aborda, la relación entre la capacitación y actualización sobre el uso del Programa Enciclomedia y la práctica educativa mediada por las TIC en la actualización permanente de los maestros de Educación Básica en Servicio.	Buenas prácticas Recomendaciones

Referencias	Países incluidos	Reseña	Contenido
Montiel, G. (2009). Formación docente a distancia en línea. Un modelo desde la matemática educativa. <i>Innovación Educativa</i> , 9 (46). 89-95.	México	Se describe un modelo propuesto para la formación docente en línea de profesores de matemática en servicio. La base del modelo son niveles de interacción propios del aprendizaje en línea, planteados por el escenario, adaptados al perfil del profesor de matemáticas en servicio y a los propósitos de un programa de formación didáctica que pretende poner en el centro de la discusión la problematización de la matemática escolar.	Buenas prácticas Recomendaciones
Salas, P. (2013). Lineamientos para la organización y desarrollo de los programas de especialización y actualización docente. Recuperado de: <a href="http://www.educacionenred.pe/noticia/?portada=35323">http://www.educacionenred.pe/noticia/?portada=35323</a>	Perú	Desarrollar la formación en servicio a través de distintas modalidades: presencial, semipresencial y virtual.	Políticas públicas
Barberis, G. et. al. (2009). Formación docente continua asistida por nuevas tecnologías. <i>Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales</i> . 6 (11), 1-6.	Argentina	Con el objeto de generar un espacio virtual y sembrar las bases sociales y equitativas para la capacitación e interacción de los docentes universitarios, la Federación de Docentes de las Universidades creó un Portal Web, cuya herramienta principal es un Campus Virtual destinado a la formación docente.	Buenas prácticas
Santivañez, M. (2014). Sistematización de estrategias para la formación del docente reflexivo en una universidad privada de Lima. Lima: PUCP.	Perú	Tiene como objetivo sistematizar las estrategias desarrolladas en el curso, las mismas que buscaron a través de diversas actividades de aprendizaje la ejecución de prácticas reflexivas que posibiliten el desarrollo de habilidades para la reflexión docente. La experiencia del curso Práctica Pre- profesional se desarrolló en etapas presenciales y a distancia.	Buenas prácticas Recomendaciones

Referencias	Países incluidos	Reseña	Contenido
<p>Enríquez, L. (2014). Concepciones y factores influyentes en el desarrollo profesional docente en España, Chile y Colombia en los últimos diez años. Recuperado de: <a href="http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5500">http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5500</a></p>	<p>España, Chile y Colombia</p>	<p>Dentro de los factores de carácter social, la práctica reflexiva, los incentivos y recursos, el contexto, las tecnologías de información y comunicación (TIC), el aprendizaje colectivo, la innovación, la cultura colaborativa, el tiempo, la investigación - acción, el salario, las becas, el clima institucional, la valoración social, las evaluaciones, la metodología, la ética, las estrategias y las condiciones de desempeño son considerados como los factores que más han favorecido el desarrollo profesional docente en los últimos años.</p>	<p>Buenas prácticas Recomendaciones</p>

## ANEXO 2. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

### 1. ENCUESTA DE INICIO

1. Opina que las TIC son recursos útiles.  
 Sí     No
  
2. Cuenta con computadora en casa (PC de escritorio, laptop, netbook, Mac o similar).  
 Sí     No
  
3. Cuenta con Internet en casa (Wifi, módem u otro).  
 Sí     No
  
4. ¿Sabe copiar, cortar y pegar información digital? (Por ejemplo, de Internet a un documento de Word)  
 Sí     No
  
5. ¿Ha recibido alguna capacitación en el uso de las TIC?  
 Sí     No
  
6. Visualiza videos por Internet.  
 No realizo esas actividades  
 Menos de una vez por semana  
 Uno o dos días por semana  
 Tres o cuatro días por semana  
 De cinco a siete día por semana
  
7. Revisa o manda correos electrónicos.  
 No realizo esas actividades  
 Menos de una vez por semana  
 Uno o dos días por semana  
 Tres o cuatro días por semana  
 De cinco a siete día por semana

8. Utiliza Microsoft Word.

- No realizo esas actividades
- Menos de una vez por semana
- Uno o dos días por semana
- Tres o cuatro días por semana
- De cinco a siete día por semana

9. Emplea Microsoft Excel.

- No realizo esas actividades
- Menos de una vez por semana
- Uno o dos días por semana
- Tres o cuatro días por semana
- De cinco a siete día por semana

10. Utiliza Microsoft Power Point.

- No realizo esas actividades
- Menos de una vez por semana
- Uno o dos días por semana
- Tres o cuatro días por semana
- De cinco a siete día por semana

