



## LA GESTIÓN ACADÉMICA Y ADMINISTRATIVA, FACTOR CLAVE EN LOS PROCESOS DE EDUCACIÓN VIRTUAL

### Autor

María Ruth Patiño Lemos ([maria.patino@upb.edu.co](mailto:maria.patino@upb.edu.co))

### Título en inglés

Academic and administrative management, key factor on virtual education processes.

### Tipo de artículo

Artículo de investigación académica, científica y tecnológica

### Eje temático

Administración de la Educación Virtual

### Resumen

Durante los últimos seis años, el Grupo de Investigación en Educación en Ambientes Virtuales (EAV) de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, ha implementado y desarrollado cursos virtuales de pregrado, posgrado y extensión de carácter local, nacional e internacional. El grupo ha avanzado en la reflexión en lo concerniente a los aspectos metodológicos, pedagógicos y tecnológicos de los procesos de educación virtual. Esta experiencia le ha permitido evidenciar el vacío en los aspectos de gestión académica y administrativa que representan, la mayoría de las veces, un obstáculo para el desarrollo natural de cualquier curso o programa académico; además de constituir un factor clave para la proyección y puesta en marcha eficaz de los procesos de virtualización en el ámbito universitario.

### Abstract

On the last six years, Education on Virtual Environments Research Group (EVE), attached to Pontificia Bolivariana University of Medellin, has implemented and developed virtual courses for undergraduate, graduate and extension, of local, national and international nature. This group has advanced on the reflection that concerns some methodological, pedagogical and technological aspects related directly to virtual education processes. This experience has allowed the group to make visible the void concerning those Academic and administrative management aspects, which most of the time, represent an obstacle to the natural development of a course or academic program; they also become a key factor to the efficient renown and set in motion of virtualization processes on university environments.

### Palabras clave

Gestión, educación virtual, incorporación, integración y apropiación de TIC.



## Key words

Academic and administrative management, incorporation, integration, owning, ICT.

## Datos de la investigación, a la experiencia o la tesis

Proyectos de investigación: Modelo de gestión académico y administrativo para la educación virtual en la Universidad Pontificia Bolivariana; Proyecto para la apropiación de las tecnologías de información y comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad Pontificia Bolivariana.

## Trayectoria profesional y afiliación institucional del autor o los autores

Administradora de Empresas. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín, 1990. Especialista en Gerencia. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín, 2000.

Docente de la Universidad Pontificia Bolivariana desde el año 1982 hasta la fecha, en las área de informática, matemáticas y finanzas y coordinadora del área de Apropiación de tecnologías de información y comunicación de la Universidad Pontificia Bolivariana.

Se desempeñado como investigadora en varios proyectos relacionados con el asunto de la gestión de la educación virtual y de los usos y apropiación de las TIC.

## Referencia bibliográfica completa

Patiño Lemos, María Ruth. (2008). La gestión académica y administrativa, factor clave en los procesos de Educación Virtual. (Artículo de investigación académica, científica y tecnológica.) Revista Q, 2 (4), 15, enero-junio. Disponible en: <http://revistaq.upb.edu.co>

## Cantidad de páginas

15 páginas

## Fecha de recepción y aceptación del trabajo

5 de diciembre de 2007 – 30 de enero de 2008

## Aviso legal

Todos los artículos publicados en REVISTA Q se pueden reproducir en otros medios de comunicación sin ánimo de lucro, siempre y cuando se cite la fuente completa: tanto los datos del autor del artículo como de la publicación. En medios con ánimo de lucro se debe contar con la autorización expresa del autor; en tal caso se debe citar la fuente completa de la publicación original (incluyendo los datos del autor y los de la Revista).



## Introducción

Las tecnologías de información y comunicación (TIC) constituyen, a la vez, causa y efecto de los procesos de globalización que amplían el espectro de producción de bienes y servicios. La educación constituye uno de los productos más preciados de la economía terciaria, lo cual la ha inscrito, como a cualquier otra empresa, en la lógica de la competitividad en el mercado internacional (Salmi, 2003). Lo anterior plantea un reto a las Instituciones de Educación Superior, no sólo por los réditos que en materia pedagógica y metodológica pueda brindar la articulación de las TIC a la educación, sino, además por las oportunidades que brindan éstas de ampliar cobertura y dar respuesta a una demanda insatisfecha, con los mismos o hasta mejores niveles de calidad.

