



Las Prácticas de Enseñanza mediadas por Tecnologías Digitales de los docentes de los programas de modalidades a Distancia y Virtual de la Universidad del Quindío

Ana María Restrepo González

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Educación

Directora

Vanessa del Carmen Villa Lombana, Doctor (PhD) en Educación

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Medellín, Antioquia, Colombia
2026



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Cita

(Restrepo González, 2026)

Referencia

Estilo APA 7 (2020)

Restrepo González, A. M. (2026). *Las Prácticas de Enseñanza mediadas por Tecnologías Digitales de los docentes de los programas de modalidades a Distancia y Virtual de la Universidad del Quindío*, [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Maestría en Educación Investigación Virtual , Cohorte IX.

Grupo de Investigación. Didáctica y Nuevas Tecnologías

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A Leo, Jose, Jero y Juan, por el amor que es abrigo e impulso.

Agradecimientos

A la Universidad del Quindío y a la Universidad de Antioquia, por la formación, los retos profesionales, y conectarse con el territorio para que más personas, como yo, podamos tener acceso a la educación superior de calidad, a través de sus modalidades de oferta.

A la oficina de Planeación Institucional, la Unidad Curricular, la Unidad de Innovación Virtual, Los programas de modalidad a distancia y virtual y profesores unquindianos, por sus aportes y disposición para el desarrollo de esta investigación.

A los Profesores y compañeros estudiantes de la Maestría en Educación, cohorte IX, por construir aprendizaje juntos en la virtualidad, especialmente al Profesor y director de la Línea Fernando Zapata, porque sus acciones de enseñanza empática, dieron un giro sobre mi propia concepción de la docencia y la investigación mediada por tecnologías.

A la profesora Vanessa del Carmen Villa Lombana, asesora de esta tesis, por encarnar de manera coherente y significativa la presencia docente articulada a los resultados de esta investigación. Su acompañamiento riguroso, cercano y reflexivo fue faro y motor permanente del proceso investigativo, no solo desde el conocimiento experto, sino desde la escucha, el diálogo y la confianza. Su ejercicio docente reafirma el valor de una pedagogía mediada por tecnologías que humaniza, orienta el pensamiento crítico y potencia la construcción de sentido en los procesos formativos.

Finalmente, a mi familia, amigos y estudiantes, por su tiempo, renuncias y apoyo.

Tabla de contenido

Resumen	10
Abstract	11
Introducción	12
1 Planteamiento del Problema	16
1.1 Descripción del problema.....	16
1.2 Antecedentes investigativos	20
2 Objetivos de la investigación	31
2.1 Objetivo General	31
2.2 Objetivos Específicos:.....	31
3 Marco Conceptual.....	32
3.1 Relaciones entre las concepciones de didáctica, enseñanza y metódica	33
3.2 Las Tecnologías de la información como apoyo a las prácticas de enseñanza	38
3.2.1 Tecnologías digitales, rol docente y conocimiento profesional	41
4 Marco Metodológico.....	47
4.1 Enfoque y Diseño de la Investigación.....	47
4.2 Participantes	49
4.3 Técnicas, Instrumentos de recolección de información	49
4.3.1 Cuestionario	50
4.3.2 Grupos Focales.....	57
4.3.3 Entrevista en Profundidad	61
4.4 Fases de la Investigación.....	64
4.5 Consideraciones Éticas.....	71
5 Hallazgos.....	74

5.1	Capítulo 1. Prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales: configuraciones, interacciones y transformaciones pedagógicas.....	75
5.1.1	Tecnologías digitales: entre la mediación institucional y la apropiación pedagógica crítica	76
5.1.2	Síntesis pedagógica de las tecnologías digitales: relación entre lineamientos institucionales y apropiaciones docentes	83
5.1.3	Formas sociales de enseñanza: tramas de interacción, temporalidad y mediación pedagógica	84
5.1.3.1	Síntesis pedagógica de las formas sociales: colaboración y presencia docente en entornos digitales.....	93
5.1.4	Esquemas de acción: resignificación de los aprendizajes y estrategias pedagógicas	94
5.1.4.1	Síntesis pedagógica de los esquemas de acción: resignificación de los aprendizajes, la evaluación y la retroalimentación en entornos mediados por tecnologías digitales	102
5.1.5	Secuenciación: coherencia institucional y flexibilidad pedagógica para atender la diversidad en la educación mediada por tecnologías digitales	103
5.1.6	Red de hallazgos: articulaciones, transiciones y resignificaciones en las prácticas de enseñanza	111
5.2	Capítulo 2. Plan de Formación Docente y prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales	113
5.2.1	Caracterización del Plan de Formación Docente	114
5.2.1.1	Enfoque pedagógico y fundamentos teóricos	115
5.2.1.2	Estructura del Plan de Formación Docente y dispositivos formativos	116
5.2.1.2.1	Problemas de implementación y formación oportuna	119
5.2.2	Percepciones docentes sobre la formación recibida: valoraciones, limitaciones y necesidades de fortalecimiento	120
5.2.3	Articulaciones entre formación docente y prácticas de enseñanza digital	126
5.2.3.1	Uso de tecnologías digitales y alcances del PFD.....	126
5.2.3.2	Formas sociales de interacción en ambientes virtuales.....	128

5.2.3.3	Esquemas de acción pedagógica en la docencia mediada	129
5.2.3.4	Secuenciación didáctica en los cursos digitales	130
5.2.4	Síntesis integradora: relaciones, brechas y oportunidades	131
5.2.4.1	Solidez conceptual y límites en la implementación	132
5.2.4.2	Heterogeneidad de las prácticas con tecnologías digitales	133
5.2.4.3	Acompañamiento institucional y coherencia formativa	133
5.3	Capítulo 3. Estrategia para fortalecer el Plan de Formación Docente en entornos mediados por Tecnologías Digitales en la Universidad del Quindío	135
5.3.1	Fundamentos conceptuales: presencias y didáctica mediada	135
5.3.1.1	Comunidad de Indagación en educación superior	135
5.3.1.2	Presencia docente, social y cognitiva en las cuatro categorías de análisis	136
5.3.1.3	Enseñanza como praxis didáctica en entornos digitales	137
5.3.2	Criterios orientadores de la estrategia	137
5.3.2.1	Criterio 1: Base común en presencias y dimensiones didácticas	137
5.3.2.2	Criterio 2: Formación situada, práctica y acompañada	138
5.3.2.3	Criterio 3: Institucionalización del desarrollo profesoral mediado por tecnologías	139
5.3.3	Estructura general de la estrategia	139
5.3.3.1	Panorama de fases y articulación con el PFD	139
5.3.3.2	Fase 1. Diagnóstico y base común	140
5.3.3.2.1	Evaluación diagnóstica de presencias y prácticas	140
5.3.3.2.2	Ruta de base común para docentes que ingresan y en ejercicio	141
5.3.3.3	Fase 2. Formación aplicada	142
5.3.3.3.1	Módulos de formación aplicada anclados en los hallazgos	142
5.3.3.4	Fase 3. Acompañamiento y práctica reflexiva	146
5.3.3.4.1	Acompañamiento pedagógico y entre pares	146

5.3.3.4.2	Práctica guiada y estudio de clase en entornos virtuales	147
5.3.3.5	Fase 4. Comunidades de práctica y articulación institucional	147
5.3.3.5.1	Comunidades de práctica en modalidades a distancia y virtual	148
5.3.3.5.2	Vinculación con PFD, PDI y gestión académica.....	149
6	Conclusiones	151
7	Recomendaciones	155
8	Referencias.....	158
	Anexos.....	167

Lista de tablas

Tabla 1	Mapa sintético de antecedentes revisados	27
Tabla 2	Protocolo para la aplicación del Cuestionario	50
Tabla 3	Protocolo para el desarrollo de los Grupos Focales	58
Tabla 4	Protocolo para el desarrollo de la Entrevista.....	62
Tabla 5	Síntesis y relación entre técnicas, instrumentos y objetivos	70