11. Emplea programas de conferencia web (por ejemplo, Skype, Hangouts, Line u otros).

- No realizo esas actividades
- Menos de una vez por semana
- Uno o dos días por semana
- Tres o cuatro días por semana
- De cinco a siete día por semana

12. Usa programas de Chat (Messenger, Hangouts Yahoo Talk, Whatsapp, u otro).

- No realizo esas actividades
- Menos de una vez por semana
- Uno o dos días por semana
- Tres o cuatro días por semana
- De cinco a siete día por semana

13. Participa en redes sociales (Facebook, Twitter, Google+, LinkedIn, Sonico, Instagram u otros).
- No realizo esas actividades
  - Menos de una vez por semana
  - Uno o dos días por semana
  - Tres o cuatro días por semana
  - De cinco a siete día por semana
14. Emplea recursos multimedia como apoyo para sus sesiones de aprendizaje (televisor, cámara digital y de video, proyector, DVD u otro).
- No realizo esas actividades
  - Menos de una vez por semana
  - Uno o dos días por semana
  - Tres o cuatro días por semana
  - De cinco a siete día por semana
15. ¿Utiliza TIC para preparar sus sesiones de aprendizaje?
- No realizo esas actividades
  - Menos de una vez por semana
  - Uno o dos días por semana
  - Tres o cuatro días por semana
  - De cinco a siete día por semana
16. ¿Ha participado en algún curso a distancia o virtual?
- Sí     No
17. ¿Ha participado en comunidades de interaprendizaje a distancia?
- Sí     No
18. ¿Le parece que los cursos virtuales son más fáciles que los presenciales?
- Sí     No
19. ¿Le parece importante intercambiar ideas sobre las actividades de estudio con otros compañeros?
- Sí     No
20. ¿Ha realizado antes las siguientes actividades en un curso virtual?
- Participar en un foro.
  - Responder evaluaciones en línea.

- Leer, analizar y comprender la información dada como material de estudio.
- Subir trabajos y/o tareas en el aula virtual

21. ¿Cuántas horas de dedicación diaria cree debe darle al estudio en modalidad virtual?

- Menos de una hora diaria
- Una hora
- Dos horas
- Tres horas
- Más de tres horas

22. ¿Qué motivo lo animó a participar en este programa?

- Me obligaron a llevarlo
- Me pareció interesante el tema
- Pienso que la temática es útil para mejorar en mi profesión.
- Quise probar cómo es un curso virtual

23. ¿Qué espera aprender de este Programa?

- Actualizar mis conocimientos de didáctica en mi área para poder aplicarlos en mi labor docente; así como del manejo de nuevas estrategias y recursos educativos.
- Afianzar mis técnicas de enseñanza para dirigir eficientemente a mis alumnos en el logro de sus aprendizajes.
- Cómo desarrollar una clase de matemática en forma virtual.
- Cómo superar el nivel aprendizaje de los estudiantes en matemática.
- Conocer herramientas necesarias capaces de desarrollar y reforzar habilidades en mis estudiantes.
- El manejo de las TIC en el proceso de enseñanza. Las formas de como llegar a un aprendizaje activo con mis estudiantes. Subir el nivel de aprendizaje de mis alumnos.
- Espero aprender nuevas estrategias para ponerlas en práctica con mis alumnos y mejorar mi labor docente y elevar su rendimiento académico.
- Fortalecer y reflexionar sobre mi práctica pedagógica. Profundizar mis conocimientos.
- Mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje.

24. ¿Cuán comprometido se siente con lograr los objetivos de este Programa?

- Poco comprometido
- Comprometido
- Totalmente comprometido

## 2. ENCUESTA DE CIERRE

1. La duración de la inducción digital fue adecuada

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

2. El clima de trabajo en el aula virtual de inducción fue cordial

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

3. La inducción digital le permitió adquirir habilidades y actitudes para el manejo de los recursos y herramientas del aula virtual

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

4. La inducción fue participativa.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

5. Considero que la inducción favoreció la interrelación entre participantes.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

6. En general, las actividades de la inducción partían de los conocimientos previos de los participantes.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

7. En general, las actividades de inducción fueron funcionales y aplicables.
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo
8. En general, las actividades de inducción motivaron mi aprendizaje.
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo
9. ¿Los materiales de estudio presentados le fueron útiles para su proceso de aprendizaje?
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo
10. ¿Logró usted emplear los recursos o materiales de estudio con facilidad?
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo
11. ¿Logró usted retroalimentar los trabajos de sus compañeros en el foro?
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo
12. ¿Las actividades realizadas en el curso despertaron su interés por el estudio en modalidad virtual?
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo

13. Seleccione la opción que refleja mejor en qué medida logró usted realizar las actividades de inducción:
- Menos de la mitad
  - Más de la mitad
  - Todas
14. ¿Qué recurso fue más útil en la inducción?
- Lecturas informativas
  - Manuales
  - Materiales en ppt
  - Videos informativos
  - Videos tutoriales
15. ¿Cuál de las siguientes actividades fue más útil para su proceso de aprendizaje?
- Elaboración de lecturas o trabajos
  - Lectura de materiales
  - Participación en los foros
  - Visualización de videos
16. ¿Cuál de los siguientes espacios de comunicación y socialización le resultó de mayor utilidad?
- Comentarios
  - Foros
  - Mail
  - Mensajes
17. ¿Le envió un mensaje de bienvenida con las instrucciones iniciales a su correo electrónico?
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo
18. ¿Dirigió las actividades de socialización como foros, Chat y talleres virtuales?
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo

19. ¿Le brindó apoyo y resolvió sus consultas de manera oportuna?