Aquí cabe preguntarse con John Tiffin (1997) *¿Quién va a pagar el sistema educativo virtual: El Estado o el usuario?* La tendencia en una economía liberal parece no dejar dudas en la respuesta: los estudiantes pasarían a convertirse en clientes; sin embargo esta base de pago del usuario (estudiante) en el contexto colombiano y latinoamericano parece no ser tan viable, particularmente en niveles de pregrado donde "la calidad de la educación aún se asocia, y así seguirá durante largo tiempo, con la intensidad de las interacciones cara a cara" (Castells, 1997:430). Lo que sí parece más viable es la implementación de la educación virtual en niveles de postgrado y formación continua, incluso el tipo de usuarios de esta educación manifiesta un interés mayor por los nuevos ambientes que propician las redes, que les permitirían manejar su tiempo de acuerdo con sus propios intereses:

"En una sociedad de la información hay demanda de trabajadores del ámbito del conocimiento con habilidades internacionalmente competitivas. Existe un mercado, que se expande rápidamente por todo el mundo, de personas que desean una educación terciaria que les proporcione una salida económica. Es un mercado de personas que están dispuestas a pagar por una educación que sea conveniente para acceder, y quieren una preparación que les haga profesionales a nivel internacional. Este es el fin del espectro educativo que no logra satisfacer el sistema convencional de la educación basada en el aula." (Tiffin, 1997: 205)

Estos cambios implican unas transformaciones profundas en las formas de organización, planeación y gestión de la educación en las universidades, que garantice coherencia y pertinencia tanto en lo tecnológico, metodológico, pedagógico, económico y cultural. Sin embargo, los aspectos de la gestión administrativa y académica de los nuevos ambientes educativos que generan las TIC han sido poco estudiados y, menos aún, implementados, salvo pocas excepciones que nacieron con esa vocación (de ofrecer educación totalmente virtual) como es el caso de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) en España y la Universidad Católica del Norte (UCN) en Colombia.

Desde el año 2002, el grupo de investigación en Educación en Ambientes Virtuales (EAV) de la Universidad Pontificia Bolivariana ha implementado y desarrollado experiencias en el campo



virtual con cursos de pregrado, posgrado y extensión de carácter local, nacional e internacional. Todos los esfuerzos investigativos de EAV se han concentrado hasta el momento en los aspectos pedagógicos, didácticos, comunicacionales y tecnológicos que implican directamente la dupla docente-discente en los procesos de formación para los nuevos ambientes. Las incursiones que ha hecho el grupo en los aspectos de gestión y administración –que han sido puntuales y respondiendo a las coyunturas que han surgido de las experiencias- han evidenciado la urgencia de una reflexión sistemática y en contexto de estos aspectos para poder garantizar una implementación integral de la educación virtual en la universidad.

En un curso tradicional, la calidad académica depende en gran parte de las variables docente y programa; el espacio y el tiempo en que un docente prepara y sirve su curso son variables cien por ciento identificables. Ahora, en un curso virtual es claro cuánto tiempo debe dedicar el docente a la preparación, puesta en marcha y acompañamiento del curso, cuál es el horario del docente, qué implicaciones tiene lo anterior sobre la labor académica, cuál es el número adecuado de estudiantes que un docente puede acompañar para garantizar una buena calidad académica, cuál es el perfil docente y discente requerido para este tipo de ambientes, qué recurso humano se requiere para dar soporte a un curso o campus virtual, cuánto vale un estudiante en un curso virtual, qué clase de conexión tienen los estudiantes, tienen acceso ilimitado a la red a través de la universidad o deben utilizar una conexión privada, qué aporte ofrece la institución al profesor para crear los materiales del curso virtual, cómo se deben presupuestar y evaluar financieramente este tipo de proyectos. Estas y otras preguntas que se derivan de las experiencias desarrolladas hasta el momento por el grupo de Educación en Ambientes Virtuales, son las que intenta contestar la Propuesta de Gestión Académica y Administrativa de la educación virtual.

No podemos seguir pensando, que la educación virtual, puede ser gestionada de la misma manera que la educación tradicional, sin que esto implique proceder como una universidad paralela. Es necesario que en la Universidad exista una propuesta de gestión académica y administrativa que oriente este nuevo sistema y que dé la claridad necesaria a todos los agentes que intervienen en el proceso educativo, discentes, docentes y personal administrativo, con el objeto de incrementar su participación, bien como demandantes de este tipo de educación, o como responsables de elaborar una oferta académica que de respuesta a las necesidades de una sociedad que exige cada vez más, alternativas de educación diferentes.

## Metodología

El proyecto asumió un enfoque de investigación mixto (que integra lo cualitativo y lo cuantitativo) dado que se pretendía conocer una realidad susceptible de descripción, interpretación y construcción de sentido y no sólo obtener datos estadísticos que ilustraran el estado del problema. Los instrumentos principales de investigación fueron la entrevista en profundidad semi-estructurada y un instrumento de medición cerrado tipo encuesta. El primero, permitió acceder a información de alta calidad y se aplicó a una muestra de expertos en el tema de educación virtual; el segundo se aplicó a una muestra más amplia entre sujetos cercanos a los ambientes de



educación virtual y a distancia desde desempeños docentes y administrativos.