Lista de figuras

Figura 1 La enseñanza vista desde la metódica	37
Figura 2 Correos institucionales de aval y enlace para la aplicación del cuestionario a docentes	64
Figura 3 Respuestas del cuestionario aplicado a docentes descargado del aplicativo institucional	65
Figura 4 Grupos Focales tipo taller con docentes de ambas modalidades, ejemplo tablero de colores.	67
Figura 5 Categorías de análisis	74
Figura 6 Uso de Plataforma LMS Moodle para la comunicación asincrónica	77
Figura 7 Uso de Plataforma Webex meeting para la comunicación sincrónica.....	79
Figura 8 Uso de otras plataformas, herramientas o recursos	81
Figura 9 La Organización Social de las actividades	84
Figura 10 Las relaciones que se promueven en el aula virtual	87
Figura 11 Temporalidad del curso y su relación con la comunicación e interacción	89
Figura 12 Rol del docente en la relación pedagógica	91
Figura 13 Resultados de Aprendizaje esperados con el uso de Tecnologías Digitales.....	94
Figura 14 Estrategias de enseñanza.....	97
Figura 15 Estrategias de Evaluación	99
Figura 16 Estrategias de Retroalimentación	100
Figura 17 Relación del diseño de cursos con modelo o enfoque pedagógico.....	103
Figura 18 Métodos o lógica didáctica en los cursos	106
Figura 19 Fases del aprendizaje en los cursos mediados por tecnologías.....	107

Resumen

La investigación analiza las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales de los docentes de programas a distancia y virtuales de la Universidad del Quindío y su relación con el Plan de Formación Docente institucional. Desde un enfoque cualitativo con diseño etnográfico, se combinaron cuestionarios, grupos focales y entrevistas, organizando el análisis en cuatro categorías: tecnologías digitales utilizadas, formas sociales, esquemas de acción y secuenciación. Los resultados muestran prácticas heterogéneas que oscilan entre un uso principalmente instrumental de las tecnologías, centrado en la transmisión y verificación de contenidos, y experiencias que fortalecen la guía docente, la interacción colaborativa y la evaluación formativa, configurando de manera integrada las dimensiones docente, social y cognitiva en los entornos mediados. A la vez que reconocen la oferta existente, los docentes señalan la necesidad de procesos formativos más contextualizados y acompañados. Como respuesta, se diseña una estrategia para fortalecer el Plan de Formación Docente basada en el modelo de Comunidad de Indagación, que organiza fases de diagnóstico, formación aplicada, acompañamiento y consolidación de comunidades de práctica. La propuesta sitúa estas presencias como referencia para el desarrollo profesional y aporta al campo de la educación superior mediada por tecnologías digitales al articular un análisis contextualizado de las prácticas con un modelo formativo situado y transferible.

Palabras clave: educación superior, tecnologías digitales, prácticas de enseñanza, formación docente, comunidad de Indagación.

Abstract

The study analyzes technology-mediated teaching practices of instructors in distance and online programs at the University of Quindío and their relationship with the institutional Faculty Development Plan. Using a qualitative approach with an ethnographic design, questionnaires, focus groups, and interviews were combined, organizing the analysis into four categories: digital technologies used, social forms, action schemes, and sequencing. The results reveal heterogeneous practices ranging from a predominantly instrumental use of technologies, focused on content transmission and verification, to experiences that strengthen pedagogical guidance, collaborative interaction, and formative assessment, integrating teaching, social, and cognitive dimensions in technology-mediated environments. While acknowledging the existing training provision, instructors point to the need for more contextualized and closely supported professional development processes. In response, a strategy is designed to strengthen the Faculty Development Plan based on the Community of Inquiry model, structured around phases of diagnosis, applied training, mentoring, and the consolidation of communities of practice. The proposal positions these presences as a reference for professional development and contributes to the field of technology-mediated higher education by articulating a contextualized analysis of teaching practices with a situated and transferable training model.

Keywords: higher education; digital technologies; teaching practices; faculty development; Community of Inquiry.

Introducción

En la educación superior actual, las universidades enfrentan el desafío de garantizar calidad, flexibilidad y ampliación de cobertura en un contexto marcado por la mediación de tecnologías digitales. En Colombia, el Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026 y el CONPES 3988 sobre tecnologías para aprender, promueven el uso pedagógico de dichas tecnologías para impulsar la innovación y reducir brechas, pero advierten que la infraestructura por sí sola no transforma la enseñanza (Ministerio de Educación Nacional, 2017). De forma convergente, organismos internacionales señalan que la integración de tecnologías debe articularse con la formación docente y con políticas que aseguren el acceso y la participación equitativa (UNESCO, 2022). En este marco, la Universidad del Quindío ha fortalecido su Política Académico Curricular (2016) y su Estrategia Virtual Institucional, aunque la experiencia durante la pandemia de Covid-19 evidenció tensiones entre recursos, acceso y cambio pedagógico, lo que hace necesario comprender cómo se configuran las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales y cómo se vinculan con los procesos de desarrollo profesional del profesorado.

El problema de investigación se formuló como la necesidad de conocer con mayor detalle las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales de los docentes de los programas en modalidades a distancia y virtual de la Universidad del Quindío, así como su relación con el Plan de Formación Docente institucional y las posibilidades de fortalecimiento que se derivan de este análisis. Se trata de una brecha de conocimiento y de acción: existen políticas y estrategias orientadas a la integración de tecnologías digitales, pero hay menos evidencia sobre cómo se concretan en la práctica las decisiones didácticas, qué tensiones emergen entre los marcos normativos y la docencia cotidiana y qué necesidades específicas de desarrollo profesional se configuran en escenarios mediados por tecnologías. Esta preocupación se concretó en la siguiente pregunta: ¿de qué manera el análisis de las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales de los docentes de las modalidades a distancia y virtual puede fortalecer el Plan de Formación Docente de la Universidad del Quindío?

La pertinencia del estudio se sustenta en varios planos. En el plano social y de política educativa, aporta elementos para comprender cómo las estrategias de digitalización y de formación

docente pueden contribuir a disminuir brechas de acceso y a consolidar experiencias educativas más equitativas en contextos regionales. En el plano académico y disciplinar, se inscribe en la línea de Educación y TIC, dialogando con desarrollos contemporáneos sobre didáctica, conocimiento profesional docente y modelos de integración de tecnologías digitales, lo que permite situar las prácticas de enseñanza analizadas en un entramado conceptual que articula dimensiones pedagógicas, tecnológicas y organizacionales. En el plano institucional y profesional, los resultados ofrecen insumos para revisar y fortalecer el Plan de Formación Docente, al identificar valoraciones, límites y oportunidades de mejora, y al proponer rutas formativas que articulan la reflexión didáctica con el uso crítico y contextual de las tecnologías digitales.

El estudio se sostiene en un marco conceptual organizado en tres ejes que se entrecruzan en el análisis de las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales. El primer eje retoma las concepciones de didáctica, enseñanza y metódica de Runge, Hincapié, Muñoz y Ospina (2018), para comprender la enseñanza como praxis compleja y situada, clave para leer las formas sociales, los esquemas de acción y la secuenciación de los cursos. El segundo eje aborda la integración crítica de las tecnologías digitales y el conocimiento profesional docente necesario para su uso pedagógico, articulando los planteamientos de Castañeda y Selwyn (2019) y de Harasim (2017) en torno al para qué y para quién de las mediaciones tecnológicas y a los nuevos modos de comunicación y aprendizaje en línea. El tercer eje recupera el modelo de Comunidad de Indagación de Garrison et al. (2000–2010), que vincula presencia docente, social y cognitiva, y se conecta directamente con las cuatro categorías de análisis del estudio, las cuales sirven de lente para interpretar cómo las decisiones del profesorado configuran experiencias de aprendizaje y orientan el fortalecimiento del Plan de Formación Docente.

En coherencia con lo anterior, el objetivo general de la investigación fue analizar las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales de los docentes de los programas en modalidades a distancia y virtual de la Universidad del Quindío y su relación con el Plan de Formación Docente, con el fin de proponer una estrategia que contribuya a su fortalecimiento. De este se derivaron tres objetivos específicos: caracterizar las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales a partir de cuatro categorías de análisis: tecnologías digitales utilizadas, las formas sociales, los esquemas de acción y la secuenciación; establecer las relaciones entre dichas

prácticas y el Plan de Formación Docente institucional; y diseñar una estrategia de formación que, apoyada en los hallazgos empíricos y en los referentes conceptuales, fortalezca el desarrollo profesional de los docentes, en entornos mediados por tecnologías digitales.