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

20. ¿Le brindó orientaciones claras para realizar las actividades de inducción?

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

21. ¿El tutor le envió recordatorios de las actividades por realizar y/o pendientes?

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

22. ¿El ingreso al aula virtual fue fácil?

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

23. ¿Fue sencillo ubicar las herramientas y actividades en el aula virtual?

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

24. ¿Los bloques o secciones del aula virtual (columnas a la derecha e izquierda) le parecieron fáciles de manejar?

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

25. ¿Las herramientas para realizar las actividades del aula virtual fueron fáciles de utilizar (mensajería, foros, tareas)?

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

26. ¿Fue sencillo participar en el taller virtual utilizando la herramienta Fuze Meeting o la herramienta de Webconference (Videoconferencia) que le indicaron?

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

27. Si tu respuesta fue NO, escriba las dificultades que tuvo empleando Fuze Meeting o la herramienta de Webconference que te indicaron:

- Aún no lo he usado
- Aún no participo
- Cuando quise entrar al sistema apareció "error"
- En el foro de reflexión no se encontró la opción añadir un nuevo tema.
- Me estoy adaptando poco a poco a esta modalidad de trabajo
- No fueron muy explícitas ni oportunas
- No hubo ningún taller virtual hasta el momento
- No pude ingresar al taller virtual, el internet se puso lento, quería que me apoyaran pero no tuve respuesta
- No se pudo participar porque no tuvimos acceso
- Problemas de conectividad
- Todavía no la usamos

28. Seleccione la opción que refleje en qué medida está satisfecho con la inducción digital recibida:

- Satisfecho
- Insatisfecho

29. ¿Se cumplieron las expectativas que tenía con la inducción digital?  
¿Por qué?

---

---

---

---

---

### 3. ENCUESTA DE SATISFACCIÓN

1. Los objetivos del módulo fueron claros.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

2. Los temas trabajados en el módulo contribuyeron a desarrollar los objetivos propuestos.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

3. Los temas y actividades del módulo estaban articulados entre sí.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

4. Los temas del módulo fueron fáciles de comprender.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

5. Las lecturas, videos, información complementaria u otros materiales del módulo fueron pertinentes para el desarrollo de los temas y actividades.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

6. Logré resolver con éxito las actividades que se me solicitaron.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

7. La cantidad de actividades fue apropiada para la duración del módulo.
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo
8. La distribución del tiempo para las distintas actividades (foros, wikispaces, talleres virtuales) fue suficiente para poder concluirlos.
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo
9. Los temas y actividades desarrollados en el módulo cumplieron mis expectativas.
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo
10. Los temas y actividades desarrollados en el módulo contribuyeron a mejorar mi práctica pedagógica.
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo
11. El comportamiento y actitud de mi tutor fomentó un clima de amabilidad y respeto entre los participantes.
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo
12. Mi tutor dominó el contenido temático del módulo.
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo

13. Mi tutor cumplió con el cronograma previsto para el desarrollo de las actividades del módulo.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

14. Mi tutor manejó pautas claras para orientarme en la elaboración de las tareas y productos.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

15. Mi tutor empleó eficientemente las herramientas del aula virtual.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

16. Mi tutor me orientó con claridad en el uso de las herramientas para desarrollar las actividades virtuales.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

17. Mi tutor promovió la reflexión crítica entre los participantes.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

18. Mi tutor fomentó la integración de los conocimientos, experiencias y opiniones de los participantes.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

19. La sistematización y consolidación de los temas en los talleres virtuales fueron útiles e interesantes.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

20. En los foros, mi tutor propició y orientó la discusión entre los participantes.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

21. Mi tutor cumplió con comunicar las calificaciones oportunamente.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

22. Mi tutor brindó retroalimentación oportuna a mis actividades.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

23. Mi tutor respondió con eficiencia a mis dudas sobre los temas y/o actividades.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

24. Mi tutor monitoreó constantemente el estado de mis actividades.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

25. Tuve un espacio de tutoría personalizada con mi tutor por lo menos una vez durante el desarrollo del módulo.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