Además de los anteriores instrumentos, en una primera fase del proyecto se realizó un rastreo bibliográfico y cibergráfico que permitió realizar un levantamiento de experiencias de gestión académica y administrativa de la educación virtual tanto en el contexto nacional como internacional. Este proceso se reforzó con el trabajo de campo que se realizó en las principales ciudades del país que cuentan con experiencias de este tipo. En total la muestra seleccionada incluyó 12 universidades, cinco en el ámbito local y 7 en el ámbito nacional. Finalmente, la indagación se llevó a cabo en 10 universidades por la imposibilidad de obtener la información o de concertar una entrevista. Se relacionan a continuación las universidades incluidas en el análisis: Universidad Nacional sede Medellín, Universidad EAFIT, Universidad Católica del Norte, Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Universidad Católica de Manizales, Universidad Autónoma de Manizales, Universidad Autónoma de Bucaramanga, Fundación Universitaria del Norte y la Universidad del Valle.

Como técnica para la recolección de la información, se utilizó la *entrevista dirigida*, para la cual se diseñó un instrumento con las diferentes categorías a indagar, que fue enviado previamente a la entrevista, vía correo electrónico, a las personas responsables de la educación virtual en cada universidad. Se determinó esta estrategia, por las características mismas de la información solicitada, la cual en varios puntos precisaba recoger datos de varias instancias universitarias. De esta manera, el espacio de la entrevista fue utilizado para precisar los aspectos consignados en el instrumento, y para ampliar y profundizar otros que lo ameritaban.

Por último, para el caso de la Universidad Pontificia Bolivariana se realizó el levantamiento del estado del arte de la articulación de las TIC a los procesos y enseñanza y aprendizaje en tres escenarios: académico-administrativo, pedagógico y tecnológico. Para ello se definieron las siguientes estrategias metodológicas: muestreo no probabilístico a partir de sujetos tipo para la construcción del escenario pedagógico y didáctico; totalidad de las directivas de las Escuelas, para la construcción del escenario académico y administrativo; y el Centro de tecnologías de información y Comunicación (CTIC), para el levantamiento de información cuantitativa en relación con la infraestructura tecnológica. La entrevista dirigida fue la técnica aplicada en los tres escenarios.

## Resultados

Muchas de nuestras universidades tanto del ámbito local como nacional han iniciado procesos de virtualización. La forma de abordar este proceso cambia radicalmente: para algunas el proceso se inicia como el resultado de un proyecto de carácter pedagógico, para otras como resultado de un proyecto de carácter inminentemente tecnológico. Otras universidades han decidido aprovechar la experiencia de universidades internacionales con experiencia en el tema y han desarrollado programas virtuales conjuntamente, utilizando las plataformas tecnológicas y modelos pedagógicos que estas ofrecen.

En la gran mayoría de nuestras universidades, de carácter presencial, la educación virtual se





presenta como una estrategia para diversificar los entornos de enseñanza y de aprendizaje, o como estrategia para ampliar el mercado potencial. Las preocupaciones iniciales para el desarrollo de proyectos de virtualización se centran en aspectos tales como el modelo pedagógico o en los asuntos tecnológicos, y por tanto en la gran mayoría de las situaciones, los primeros desarrollos en el campo de la educación virtual, se dan en el marco de la normativa y de los procesos académico-administrativos existentes para la educación presencial.

Pero a medida que se avanza en el desarrollo e implementación de cursos o programas virtuales, comienza a evidenciarse la necesidad de ajustar parte de los procesos del sistema educativo presencial al virtual, lo cual no es siempre posible. Surge así la necesidad de pensar en unos procesos propios para la educación virtual, que no la limiten y que por el contrario posibiliten su expansión, al proveer a las comunidades académicas de políticas y procesos claros para su desarrollo.

La información recolectada permite construir una primera aproximación a un marco de referencia de la gestión académica y administrativa de la educación virtual en nuestro país, que como fin último lo que busca es favorecer el desarrollo de la educación virtual en las universidades.

En relación con las categorías de niveles de formación, niveles de virtualización y política institucional para la educación virtual, se encontró lo siguiente en la muestra de universidades objeto de estudio:

### ***Niveles de formación***

La gran mayoría de las Universidades vienen desarrollando cursos o programas virtuales en los tres niveles de formación: pregrado, postgrado y extensión académica. Sin embargo, se observa un mayor énfasis en los programas de postgrados y extensión.

A diferencia de las demás universidades, la Católica del Norte y la Autónoma de Bucaramanga, concebidas desde sus inicios como universidades virtuales, presentan una significativa oferta de programas de pregrado 100% virtuales.

Adicionalmente, la Universidad Católica del Norte, también incluye dentro de sus niveles de formación, la educación media, ofreciendo los grados desde 6° hasta 11°; lo anterior dentro del programa del gobierno Cobertura Nacional.