Metodológicamente, la investigación se inscribió en un enfoque cualitativo con diseño etnográfico, orientado a comprender en profundidad las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales en su contexto natural (Creswell, 2005). Se buscó reconstruir significados a partir de las voces y experiencias, leyendo las prácticas de los docentes de las modalidades a distancia y virtual como expresiones de una cultura institucional, con énfasis en las cuatro categorías de análisis mencionadas. En la fase de exploración se aplicó un cuestionario con 29 preguntas abiertas y cerradas a los 301 docentes de estas modalidades, obteniéndose 89 respuestas (29,5%) que permitieron caracterizar las prácticas de enseñanza en relación con dichas categorías. Las respuestas se organizaron en una hoja de cálculo para depurar la información, generar estadísticas descriptivas básicas y visualizar tendencias generales; los ítems abiertos aportaron matices cualitativos sobre decisiones pedagógicas, percepciones y desafíos, y se trataron desde una perspectiva interpretativa, como insumo para comprender la diversidad del fenómeno más que para realizar inferencias estadísticas.

En las fases de focalización y profundización se desarrollaron grupos focales tipo taller con 10 docentes de programas a distancia y 9 de programas virtuales, en dos jornadas diferenciadas por modalidad, así como entrevistas en profundidad a dos profesionales de la Unidad de Innovación Virtual vinculados al acompañamiento del Plan de Formación Docente en el periodo 2020–2024. Los registros de grupos focales y entrevistas fueron transcritos y analizados con apoyo de un software especializado para análisis cualitativo, mediante un proceso de codificación manual y progresiva: inicialmente, a partir de las cuatro categorías didácticas que describen las prácticas; posteriormente, incorporando códigos sobre percepciones, fortalezas y limitaciones del plan de formación; y finalmente, agregando códigos relativos a retos, necesidades y propuestas de mejora. El sistema de códigos jerarquizado resultante permitió articular los objetivos de la investigación, recuperar citas por categorías y actores y fundamentar la redacción de los hallazgos y de la estrategia de fortalecimiento del Plan de Formación Docente, en un marco ético de consentimiento informado, confidencialidad y reconocimiento de los participantes como sujetos de conocimiento.

Los principales resultados muestran que las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales en las modalidades a distancia y virtual son heterogéneas y se configuran en una red de articulaciones y tensiones entre mediaciones tecnológicas, relaciones pedagógicas, decisiones metodológicas y condiciones institucionales. Se identifican escenarios en los que predomina un uso instrumental de las tecnologías, centrado en la transmisión de contenidos y la verificación de aprendizajes, y otros en los que se fortalecen la guía docente, la interacción colaborativa y la evaluación formativa, configurando presencias docente, social y cognitiva más robustas. En cuanto al Plan de Formación Docente, los profesores valoran la existencia de una oferta institucional en ambientes virtuales, pero señalan la necesidad de avanzar hacia procesos de formación más contextualizados, con acompañamiento y espacios de reflexión sobre las propias prácticas, que articulen de manera más clara las dimensiones pedagógicas, didácticas y tecnológicas.

A partir de esta lectura, se propone una estrategia para fortalecer el Plan de Formación Docente en entornos mediados por tecnologías digitales, organizada en fases que integran diagnóstico, formación aplicada, acompañamiento y práctica reflexiva, consolidación mediante comunidades de práctica y articulación institucional. La estrategia toma como eje el modelo de Comunidad de Indagación y las categorías didácticas trabajadas, convirtiendo las presencias docente, social y cognitiva en un lenguaje compartido para el desarrollo profesional de los profesores y ofreciendo rutas formativas que vinculan el análisis de las prácticas con la construcción de espacios colectivos de reflexión. De este modo, el estudio contribuye al campo de la educación superior mediada por tecnologías digitales al articular un análisis contextualizado de las prácticas de enseñanza con una propuesta de fortalecimiento del desarrollo profesional docente, alineada con las políticas institucionales y nacionales y con las demandas actuales de formación en la sociedad del conocimiento.

1 Planteamiento del Problema

1.1 Descripción del problema

En la reflexión sobre las prácticas educativas universitarias, las instituciones de educación superior y la comunidad académica han considerado diversos aspectos en torno a la mediación que ejerce el profesorado con apoyo de tecnologías digitales y su papel en el desarrollo de las competencias profesionales que se exigen a los nuevos egresados en la sociedad del conocimiento. Esta reflexión se inscribe en un contexto en el que la educación superior se ve interpelada por transformaciones aceleradas en los modos de acceso a la información, la comunicación y la producción de saber, así como por demandas crecientes de flexibilidad, cobertura y calidad en diferentes territorios del país, situación frente a la cual distintas políticas educativas han promovido de manera explícita la incorporación pedagógica de tecnologías digitales.

En el plano de la política educativa, el Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026 planteó el uso pedagógico de las tecnologías digitales como una vía para impulsar la innovación y promover competencias para el siglo XXI, con énfasis en el pensamiento crítico, la colaboración y la alfabetización digital (Ministerio de Educación Nacional, 2017). Desde este horizonte, se reconoció que la educación debía responder a los contextos y necesidades regionales, y que las tecnologías podían contribuir a cerrar brechas siempre que su incorporación se orientara por criterios pedagógicos y no solo instrumentales (Ministerio de Educación Nacional, 2017). A su vez, el Documento CONPES 3988 “Tecnologías para aprender” definió una política basada en cuatro pilares —acceso, conectividad, apropiación y monitoreo— para impulsar la innovación en las prácticas educativas a partir de las tecnologías digitales, advirtiendo que la simple dotación tecnológica no garantizaba por sí misma cambios profundos en la enseñanza (Departamento Nacional de Planeación et al., 2020).

En este contexto, la pandemia por Covid-19 hizo aún más visibles las tensiones existentes entre disponibilidad de recursos y transformación de las prácticas pedagógicas. El paso acelerado hacia modalidades remotas e híbridas puso en evidencia desafíos relacionados con el acceso, la conectividad y la equidad, pero también la necesidad de revisar cómo el profesorado comprendía

la educación mediada por tecnologías digitales y qué elementos incorporaba efectivamente en sus cursos. Se hizo necesario interrogar no solo la presencia de plataformas y herramientas, sino también las decisiones pedagógicas y didácticas que orientaban su uso en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. En esta línea, Castañeda y Selwyn (2019) subrayan que hablar de pedagogía con tecnología implica formular preguntas críticas sobre las dinámicas, estrategias y relaciones que se configuran en los entornos educativos mediados digitalmente.

En el plano internacional, el informe de UNESCO (2022) sobre planificación educativa y tecnologías digitales en América Latina planteó la necesidad de integrar de manera más coherente las tecnologías en los sistemas educativos, con énfasis en la formación docente, la flexibilización de los regímenes académicos y la reducción de desigualdades socio-territoriales. Estas orientaciones reforzaron la idea de que la incorporación de tecnologías digitales no podía limitarse a la dotación de infraestructura, sino que debía articularse con políticas de desarrollo profesional y con estrategias para garantizar el acceso y la participación de diversos grupos sociales. En este marco, resultó aún más relevante interrogar cómo, en contextos universitarios concretos, el profesorado configuraba sus prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales y qué tensiones se mantenían entre las políticas y las experiencias cotidianas de docencia.

En el ámbito institucional, la Universidad del Quindío emprendió, en el marco de su proceso de Acreditación Institucional de Alta Calidad, la transformación y consolidación de una nueva Política Académico-Curricular (PAC), aprobada mediante el Acuerdo 029 de 2016 del Consejo Superior (Universidad del Quindío, 2016). Esta política orientó la reforma de los planes de estudio de los programas de pregrado en las diferentes modalidades, incorporando mediaciones apoyadas en tecnologías digitales como parte de la respuesta a las exigencias de calidad, pertinencia y flexibilidad propias de una universidad regional con presencia en distintos territorios.

Entre 2018 y 2022, los treinta y cuatro programas de pregrado adscritos a las siete facultades de la Universidad obtuvieron la aprobación del Ministerio de Educación Nacional para sus nuevos planes de estudio, que incluían espacios académicos con mediación tecnológica en las modalidades presencial, a distancia y virtual. Paralelamente, la Unidad Curricular de la Vicerrectoría Académica definió un plan de formación docente para acompañar la implementación de la PAC, y trabajó de

manera articulada con la Unidad de Innovación Virtual (UIV), encargada de promover la apropiación de competencias digitales en la comunidad académica y de apoyar el diseño y gestión de espacios formativos en entornos virtuales.