26. Mi dinamizador de la comunidad virtual me ayudó a superar mis dificultades técnicas con la plataforma.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

27. Mi dinamizador de la comunidad virtual monitoreó constantemente el estado de mis actividades.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

28. Acceder al aula virtual fue fácil.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

29. La presentación y organización del aula virtual me permitió entender qué hacer y a donde ir fácilmente.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

30. En general, los contenidos y actividades del aula virtual se visualizaron (cargaron) rápidamente.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

31. Las herramientas propuestas para desarrollar el módulo fueron interesantes y novedosas.
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo
32. Las herramientas de la plataforma fueron útiles para mi proceso de aprendizaje.
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo
33. Las herramientas de comunicación (foros, chat, mensaje y/o mail) me permitieron interactuar con mi formador y mis compañeros de forma efectiva.
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo
34. Emplear las herramientas de comunicación del aula virtual fue sencillo para mí.
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo
35. Emplear las herramientas de estudio (descargar archivos, ver videos, subir tareas) fue fácil para mí.
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo
36. Manejar la herramienta para el taller virtual (Fuze Meeting) fue sencillo para mí.
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo

37. Manejar la wiki (Wikispaces) fue fácil para mí.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

38. La inducción digital afianzó mi manejo del aula virtual.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

39. El equipo institucional encargado de mi programa demostró un trato cordial y respetuoso.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

40. El equipo institucional encargado de mi programa atendió oportuna y eficientemente mis consultas.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

41. En general, mi nivel de satisfacción con el módulo es...

---

---

42. Coloca tus sugerencias y/o acciones de mejora que nos recomiendas para los siguientes módulos.

---

---

#### 4. ENTREVISTA - PARTICIPANTES

La siguiente entrevista tiene como objetivo obtener información sobre los procesos de aprendizaje dentro del PADD.

**Nota:** La información que se brinde durante esta entrevista será de carácter confidencial.

- ¿Cuénteme un poco como fue su primer contacto con la plataforma?
- ¿Y después que ingresó a la plataforma que hizo? Algunos de nuestros participantes empezaron a leer los materiales, otros empezaron a navegar y después a leer los materiales ¿cómo hizo usted? (estrategia de aprendizaje por descubrimiento o autoguiada)
- ¿Qué elementos o recursos le llamó más la atención en esta primera etapa? (video de presentación, esquema de bloques, las instrucciones, etc.) ¿por qué?
- ¿Qué rol o función cumplió la lectura inicial en su proceso de aprendizaje? ¿Le sirvió de base para realizar su primera actividad "Tarea 1"?
- ¿Recibió usted una retroalimentación adecuada después de la primera actividad?
- ¿Considera usted que el apoyo tutorial fue suficiente para facilitar o reforzar su aprendizaje en las primeras semanas? ¿Por qué?
- ¿Qué rol o función cumplió la propuesta de práctica pedagógica en su proceso de aprendizaje? ¿La guía donde estaba cómo debía hacer esta propuesta fue un elemento importante en dicho proceso o no era indispensable?
- Según sus posibilidades, los participantes aplicaron sus propuestas pedagógicas en sus I.E. ¿en su experiencia este proceso le ayudó para mejorar sus estrategias didácticas?
- ¿Qué rol o función cumplió la narración documentada en su proceso de aprendizaje? ¿La guía donde estaba cómo debía hacer esta narración fue un elemento importante en dicho proceso o no era indispensable?
- ¿Elaborar esta narración le ha ayudado a mejorar sus estrategias didácticas?
- Durante el tiempo que siguió el PADD ¿Cómo ha percibido el rol de la tutoría (informativo, orientador o de acompañamiento)?
- ¿Considera que ha sido importante la labor tutorial para su aprendizaje?

- ¿Considera que los plazos para la entrega de tareas han sido adecuados?
- El PADD estuvo organizado en bloques semanales con sus respectivos contenidos y tareas ¿usted cree que dicho cronograma de estudios le ayudó a organizar sus actividades en las fechas establecidas?
- ¿Usted cree que su aprendizaje sería mejor si hubiera tenido más trabajos individuales o colaborativos?
- El PADD permitía interacciones virtuales con el tutor y colegas ¿en su caso esto ha sido positivo? ¿Por qué?
- Además el PADD ha brindado algunos foros de debate e intercambio ¿usted cree que ello ha contribuido en su aprendizaje?
- El PADD informó a los participantes desde el inicio cuáles eran los criterios e indicadores de evaluación, es decir en qué y cómo serían evaluados ¿esto le ayudó en sus aprendizajes?
- ¿La retroalimentación recibida (nota y comentarios) en cada una de las actividades facilitó el aprendizaje en una etapa posterior?
- ¿Las calificaciones (parciales y final) obtenidas reflejan adecuadamente los aprendizajes logrados?

ISBN: 978-9972-841-28-6



9 789972 841286