### ***Niveles de virtualización***

Esta característica hace relación al nivel de virtualización tanto de programas como de asignaturas, puesto que en la práctica es común encontrar ofertas de programas bimodales, al igual que cursos con un porcentaje de actividades virtuales y otras presenciales.

En relación con los cursos, el nivel de virtualización que se observa en las universidades indagadas, es en términos generales alto, la gran mayoría de los cursos, son 100% virtuales. Sin embargo, se cuenta también con algunas asignaturas bimodales tanto de pregrado como de postgrado, con porcentajes de actividades virtuales del 50%. Esta situación se presenta como parte de un proceso gradual de incorporación de las tecnologías de información y comunicación a



los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y con el tiempo se espera que éstas, se conviertan en asignaturas 100% virtuales.

La oferta de programas 100% virtuales, se concentran en las universidades Católica del Norte y UNAB Virtual, que como ya se anotó, fueron universidades creadas para trabajar exclusivamente bajo la modalidad de la educación virtual, lo cual explica entonces, el que cuenten con un significativo número de programas virtuales: la Católica del Norte con 8 programas de pregrado y un postgrado y por su parte la UNAB con 3 programas en pregrado y 6 en postgrados, estos últimos en convenio con universidades internacionales (Oberta de Cataluña, Alcalá y Tecnológico de Monterrey).

Es importante resaltar el esquema de trabajo de la Universidad Nacional sede Medellín, quien cuenta con una amplia oferta de cursos virtuales. Sus cursos, 100% virtuales, se clasifican en tres categorías: cursos de consulta, cursos en línea y tutoriales. Los cursos de consulta son gratuitos, pero no cuentan con soporte académico, ni son certificables, a diferencia de los cursos en línea, que se ofrecen a través de extensión académica y son certificables y tienen costo para los estudiantes.

De este diagnóstico se desprende que en la universidades de carácter presencial por naturaleza, tanto la virtualización de cursos como de programas, ha sido un proceso gradual, que va acompañado de una política institucional de incorporación de las tecnologías de información y comunicación al proceso educativo. De hecho, en varias de las Universidades por política institucional, tanto los cursos presenciales como virtuales, se apoyan en plataformas e-learning, con el objetivo de que gradualmente se vayan incorporando las tecnologías a las didácticas de enseñanza y de aprendizaje.

### ***Política institucional para la educación virtual***

La existencia de una política institucional para la educación virtual, se considera eje fundamental para orientar los procesos de gestión académica y administrativa. Un primer propósito al indagar sobre este aspecto es mirar si los desarrollos realizados hasta el momento en las diferentes universidades, responden a políticas institucionales que orienten y canalicen este trabajo. Un segundo propósito es analizar en sí misma la política, es decir, determinar del amplio espectro de aplicación de la educación virtual, hacia qué alternativas, las universidades están orientando sus esfuerzos.

Del total de universidades indagadas 9 cuentan con una política clara y difundida sobre la educación virtual. Las políticas contemplan los siguientes aspectos: cobertura e incorporación de TIC a los procesos de enseñanza y de aprendizaje y nivel de formación en pregrado, postgrado y/o extensión. Sólo la Universidad Nacional tiene una clara definición de la política institucional para la educación virtual no como un área sino como un proyecto. La política contempla ampliar cobertura e incorporación de TIC a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Oferta de cursos en línea de dos tipos: cursos de consulta y cursos virtuales; los docentes que sirven los cursos virtuales son profesores de carrera de la Universidad.

### ***El caso de la Universidad Pontificia Bolivariana***



Con el propósito de hacer una lectura de la realidad de la Universidad en cuanto a la gestión académica y administrativa de la educación virtual, se hizo necesario primero realizar un levantamiento del estado de la articulación de las tecnologías de información y comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde tres categorías interdependientes: incorporación, integración y apropiación.

La categoría de **incorporación** se entiende como una estrategia básica de inversión, dotación, equipamiento y ampliación de infraestructura tecnológica para fines administrativos y académicos. La incorporación permite que la tecnología exista, pero no necesariamente que se use. Desde este punto de vista el concepto de incorporación corresponde al escenario académico y administrativo y al escenario tecnológico.

La categoría de **integración** es la que posibilita una relación no subordinada de lo pedagógico a lo tecnológico, en tanto no se someten los referentes y valores de la educación a las lógicas y valores que impone el orden tecnológico. En palabras de Escudero (1995:400) deben ser "los proyectos pedagógicos, debidamente razonados y justificados los que reclamen los medios a utilizar y no al revés". Desde este punto de vista el concepto de integración está más asociado a lo curricular y corresponde al escenario académico y administrativo (gestión curricular).

Para que exista **apropiación** primero debe existir integración. El concepto de apropiación alude directamente a la relación del sujeto con la tecnología y al necesario reconocimiento de las gramáticas y el universo expresivo de las TIC que garanticen una verdadera competencia signíca en relación con el nuevo universo tecnológico. Por tanto, no hablamos de alfabetización informática (de la función de la máquina) sino de formación para el desarrollo de competencias en la cual el sujeto dota de sentido la tecnología (el por qué y el para qué). Desde este punto de vista, el concepto de apropiación está asociado a la práctica de enseñanza y a los procesos de aprendizaje y corresponde al escenario pedagógico y didáctico.