En coherencia con estas transformaciones, se diseñó e implementó una Estrategia Virtual Institucional que estableció lineamientos para la construcción y docencia de espacios académicos e-learning (100% virtuales) y b-learning (mixtos o híbridos), así como orientaciones sobre el uso de plataformas, recursos y herramientas digitales. Esta estrategia intentó articular las exigencias normativas externas con las apuestas institucionales de calidad, ampliación de cobertura y fortalecimiento de los ejes misionales de docencia, investigación y extensión. Sin embargo, más allá de este andamiaje normativo y organizativo, seguía siendo necesario comprender de qué manera el profesorado de las modalidades a distancia y virtual configuraba, en la práctica, sus formas de enseñar mediadas por tecnologías digitales.

A partir de esta inquietud, el problema que orientó la presente investigación se formuló como la necesidad de conocer con mayor detalle las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales de los docentes de los programas de modalidades a distancia y virtual de la Universidad del Quindío. El interés se centró menos en la evaluación directa de políticas y más en el análisis de las decisiones pedagógicas y didácticas que los docentes adoptaban en sus cursos: qué estrategias metodológicas privilegiaban, cómo diseñaban las actividades, de qué modo utilizaban las plataformas y recursos digitales y cómo entendían su propio rol en estos entornos.

Ese vacío se hizo visible en varios planos: en las estrategias metodológicas que los docentes ponían en juego en los cursos a distancia y virtuales; en las formas de comunicación e interacción que promovían con el estudiantado; en la manera en que configuraban los ambientes e-learning y b-learning más allá de la simple disponibilidad de recursos; y en el uso de otras mediaciones digitales orientadas a favorecer el aprendizaje autónomo, crítico y colaborativo. Aunque la institución contaba con una política clara, programas de formación docente y una estrategia virtual consolidada, no se disponía de un análisis sistemático que mostrara cómo estos elementos se evidenciaban en las prácticas de enseñanza en modalidades no presenciales, ni qué tensiones y oportunidades percibía el profesorado en su experiencia cotidiana.

Desde una perspectiva institucional y académica, se ha asumido que la construcción de conocimiento sobre los ejes misionales de las universidades debe apoyarse en procesos de investigación que exploren el rol docente frente a los desafíos de actualización, formación y transformación en la sociedad digital. En coherencia con ello, se plantea que el análisis de las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales permite identificar brechas entre lo prescrito y lo realizado, así como reconocer las percepciones, tensiones y resignificaciones que el profesorado elabora frente a la mediación tecnológica en su trabajo. De este modo, se busca aportar insumos concretos para el fortalecimiento del Plan de Formación Docente y para la toma de decisiones en materia curricular, pedagógica y didáctica, con énfasis en la mejora de las experiencias de enseñanza y aprendizaje en las modalidades a distancia y virtual.

De manera simultánea, la investigación se desarrolló en un escenario normativo en el que el Ministerio de Educación Nacional ajustaba los lineamientos para el aseguramiento de la calidad mediante el Decreto 1330 de 2019 y el Decreto 0529 de 2024, definiendo criterios específicos para la evaluación y renovación del registro calificado, así como para la acreditación de programas en modalidades a distancia y virtual. Estos ajustes pusieron de relieve que aún no existía plena claridad en el país sobre las condiciones de calidad asociadas a la formación de docentes para la incorporación de mediaciones tecnológicas. No obstante, en esta investigación tales disposiciones se asumieron como contexto de referencia y no como objeto central de análisis, lo que hizo aún más pertinente generar evidencia sobre las prácticas de enseñanza y la formación docente en una institución pública acreditada de alta calidad.

En atención a este contexto, este trabajo de investigación se planteó como una respuesta pertinente, necesaria y factible para profundizar en la comprensión de las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales y su relación con los procesos de formación docente en la Universidad del Quindío. A partir del problema descrito se consideró fundamental indagar de manera más específica:

¿De qué manera el análisis de las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales de los docentes de las modalidades a distancia y virtual puede fortalecer el Plan de Formación Docente de la Universidad del Quindío?

1.2 Antecedentes investigativos

En la delimitación del problema y la identificación del vacío de conocimiento se realizó un ejercicio de revisión de literatura, a partir del cual se identificaron investigaciones desarrolladas entre 2014 y 2024, con una ventana de observación centrada en publicaciones de los últimos diez años, sin excluir algunos trabajos previos considerados relevantes para la comprensión de las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales en educación superior.

Para la búsqueda se utilizaron bases de datos y repositorios académicos como Scopus, Dialnet, Scielo y Google Scholar, priorizando artículos de investigación, tesis de posgrado e informes académicos arbitrados. A partir de las palabras clave iniciales: pedagogía, didáctica, prácticas de enseñanza, educación superior, profesores universitarios, tecnologías de la información y tecnologías digitales, se definieron ecuaciones de búsqueda combinando operadores y descriptores en español e inglés, tales como:

- Didáctica AND enseñanza AND tecnologías de la información
- Enseñanza AND tecnologías digitales AND educación superior
- University teachers AND digital technologies AND teaching practices
- Digital competence AND higher education professors
- Enseñanza AND tecnologías de la información AND educación superior AND Colombia

Se establecieron criterios de inclusión que contemplaron: a) pertinencia temática (estudios sobre prácticas de enseñanza, formación docente o uso pedagógico de tecnologías digitales en educación superior); b) claridad metodológica (diseños cualitativos, cuantitativos o mixtos con descripción explícita de enfoque, técnicas e instrumentos); c) accesibilidad del texto completo; y d) pertenencia a revistas, editoriales o repositorios de reconocida trayectoria académica. Como criterios de exclusión se descartaron trabajos centrados exclusivamente en educación básica y media, estudios puramente tecnológicos sin componente pedagógico explícito y documentos de opinión sin respaldo empírico. Se privilegiaron textos en español e inglés, sin que el idioma

constituyera un criterio de exclusión *per se*. A continuación, se presentan las tendencias identificadas y derivadas de este ejercicio.

a) Enfoques y metodologías en el estudio de la docencia con tecnologías digitales

Un primer grupo de antecedentes aborda la enseñanza universitaria mediada por tecnologías digitales desde enfoques cuantitativos, centrados en medir niveles de uso, tipos de actividades y competencias digitales docentes. Jiménez (2015), por ejemplo, analizó mediante encuestas los estándares TIC en la formación inicial de futuros docentes en la Universidad Complutense de Madrid, mostrando que la presencia de tecnologías no garantiza por sí misma prácticas pedagógicas innovadoras. En la misma línea, Marcelo et al. (2015) caracterizaron, a partir de un inventario de actividades aplicado al profesorado andaluz, los usos de tecnologías digitales en la enseñanza universitaria, identificando perfiles de integración poco frecuentes y predominantemente instrumentales, con predominio de metodologías expositivas centradas en el docente.

Otros trabajos han profundizado en las implicaciones pedagógicas del uso de tecnologías digitales en educación superior desde perspectivas también cuantitativas o de revisión teórica. Vargas (2020), mediante una revisión teórico-descriptiva en el contexto boliviano, describió diversas estrategias educativas apoyadas en tecnologías digitales y sus efectos percibidos sobre docentes y estudiantes, subrayando la importancia de atender no solo la frecuencia de uso, sino la naturaleza pedagógica de las actividades que se proponen.

De manera complementaria, varias investigaciones recientes se han centrado específicamente en la competencia digital del profesorado universitario, utilizando diseños empíricos cuantitativos o revisiones sistemáticas. Pablos Pons et al. (2020, 2022) aplicaron cuestionarios y escalas de autoevaluación a docentes de educación superior para caracterizar sus niveles de competencia digital en distintas dimensiones, evidenciando debilidades en la integración pedagógica de las tecnologías, en la evaluación apoyada en recursos digitales y en la reflexión crítica sobre la propia práctica. En un contexto de universidades nigerianas, Ogunbodede (2023) empleó instrumentos similares para analizar cómo factores como la edad, la formación previa y el

acceso a infraestructura inciden en el desarrollo de la competencia digital docente, mostrando que las brechas tecnológicas se entrecruzan con condiciones institucionales y socioeconómicas.

Por su parte, Cisneros-Barahona (2022) realizó una revisión sistemática de instrumentos y marcos de evaluación de la competencia digital docente en educación superior, identificando tendencias, vacíos y desafíos en la medición de esta competencia. En conjunto, estas indagaciones coinciden en que buena parte de los docentes de educación superior se ubican en niveles bajos o medios de competencia digital, especialmente en dimensiones como la evaluación mediada por tecnología, la reflexión sobre la propia práctica y el diseño de experiencias auténticas de aprendizaje, lo que refuerza la necesidad de diagnósticos más finos y de programas institucionales de formación que atiendan estos vacíos, como el que se propone fortalecer en la Universidad del Quindío.

Asimismo, algunos estudios han puesto el énfasis en el desarrollo profesional docente y en las condiciones institucionales para la integración de tecnologías digitales. Castro-Guzmán (2021), desde la Universidad Nacional de Costa Rica, analizó mediante grupos focales los desafíos del desarrollo profesional orientado a la integración de TIC en educación superior, mostrando que las barreras a la adopción tecnológica no son solo individuales, sino también organizacionales, ligadas a políticas, cultura institucional y apoyos disponibles. Sus resultados señalan la necesidad de modelos de formación docente que articulen el desarrollo profesional del profesorado con condiciones institucionales y culturales más amplias, lo cual resulta especialmente pertinente para pensar el Plan de Formación Docente de la Universidad del Quindío en relación con la mediación de tecnologías digitales.

Otros antecedentes han explorado la experiencia de la docencia en entornos en línea e híbridos, poniendo el foco en las decisiones pedagógicas que configuran la enseñanza mediada digitalmente. Sánchez Caballé et al. (2023), por ejemplo, analizaron mediante entrevistas y análisis temático la transformación digital en un programa de maestría híbrido, mostrando cómo las decisiones metodológicas de docentes y estudiantes configuran la experiencia de aprendizaje más allá de las directrices institucionales.

De igual modo, Alzate (2023) examinó, a través de una revisión documental cualitativa, estrategias docentes orientadas a promover el aprendizaje autorregulado en entornos virtuales de educación superior, aportando categorías sobre acompañamiento, diseño de actividades y uso de recursos digitales que sirven para analizar las prácticas de enseñanza en la Universidad del Quindío. Por su parte, Calle y Ocampo (2022) realizaron una revisión documental de prácticas educativas mediadas por tecnologías digitales en universidades colombianas entre 2014 y 2020, identificando líneas consolidadas de investigación y retos persistentes en el plano didáctico y en la articulación entre políticas institucionales y prácticas efectivas de enseñanza, lo que respalda la pertinencia de profundizar en las prácticas de los docentes de modalidades a distancia y virtual en esta investigación.

b) Soportes conceptuales: presencia docente, saberes didácticos y e-docencia

En el plano conceptual, diversos antecedentes han problematizado la docencia universitaria mediada por tecnologías digitales, proponiendo marcos para comprender el papel del profesorado y de las mediaciones tecnológicas. A continuación, se presentan estos estudios y sus hallazgos.

La tesis doctoral de Seoane Pardo (2014) planteó un modelo integral de formación online basado en el factor humano y la presencia docente, formulado mediante un lenguaje de patrones que permite describir y abordar de manera sistemática los problemas recurrentes de los procesos formativos virtuales, desde la estrategia institucional hasta la interacción en el aula. Este enfoque resalta que, incluso en entornos altamente tecnologizados, la calidad del proceso formativo depende de la manera en que el profesorado diseña, acompaña y evalúa la experiencia de aprendizaje.

En la misma dirección, Guzmán (2018) estudió cualitativamente las buenas prácticas de enseñanza de docentes universitarios reconocidos por sus estudiantes y colegas, identificando rasgos como el disfrute por enseñar, el dominio conceptual y didáctico, la claridad en la exposición, el compromiso con el aprendizaje del estudiantado y el uso de estrategias diversas para facilitarlo. Sus resultados cuestionan visiones reduccionistas de la docencia universitaria ancladas solo en la experticia disciplinar y sugieren la necesidad de programas de formación docente que fortalezcan dimensiones pedagógicas, comunicativas y relacionales.

Complementariamente, Lucarelli y Finkelstein (2012) examinaron en carreras de Odontología y Medicina de una universidad argentina las prácticas de enseñanza en espacios clínicos, identificando modalidades de intervención docente y formas de articulación teoría-práctica que permiten comprender cómo se construyen aprendizajes complejos en la formación profesional. Estas categorías resultan pertinentes para pensar las mediaciones docentes en entornos virtuales y b-learning, donde también se requiere articular teoría, práctica y reflexión en escenarios de alta complejidad.

Otros trabajos han profundizado en la construcción de saberes didácticos mediados por tecnologías digitales y en la configuración de modelos de formación para la e-docencia. Sansot (2020), a partir de experiencias situadas en profesorados universitarios argentinos, mostró cómo propuestas como webquest, wikis, foros y blogs pueden favorecer la construcción de saberes didácticos y el desarrollo de competencias digitales docentes, pero también evidenció los límites que impone la cultura académica tradicional y la falta de comunidades de práctica institucionales. Por su parte, Villa y Zapata (2022) sistematizaron, en el contexto de la Universidad de Antioquia, aprendizajes para el diseño de un modelo de formación docente orientado a la e-docencia, organizado en dimensiones pedagógica, didáctica, curricular y de gestión, destacando la importancia de articular marcos conceptuales sobre tecnologías y pedagogía con experiencias concretas de profesores en programas virtuales.

De manera más amplia, revisiones como la de Claro (2010), en el ámbito de la CEPAL, han descrito condiciones y estrategias para la incorporación de tecnologías digitales en los sistemas educativos latinoamericanos, aportando categorías de análisis sobre infraestructura, formación y uso pedagógico que dialogan con estos marcos conceptuales. Estas contribuciones refuerzan la idea de que la mediación tecnológica no puede entenderse al margen de las decisiones didácticas y de los procesos de desarrollo profesional docente.

c) Contextos geográficos y niveles de análisis en educación superior

La literatura revisada también permitió situar la problemática de las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales en distintos niveles geográficos y de política educativa:

En el ámbito internacional, estudios como los de Hofer et al. (2021) han sintetizado la experiencia de enseñanza y aprendizaje en línea en educación superior, particularmente en el contexto de la pandemia por Covid-19, señalando que la rápida transición hacia entornos virtuales e híbridos puso en primer plano cuestiones relacionadas con la interacción, la evaluación, el acompañamiento emocional y la equidad en el acceso, y que no siempre se tradujo en transformaciones pedagógicas profundas.

En América Latina, informes regionales como el de Arias et al. (2020), elaborado en el marco del BID, analizaron el uso de tecnologías digitales en la educación superior durante la pandemia, mostrando avances importantes en la expansión de la oferta virtual, pero también brechas persistentes en conectividad, recursos y desarrollo de capacidades pedagógicas para diseñar experiencias de calidad.

En el contexto colombiano, estudios como los de Marín et al. (2017) y Moreno (2019) han examinado, desde perspectivas documentales y de estudio de caso, las estrategias institucionales para integrar las TIC en la enseñanza universitaria y las exigencias normativas que vinculan el uso de tecnologías con el aseguramiento de la calidad en programas de pregrado. Marín et al. (2017) analizaron lineamientos y políticas institucionales orientadas a la incorporación de TIC en la docencia, mostrando que, aunque se promueven metas de innovación y mejoramiento de la calidad, las universidades enfrentan limitaciones de infraestructura, acompañamiento pedagógico y tiempo para el trabajo docente, lo que genera tensiones entre los discursos de modernización y las condiciones reales de implementación. Por su parte, Moreno (2019) estudió cómo las políticas que articulan el uso de tecnologías digitales con la adquisición de lenguas extranjeras y con criterios de acreditación y registro calificado se traducen en demandas adicionales para el profesorado, evidenciando desajustes entre los requerimientos regulatorios, los recursos disponibles y las capacidades docentes para diseñar experiencias formativas coherentes con dichas exigencias.