Presentamos algunas de las lecturas que se hicieron al cruzar la información de estos tres escenarios:

- **Oferta y demanda de cursos virtuales y/o bimodales**

Para el caso de la UPB, es bajo el número de cursos virtuales y bimodales. Según los datos reportados por el administrador de la plataforma existe un número considerable de cursos en proceso de montaje e inactivos. Algunas de las razones que justifican esta no existencia de cursos virtuales y/o bimodales, según Decanos y Directores, son las siguientes:

- Se considera que la clase presencial es la más efectiva para el proceso de enseñanza.
- No existe una cultura de la virtualización, por tanto, no se ha pensado en sus posibilidades.
- No hay motivación por parte de los docentes para emprender procesos de virtualización, por problemas como falta de infraestructura tecnológica, de tiempo y desmotivación por experiencias anteriores.





- Programas y profesores muy nuevos.
- Dificultades de los estudiantes para trabajar a través de esta modalidad.

Lo anterior nos permite visualizar algunas dificultades en los siguientes ordenes: ausencia de un reconocimiento de la importancia de las TIC en los procesos de gestión académica y administrativa que facilite y potencialice todos los procesos académicos de la Universidad; problemas en la gestión de los recursos tecnológicos para garantizar una dotación suficiente para los docentes; carencia de asignación de tiempos para abordar procesos de formación y de incorporación de TIC; y por último, ausencia de una integración de TIC a los planes académicos de cada unidad.

- **Estrategias para la regulación de contenidos**

La mayoría de los docentes indican que la unidad académica suministra el contenido oficial de las asignaturas con base en el cual se desarrolla el curso. Este contenido se limita a un listado de temas, objetivos y bibliografía que el docente ajusta sin que las modificaciones sean objeto de discusión en comunidad académica. Los docentes internos reconocen la ubicación de sus cursos en el plan de estudios y dentro de los ciclos de formación, no así los de hora-cátedra.

Con relación a la ubicación de la práctica docente dentro de una teoría o modelo, sólo algunos docentes tienen claridad de ello y la relacionan con el modelo pedagógico de su unidad académica. Otros docentes son explícitos en afirmar que no conocen en cuál teoría o modelo se ubica su práctica docente.

- **Estrategias de la comunidad académica para garantizar la coherencia entre los planes de estudio y el desarrollo de un curso**

Es coincidente entre los decanos y directores considerar como estrategia fundamental para lograr esta coherencia, la labor realizada por el Comité de Currículo y/o los jefes de área, labor que en realidad no incluye a la comunidad académica, salvo por la Escuela de Educación y Pedagogía.

Por su parte los docentes afirman que las estrategias para garantizar la coherencia están en manos de los coordinadores, pero no se señala el procedimiento utilizado para ello. Algunos docentes indican que las funciones de coordinación se limitan a verificar en casos puntuales cómo va el desarrollo del curso.

- **Formación pedagógica y tecnológica**

Las estrategias para reconocer las necesidades de formación de los docentes son múltiples y dispersas: solicitud de docentes, entrevistas a directores y docentes, proceso de selección de docentes, proceso de autoevaluación y acreditación, evaluación de méritos, evaluación realizada por los estudiantes, autoevaluación y coevaluación de docentes, comunidad académica y diagnóstico de competencias. Esta dispersión deja leer la no integralidad de las estrategias para definir los planes de formación de los docentes.

A pesar de existir una oferta de cursos para la formación pedagógica de los docentes, un alto porcentaje de los docentes encuestados no han pasado por esta formación. Se parte del



presupuesto histórico, según el cual, normalmente, se cree que quien tiene un saber, sabe al mismo tiempo enseñarlo y lo hace por imitación de quienes fueron sus profesores. Para otros, el lenguaje pedagógico es incomprensible y por ello no abordan esta formación.

En cuanto a la formación en TIC el nivel de competencias de los docentes, sigue estando en un nivel medio. Se señalan como impedimentos a la formación en TIC la falta de infraestructura tecnológica y de reconocimiento de los tiempos que la propuesta de formación en TIC demanda.

- **Estrategias de enseñanza**

Se observa una marcada diferencia en las respuestas de los docentes que han sido formados en la propuesta para la incorporación de TIC a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y los que no han hecho parte de ella. Los primeros realizan actividades dirigidas a recontextualizar y reconceptualizar el saber, tales como: preguntarse por las competencias cognitivas del estudiante frente al curso, su nivel, necesidades de formación y comprensión, la madurez humana y sus expectativas; reconocimiento de los fundamentos; revisión de los problemas que se van a reflexionar; identificación de los propósitos del curso.