De manera específica, la revisión documental de Calle-Ocampo (2022) sobre prácticas educativas mediadas por tecnologías digitales en universidades colombianas entre 2014 y 2020 permitió identificar líneas de investigación consolidadas en enseñanza, aprendizaje, evaluación, recursos, gestión y proyección social, así como líneas emergentes en aprendizaje móvil y realidad

aumentada. Una conclusión importante de este trabajo es que, aunque la incorporación de tecnologías se ha incrementado en las distintas modalidades de educación superior, persiste un reto central en el diseño didáctico y en la articulación entre políticas institucionales y prácticas efectivas de enseñanza, lo que subraya la pertinencia de estudios situados como el presente, centrados en las decisiones pedagógicas y didácticas del profesorado en modalidades a distancia y virtual.

d) Vacíos identificados en relación con la presente investigación

El análisis conjunto de los antecedentes permitió identificar vacíos específicos que orientan la pertinencia pedagógica y didáctica de esta investigación. Aunque existe una producción significativa sobre niveles de uso de tecnologías digitales, competencias digitales docentes y modelos generales de formación para la e-docencia, son menos frecuentes los estudios que examinan en profundidad cómo los docentes configuran sus prácticas de enseñanza en términos concretos de diseño metodológico, tipos de actividades de aprendizaje, formas de interacción profesor-estudiante y criterios de evaluación en escenarios a distancia y virtuales. Este nivel de granularidad resulta esencial para comprender qué experiencias pedagógicas se están generando efectivamente y cómo contribuyen al desarrollo de competencias profesionales del estudiantado en contextos mediados por tecnologías digitales.

Un segundo vacío se relaciona con la articulación entre las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías y los procesos institucionales de formación docente. Si bien diversos trabajos diagnostican brechas en competencias digitales y proponen marcos conceptuales como DigCompEdu¹, pocos profundizan en cómo las experiencias cotidianas de los docentes en programas a distancia y virtuales, incluyendo tensiones, resignificaciones y aprendizajes emergentes, pueden retroalimentar de manera situada los planes de formación docente. En particular, en el contexto de universidades públicas regionales colombianas, se observa una escasez de investigaciones cualitativas que exploren esta relación bidireccional entre prácticas efectivas de enseñanza y oportunidades de desarrollo profesional del profesorado.

¹ Marco Común Europeo de Competencias Digitales Docentes

Aunque la literatura resalta la importancia de enfoques pedagógicos innovadores en entornos digitales, persiste un vacío en el análisis de las mediaciones didácticas específicas que docentes de modalidades no presenciales ponen en juego para atender la diversidad estudiantil, fomentar el aprendizaje autónomo y promover interacciones significativas. Esta ausencia de estudios situados sobre secuenciación de actividades, configuraciones de ambientes virtuales y estrategias de acompañamiento justifica un enfoque cualitativo que, como el presente, priorice la caracterización pedagógica de las prácticas de enseñanza y su potencial para fortalecer el Plan de Formación Docente de la Universidad del Quindío, sin centrarse primordialmente en evaluaciones de políticas externas o institucionales.

Tabla 1

Mapa sintético de antecedentes revisados

Título de la investigación / artículo	Autor(es) y año	País / contexto	Tipo de estudio	Población / nivel	Aporte para esta investigación
Promoción del aprendizaje autorregulado mediado virtualmente en educación superior	Alzate (2023)	Colombia	Cualitativo	Docentes en entornos virtuales	Aporta categorías sobre estrategias docentes que favorecen autonomía y autorregulación en contextos virtuales, útiles para analizar las prácticas de enseñanza en la Universidad del Quindío (en adelante UQ).
Tecnologías digitales en educación superior durante la pandemia	Arias et al. (2020)	América Latina (BID)	Informe regional	Universidades latinoamericanas	Proporciona datos comparativos regionales sobre uso de TD, brechas de conectividad y desafíos de formación docente, contextualizando el caso de la UQ en el panorama latinoamericano.
Prácticas educativas mediadas por tecnologías digitales en la universidad colombiana (2014–2020)	Calle & Ocampo (2022)	Colombia (revisión 2014–2020)	Revisión documental	Educación superior colombiana	Identifica líneas consolidadas y emergentes (enseñanza, evaluación, recursos, móvil, RA), y concluye que el reto central sigue siendo el diseño didáctico, lo que respalda el foco de esta investigación.
Retos del desarrollo profesional para la integración de las tecnologías en la educación superior	Castro-Guzmán (2021)	Costa Rica; Universidad Nacional (UNA)	Estudio cualitativo exploratorio con enfoque de Aprendizaje Expansivo	Profesores universitarios, University Board (UB) y personal IT (educación superior)	Aporta un enfoque organizacional del desarrollo profesional docente para la integración de TIC, identificando desafíos y condiciones institucionales que orientan el fortalecimiento del

					Plan de Formación Docente en la UQ.
Evaluación de la competencia digital docente: marcos y propuestas	Cisneros-Barahona (2022)	Europa / internacional	Revisión sistemática	Profesorado universitario	Clasifica instrumentos y enfoques para evaluar competencia digital docente, aportando referentes para interpretar diagnósticos institucionales de competencias digitales.
Incorporación de tecnologías digitales en procesos de enseñanza: estrategias y condiciones	Claro (2010)	América Latina (CEPAL)	Revisión documental y análisis teórico	Sistemas educativos y docentes	Analiza estrategias y condiciones para la incorporación de TD, ofreciendo categorías para leer la integración tecnológica en la UQ.
Las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de educación superior	Guzmán (2018)	Chile (universidades chilenas)	Estudio cualitativo, entrevistas en profundidad	40 docentes universitarios destacados	Identifica rasgos de buena docencia (claridad, compromiso, estrategias variadas) que sirven como referente para interpretar la calidad pedagógica de las prácticas mediadas por TD.
Enseñanza y aprendizaje en línea en contexto de Covid-19	Hofer et al. (2021)	Internacional	Revisión / número especial	Educación superior	Sintetiza cambios y tensiones de la transición masiva a la enseñanza online, ofreciendo un marco para comprender los retos vividos también en universidades colombianas.
Estándares TIC en la formación inicial de docentes: una brecha entre lo prescrito y lo real	Jiménez (2015)	España (Universidad Complutense)	Cuantitativo, encuesta	227 estudiantes de formación inicial (Prácticum)	Muestra brechas entre estándares TIC prescritos y niveles reales de competencia de futuros docentes, reforzando la relevancia de la formación en competencias digitales.
Estrategias y mediaciones pedagógicas con tecnologías digitales	Lenis (2014)	Colombia (contexto educativo)	Artículo teórico–reflexivo	Docentes y prácticas pedagógicas	Aporta tipologías de mediaciones digitales y sus implicaciones pedagógicas, que pueden dialogar con las configuraciones halladas en la UQ.
Prácticas de enseñanza y prácticas profesionales: un problema de la Didáctica Universitaria	Lucarelli & Finkelstein (2012)	Argentina; Universidad de Buenos Aires	Estudio cualitativo con entrevistas, observaciones y análisis curricular	Docentes y estudiantes universitarios (prácticas clínicas en Medicina y Odontología)	Ofrece categorías sobre modalidades de intervención docente y articulación teoría-práctica en la formación profesional, que sirven como referente para analizar cómo se configuran las prácticas de enseñanza en contextos universitarios mediados por tecnologías.

Enseñar con tecnologías digitales en la universidad	Marcelo, Yot & Mayor (2015)	España (universidad de andaluzas)	Estudio cuantitativo, encuesta	941 docentes universitarios	Evidencia una integración limitada y predominantemente transmisiva de las TD en la universidad, lo que refuerza la pertinencia de analizar prácticas de enseñanza más allá del mero uso instrumental.
Estrategias institucionales de integración TIC e innovación en la enseñanza	Marín et al. (2017)	Colombia (Barranquilla)	Cuantitativo, encuesta	IES del distrito de Barranquilla	Evidencia carencias en actualización continua y en diseño de metodologías mediadas por TIC con participación docente, mostrando retos semejantes a los de otras universidades públicas.
Exigencias normativas sobre TIC y lenguas extranjeras en registro calificado	Moreno (2019)	Colombia (Universidad de Antioquia)	Estudio de caso	Programas de pregrado (Facultad de Educación)	Analiza tensiones entre demandas regulatorias, recursos institucionales y capacidades docentes, aportando un marco para entender presiones externas sobre las prácticas de enseñanza.
Competencias digitales y habilidades del siglo XXI en educación superior	Ogunbode de (2023)	Nigeria	Cuantitativo, encuesta	Docentes universitarios	Visibiliza retos compartidos por universidades del Sur Global en infraestructura, formación y apoyo institucional, ofreciendo un punto de comparación con el contexto colombiano.
Competencia digital docente en educación superior: estado de la investigación	Pablos Pons et al. (2020, 2022)	Internacional	Revisión sistemática	Profesorado universitario	Sistematiza el estado de la investigación sobre competencia digital docente, subrayando brechas en evaluación, diseño didáctico y reflexión pedagógica que justifican planes de formación más situados.
Transformación digital en educación superior: decisiones didácticas en programas híbridos	Sánchez, C et al. (2023)	Europa (programa híbrido)	Cualitativo	Estudiantes y docentes de máster híbrido	Analiza cómo las decisiones didácticas en un programa híbrido configuran la experiencia de aprendizaje, aportando un referente metodológico para el análisis cualitativo de prácticas mediadas por TD.
Metodologías docentes con tecnologías digitales: una revisión sistemática PRISMA	Sánchez-Caballé & Esteve-Mon (2023)	España / internacional	Revisión sistemática (PRISMA)	Educación superior	Identifica metodologías frecuentes y confirma predominio de usos sustitutivos de TD, evidenciando necesidad de estudios que profundicen en la dimensión pedagógica de las prácticas.

Saberes didácticos mediados por tecnologías digitales en la educación superior	Sansot (2020)	Argentina (Universidad Nacional del Comahue)	Estudio cualitativo, estudio de experiencias	Profesorado universitario (Didáctica General)	Muestra potencial y límites de propuestas como wikis, blogs y foros para construir saberes didácticos y competencias digitales docentes, aportando elementos para pensar experiencias formativas en la UQ.
Modelo integral de formación online centrado en factor humano y presencia docente	Seoane Pardo (2014)	España (Universidad de Salamanca)	Tesis doctoral, diseño y evaluación	Estudiantes y docentes universitarios	Aporta un marco conceptual sobre presencia docente y diseño integral de entornos virtuales que orienta la lectura de las prácticas de enseñanza mediadas por TD.
Prácticas para la enseñanza y el aprendizaje en educación superior	Spanhol, Martín-Cuadrado & Pereira (2020)	Brasil / España (estudios internacionales)	Revisión sistemática de literatura	Profesores y estudiantes universitarios	Ofrece descripciones de prácticas docentes y su impacto en el aprendizaje, útiles como contraste con las prácticas mediadas por TD en la UQ.
Estrategias educativas y uso de tecnología digital en el proceso formativo	Vargas (2020)	Bolivia	Artículo de revisión teórica-descriptiva	Docentes y estudiantes (múltiples niveles)	Describe tipos de estrategias docentes con TD y sus efectos percibidos, alimentando la caracterización de prácticas de enseñanza mediadas.
Formación para la e-docencia: un modelo para la educación superior en Colombia	Villa & Zapata (2022)	Colombia (Universidad de Antioquia)	Cualitativo (revisión + grupos focales + entrevistas)	Profesores de programas virtuales y coordinadores	Propone un modelo de formación organizado en dimensiones pedagógica, didáctica, curricular y de gestión, que inspira la reflexión sobre fortalecimiento del Plan de Formación Docente de la UQ.
Docencia universitaria, tecnologías digitales y prácticas de enseñanza	Zorrilla de San Martín (2021)	Uruguay	Estudio descriptivo / análisis institucional	Actores universitarios (docentes, estudiantes, administrativos, directivos)	Brinda un marco teórico sobre prácticas y mediaciones tecnológicas que apoya la construcción del marco conceptual del estudio.

2 Objetivos de la investigación

2.1 Objetivo General

Contribuir al fortalecimiento del Plan de formación docente, a partir del análisis de las prácticas de enseñanza mediadas por Tecnologías Digitales de los docentes de las modalidades a distancia y virtual de la Universidad del Quindío.

2.2 Objetivos Específicos:

Analizar las características que tienen las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales en relación a las tecnologías digitales utilizadas, las formas sociales, los modos o esquemas de acción y la secuenciación.

Establecer las relaciones entre el plan de Formación Docente de la Universidad del Quindío y las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales utilizadas por los docentes.

Proponer una estrategia de formación que fortalezca el Plan de Formación Docente de la Universidad del Quindío y por ende la función de las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales.

3 Marco Conceptual

Para dar inicio a este apartado es importante precisar que el uso pedagógico de las TIC en las prácticas de enseñanza se ha convertido en los últimos años, en un reto con respecto al acceso a la información y la equidad, ya que lo experimentado al interior de las instituciones post pandemia, ha requerido revisar lo que hoy los docentes conciben como educación apoyada por tecnologías digitales y lo que lograron incorporar en sus prácticas de enseñanza. Esto en el marco de la Universidad del Quindío, principalmente para fortalecer el plan de formación docente y apoyar el ejercicio profesional y pedagógico del profesorado; en el plano general académico, para construir conocimiento que aporte a los propósitos de la línea de investigación en Educación y TIC de la Universidad de Antioquia; y en cuanto al Ministerio de Educación Nacional, para aportar a los fundamentos y puesta en marcha de las condiciones de calidad de programas en las modalidades a Distancia y Virtual, en el eje misional docencia.

Así mismo, es fundamental preguntarse por aspectos de orden pedagógico y didáctico, para que las reflexiones y decisiones vayan más allá de conceptualizar las tecnologías digitales como un recurso o herramienta dentro del diseño curricular. Al respecto los profesores Linda Castañeda y Neil Selwyn (2019) expresan que hablar de pedagogía implica plantear una serie de preguntas cruciales sobre cualquier forma de uso de la tecnología en la educación, por ejemplo ¿Qué dinámicas y estrategias se ponen en marcha en los procesos de enseñanza y aprendizaje con tecnología? Y se añadiría ¿Para qué, con qué propósito?

Las anteriores preguntas, permitirían reconocer la importancia de los procesos educativos en coherencia con lo que se escribe en las políticas educativas como la PAC en la Universidad del Quindío, y lo que sucede en su implementación. Razón por la cual, considerar comprender las acciones tendientes a dinamizar en la práctica lo que en teoría académico administrativa se consideró en un momento inicial, puede reclamar ajustes o transformaciones indispensables. De ahí que la base fundamental en la puesta en marcha de la política de la universidad implique la formación de los maestros unquindianos.

Desde este contexto, este marco conceptual se organiza en torno a varios ejes: las concepciones de didáctica, enseñanza y metódica; el papel de las tecnologías de la información y comunicación en las prácticas de enseñanza; los modelos contemporáneos que articulan pedagogía, contenido y tecnología; y las implicaciones del rol docente y del desarrollo profesional en escenarios mediados por tecnologías digitales. Estos ejes permiten situar conceptualmente la investigación y orientar la construcción y análisis de las categorías emergentes del trabajo de campo.

3.1 Relaciones entre las concepciones de didáctica, enseñanza y metódica

Hablar de un marco general desde la didáctica es fundamental para comprender las decisiones que a nivel conceptual se toman para enmarcar este estudio. Para iniciar, es substancial ubicar la visión que se tiene de la didáctica como subcampo de la pedagogía y la importancia que posee precisamente porque se ocupa de la enseñanza. De todas las concepciones, matices y tradiciones pedagógicas, se asume la comprensión de la didáctica bajo el lente de Runge (2013) quien expresa:

hoy en día cuando se habla de didáctica se la entiende como una disciplina científica que hace parte del campo disciplinar y profesional de la pedagogía cuyo propósito es investigar y reflexionar sobre la enseñanza como situación compleja de manera que se logren conocimientos teóricos, prácticos y aplicados que repercutan positivamente sobre el transcurrir y realización de la enseñanza misma —que contribuyan con la transformación e implementación práctica de los contenidos de conocimiento logrados. (p. 213)

Es entonces esta conceptualización la que permite entender en un sentido amplio, que la didáctica reconoce las relaciones entre la teoría y la práctica de las situaciones de enseñanza en toda su complejidad y abre las posibilidades de estudio y reflexión para no instrumentalizar dicha práctica.