Con esta información se procede a diseñar el curso, para lo cual se piensan las actividades, las acciones, los materiales didácticos, los recursos bibliográficos, cibergráficos y tecnológicos. Se hace especial énfasis en: la selección de los textos a trabajar; en la importancia de presentar al estudiante la visualización de los conceptos a desarrollar y sus relaciones teóricas (como instrumento de guía y control de la enseñanza y del aprendizaje); y en los tiempos y actividades de aprendizaje, asociadas a la generación de un producto que da cuenta del mismo.

Un segundo grupo de docentes, los que no han hecho parte del proceso de formación, no realiza la labor de recontextualización y reconceptualización en cuanto se limita a la revisión de temas y de bibliografías. No hay una reflexión de los propósitos de aprendizaje, de las condiciones propias de los estudiantes que aprenden, de la ubicación de la asignatura con respecto al área académica, al currículo de la respectiva carrera y al perfil de un egresado de la UPB.

- **Estrategias para evaluar el nivel de competencias comunicativas e informáticas de los estudiantes**

No se cuenta con estrategias para evaluar estas competencias. Los docentes perciben que en términos generales los estudiantes tienen bajos niveles para la comunicación escrita, para la argumentación y la conceptualización. Tienen un buen manejo técnico de herramientas como correo electrónico, chat, face book, pero no tienen un manejo adecuado de herramientas como Word, Power Point, Excel. En general, no tienen cultura mediática, desconocen la posibilidad de consultar bases de datos, no saben conceptualizar, o cómo trabajar la información que recogen de la red. Como lo expresa uno de los docentes categóricamente "El estudiante es un usuario de internet, pero es analfabeta en lo que son las TIC y sus implicaciones. No tienen un pensamiento crítico frente a las mismas"



- **Estrategias de aprendizaje**

Las actividades que delimitan los docentes como estrategias de aprendizaje, muestran falta de claridad con respecto a la frontera entre éstas y las estrategias de enseñanza. Prácticamente sus respuestas a ambos ítems se reducen a lo mismo.

De las actividades señaladas por los docentes, se resaltan las que realmente si corresponden a estrategias de aprendizaje: elaboración de ensayos, actividades para confrontar la teoría con la realidad (visitas a empresas y análisis de casos) y construcción de mapas conceptuales.

Para algunos docentes hay una gran dificultad en los estudiantes para la realización de trabajo autónomo: "quieren que todo se les de en clase"; no tienen disciplina; requieren que el profesor continuamente los esté asesorando. En este sentido, un docente anota que los cursos virtuales forman al estudiante mejor para este tipo de trabajo.

- **Estrategias de evaluación**

Más allá de una enunciación de momentos y hechos de evaluación, las estrategias deben mostrar el sentido que el profesor le da a ésta; si la evaluación simplemente debe dar cuenta de un producto final, o si la evaluación se entiende como una forma a través de la cual se pretende, no sólo saber del estado de comprensión de los objetivos, sino como un proceso formativo de construcción de conceptos, de confrontación de éstos con una realidad, en un proceso de propuestas para superar o transformar problemas.

Con base en lo anterior, lo primero que se debe anotar en relación con este ítem, es que los profesores, o bien de mayor experiencia docente, o bien que han pasado por el proceso de formación en TIC, utilizan estrategias diversas para la evaluación: realización de mapas conceptuales, informes de lectura, exposiciones a través de las cuales se evalúan conceptos, claridad en la exposición, el respeto de quien habla, de quien escucha, la utilización correcta de los medios de presentación, lectura previa de documentos de los que se va dando cuenta a través de la clase, trabajos de búsqueda y de confrontación con realidades específicas, evaluación del proceso sistematizado a través del diario pedagógico elaborado por los estudiantes entre otras. En esta perspectiva, estos docentes le dan a la evaluación un sentido más acorde con lo que se quiere señalar de ella como estrategia.

Pero también es notorio que otro sector del profesorado no tiene la evaluación como una estrategia de formación, como una parte integral del desarrollo mismo del curso, sino como meros momentos puntuales a través de los cuales el estudiante rinde cuentas de lo aprendido.

- **Materiales educativos**

La utilización de textos y documentos, como material educativo, es un común denominador para la mayoría de los profesores. Excepcionalmente se utilizan como recursos diferentes: bases de datos, visitas a empresas y materiales audiovisuales.

En cuanto a la autoría de estos recursos, se observan tres tendencias: un primer grupo que se preocupa por la producción de materiales didácticos; un segundo grupo de docentes, que a partir de documentos previamente seleccionados de otros autores reconocidos, elaboran



presentaciones en Power Point; y un tercer grupo, que no manifiesta ninguna preocupación por la producción de materiales propios.

### • **Infraestructura tecnológica y su uso en actividades académicas**

Para la evaluación de la infraestructura tecnológica se recogieron datos como el total de computadores asignados a los docentes, equipos con conexión a internet, aulas dotadas con recursos tecnológicos, entre otras. Esta información da cuenta de la realidad de la Universidad en cuanto a la dotación en TIC, pero al mismo tiempo de las posibilidades que tienen los docentes de incorporar y apropiárselas efectivamente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Los resultados arrojan que la disponibilidad de recursos tecnológicos para los docentes, presentan relaciones muy dispersas en las diferentes Escuelas y que curiosamente las Escuelas de Teología, Filosofía y Humanidades, Educación y Pedagogía y Ciencias Sociales, presentan las relaciones más altas. Es un dato curioso, porque tradicionalmente, las Escuelas de Ingeniería han sido abanderadas en el uso de las tecnologías. Esta relación, para el mejor de los casos es de 1 a 2 (un computador por cada dos docentes) y en el peor de los casos de 1 a 5 (1 computador por cada 5 docentes).

Igualmente se han aumentado los niveles de conectividad a internet: de las 8 Escuelas que conforman la Universidad, en 5 de ellas, todos los computadores de uso docente están conectados a la red, mientras que en las demás el porcentaje supera el 50%.

Estos recursos tecnológicos son utilizados principalmente para las siguientes actividades:

- Internet es prácticamente el recurso tecnológico que se tiene en cuenta al momento de la planeación. Es notoria la falencia para consultar bases de datos y para utilizar recursos tecnológicos en función de diseñar materiales didácticos que habrán de ser utilizados en el desarrollo del curso.
- Mínimamente se hace referencia a la utilización del Cmap para la elaboración de la visualización gráfica de los contenidos del curso, ya que ésta no es sólo una herramienta de planeación, sino que permite a los estudiantes tener una mirada sistémica.
- Para el apoyo del trabajo autónomo sobresale la utilización de la plataforma e-learning Moodle. Aparecen referencias muy puntuales a la utilización del correo, software para el diseño de mapas conceptuales, bases de datos, blog y webquest.
- El computador, el video beam y el programa de Power Point son los recursos más comúnmente utilizados por los docentes y algunos de ellos observan que en sus aulas no se cuenta con dotación apropiada.

## CONCLUSIONES

De acuerdo con el contexto anterior, el problema de instaurar programas virtuales en las instituciones educativas, ha sido abordado por muchas de las Universidades, en primera instancia



como proyectos tecnológicos; en segunda instancia, trascendida la mirada tecnológica del asunto, se ha centrado el problema en la construcción de un modelo pedagógico, que si bien es absolutamente necesario, debe ir acompañado de la gestión académica y administrativa.

La gestión de la educación virtual implica decisiones y transformaciones de fondo. No basta simplemente con definir una política institucional y directrices para regular su implementación, de nuevos procesos que a manera de formulación van indicando los pasos a seguir para la apropiación de las TIC a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sino que requiere de una nueva cultura de la Gestión curricular, en la que tanto directivas como docentes juegan un papel preponderante.

Sin una debida Gestión Curricular, los procesos de apropiación de las mismas por parte de docentes y estudiantes, seguirán respondiendo a esfuerzos aislados de algunos docentes y de algunos entes administrativos.

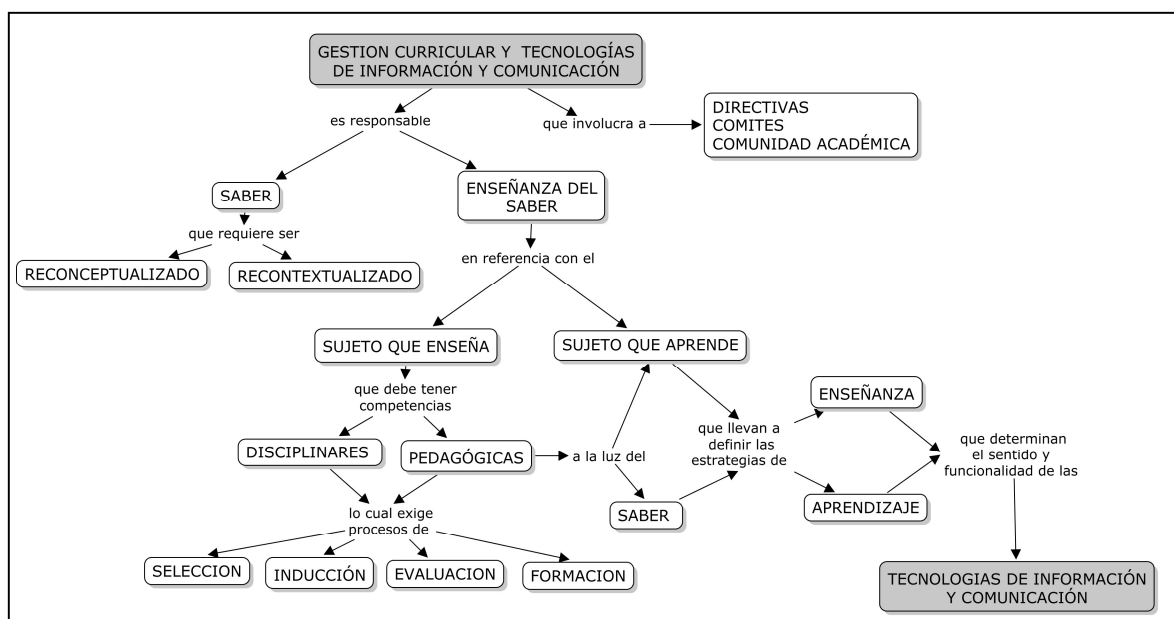


Figura 1. Propuesta de Gestión Curricular de las TIC en Unidades Académicas (Londoño y Patiño, 2007)

Este mapa conceptual ilustra las condiciones desde las cuales las TIC adquieren sentido y funcionalidad en el proceso formativo, no como mediaciones determinantes de la enseñanza y el aprendizaje, sino como tecnologías que dependen del tipo de saber a enseñar y de las características socioculturales de los sujetos que aprenden.

En este orden de ideas, los gestores del currículo sólo podrán darle una correcta dimensión al papel mediador de las TIC en cuanto se responsabilicen de los procesos de reconceptualización y recontextualización del respectivo saber y de la reflexión de la enseñanza del mismo en la





perspectiva de los sujetos que aprenden y de los fines formativos de la UPB.

Para ello, la gestión curricular es responsable de:

- Convertir la comunidad académica de docentes, en un espacio fundamental para la discusión epistemológica de los saberes y de sus posibilidades de enseñabilidad, ya que ésta es la llamada a desempeñar un papel importante en cuanto a la estructuración de los currículos, al reconocimiento de sus competencias disciplinares, al diseño de actividades y acciones para el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con las competencias que éstos deben alcanzar, a las condiciones que hacen de la evaluación una parte fundamental del proceso formativo, al señalamiento de las posibilidades propias de la mediación tecnológica, entre otras.
- Sólo en la medida en que la gestión curricular centre su trabajo en la comunidad académica será posible el diseño integral de la enseñabilidad del respectivo saber, haciéndose responsable de avalar su pertinencia y coherencia con el plan de estudios, de la correlación entre las actividades de aprendizaje y los propósitos de formación, la pertinencia y calidad de los recursos didácticos y de los tiempos necesarios para el desarrollo de las actividades de aprendizaje.
- Delimitar las necesidades de formación disciplinar y pedagógica de los docentes, que se deben concretar en planes de formación que incluya la inducción de los nuevos docentes, lo que implica estrategias no sólo de cara a los docentes internos sino, y sobre todo, a los que son mayoría dentro de la Universidad, los profesores de hora-cátedra.
- Implementar, dentro del currículo, estrategias para el desarrollo de las competencias comunicativas, tecnológicas y para el trabajo autónomo de los estudiantes, en el marco de los procesos de inducción y, en general, en el contexto de todo el proceso formativo.
- Y de igual manera, del tipo y la razón de ser de las TIC que deben ser incorporadas en el proceso de formación, se debe derivar el desarrollo de los recursos didácticos.
- Sistematizar las variables anteriores en términos de proyectos académicos, articulados a su respectivo plan de desarrollo y en correlación con el plan general de la Universidad y de las demandas del mercado.
- Gestionar las TIC de acuerdo con los requerimientos establecidos en los proyectos académicos.

## Bibliografía:

Castells, M. (1997) *La Sociedad de la Información. La Sociedad Red*. Alianza Editorial: Madrid.

Salmi, J. (Coord.) (2003) *Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos retos para la educación terciaria*. Banco Mundial: Washington.

Tiffin, J y Rajasingham, L. (1997) *En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad*



de la información. Paidós: Barcelona.

Londoño, C y Patiño, M. (2007) *Proyecto de apropiación de tecnologías de información y comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.*

## Revista Q

Revista electrónica de divulgación académica y científica  
de las investigaciones sobre la relación entre  
Educación, Comunicación y Tecnología

ISSN: 1909-2814

Volumen 02 - Número 04

Enero - Junio de 2008

Una publicación del Grupo de Investigación Educación en Ambientes Virtuales (EAV),  
adscrito a la Facultad de Educación de la Escuela de Educación y Pedagogía  
de la Universidad Pontificia Bolivariana, con el sello de la Editorial UPB.



<http://revistaq.upb.edu.co> - [www.upb.edu.co](http://www.upb.edu.co)

[revista.q@upb.edu.co](mailto:revista.q@upb.edu.co)

Circular 1a 70-01 (Bloque 9)

Teléfono: (+57) (+4) 415 90 15 ext. 6034 ó 6036

Medellín-Colombia-Suramérica