Para llegar a esta conceptualización de base, el profesor Runge (2018) toma inicialmente las consideraciones de Wolfgang Ratke (1571-1636) y Johann Amos Comenio (1592-1670) por sus planteamientos con respecto a la enseñanza desde el punto de vista de su organización y ordenamiento en relación con el tiempo. Plantea que Comenio (2003) es quien comienza a marcar las reflexiones pedagógico-didácticas en las que el tiempo aparece como variable importante en el proceso de organización de la enseñanza. Igualmente, orienta un pensamiento sobre la enseñanza “Se trata ahora de secuenciar el acto de enseñar (didáctica) -cómo organizar, disponer y llevar a cabo el acto de enseñar-” (p. 202) y establece dos componentes que para este estudio serán fundamentales: las formas de transcurrir de la enseñanza y los esquemas de acción como asuntos clave de la acción y planeación de la misma enseñanza.

Del mismo modo, Runge, Muñoz y Garcés (2013) señalan que la enseñanza puede entenderse como una praxis educativa propia de sociedades modernas, caracterizada por cuatro rasgos centrales: intencionalidad, planeación sistemática, institucionalización y profesionalización. En síntesis, una práctica que se conciba como enseñanza debe:

- Perseguir una intencionalidad educativa explícita, vinculada a la ampliación de saberes, habilidades y capacidades, situada siempre en un horizonte histórico, social y cultural más amplio.
- Estar planeada de manera sistemática y metódica en el espacio y en el tiempo, de modo que no se reduzca a una actividad asistemática o casual.
- Estar institucionalizada dentro de sistemas educativos que regulan el acceso, la permanencia, la evaluación y la certificación de quienes enseñan y aprenden.
- Ser ejercida por un cuerpo docente profesionalizado, con formación específica y reconocimiento institucional para asumir la responsabilidad de enseñar.

Esta comprensión amplia de la enseñanza dialoga con desarrollos contemporáneos sobre el conocimiento profesional docente. Retomando los aportes clásicos de Shulman (1986-1987) sobre el conocimiento pedagógico del contenido, distintos autores han enfatizado que el saber del profesorado no se agota en el dominio disciplinar ni en la técnica didáctica, sino que articula

conocimiento del contenido, conocimiento pedagógico, comprensión del currículo, de los estudiantes y de los contextos, configurando un saber para la acción que se actualiza en situaciones concretas de enseñanza. Desde esta perspectiva, las prácticas de enseñanza implican transformar los saberes disciplinares en formas enseñables y comprensibles para estudiantes específicos, mediante ejemplos, analogías, representaciones y estrategias que articulan teoría, experiencia y juicio profesional. Esta mirada resulta especialmente pertinente cuando se analizan prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales, donde las decisiones sobre qué y cómo enseñar se reconfiguran en función de las posibilidades y límites de los entornos virtuales y de las trayectorias de los estudiantes.

Ahora bien, como se viene expresando, la didáctica se ocupa de la enseñanza, sin embargo, uno de los aspectos relevantes de la conceptualización de la que parte esta investigación, subyace en la reflexión sobre la relación que existe entre enseñanza y aprendizaje dentro de una situación de enseñanza, es decir que no se reduce la enseñanza solo a lo que “hace el docente” sino precisamente a lo que en palabras del profesor Runge (2013) apoyado en las consideraciones de Comenio (2003) se explica:

(...) el concepto de enseñanza abarca todo lo que comprende la situación de enseñanza, es decir, el “maestriar” y el aprender en un contexto escolarizado. Enseignement en el mundo francófono y Unterricht en el mundo alemán son expresiones que dan cuenta de dicha significación con respecto a la enseñanza dentro de la didáctica continental europea. De allí que al hablar de la didáctica como la disciplina que estudia la enseñanza (Unterricht, enseignement) se estaría aludiendo tanto a los procesos de docencia como a los de aprendizaje (p.204).

En ese contexto, la enseñanza no se limita exclusivamente al método o a los medios didácticos. Más allá de la connotación tecnológica que algunos entornos han asignado a los procesos de enseñanza, la didáctica aborda tanto el aspecto teórico como el práctico en relación con la enseñanza en un sentido amplio. Es por ello que, para este trabajo, la reflexión didáctica dentro del campo profesional y disciplinar de la pedagogía, se suscribe a las prácticas de enseñanza, a la observación de las mismas para su estudio y reconstrucción de manera situada y toma muy en

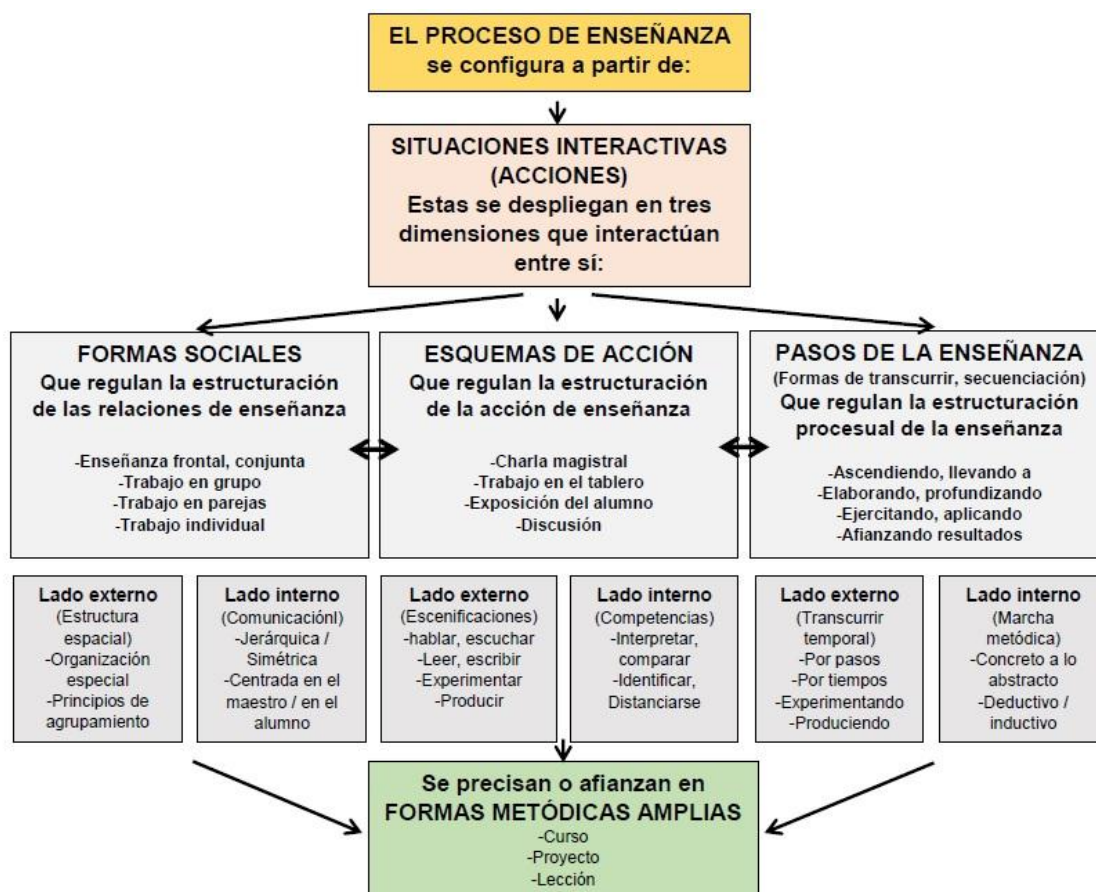
cuenta la metódica de Meyer (1987) para analizar las situaciones de interacción en sus diferentes dimensiones.

La metódica se puede definir como una disciplina parcial, en el sentido de los esfuerzos hacia la teorización e investigación sobre las formas de organización y realización de la enseñanza y el aprendizaje [...] En particular, la didáctica, en amplio sentido, abarca como investigación y teorización cuatro dimensiones fundamentales (esta esquematización tiene la influencia decisiva de la llamada didáctica berlinesa). Didáctica en sentido amplio, abarca entonces decisiones, condiciones y fundamentaciones para las decisiones sobre: 1. Objetivos (intenciones o propósitos) de la enseñanza. 2. Contenidos. 3. Las formas de organización y realización. 4. Medios de la enseñanza (Klafki, 1991, p. 86-87).

De acuerdo con Meyer (1987), citado por Runge, Hincapié, Muñoz y Ospina (2018), el proceso de enseñanza se configura a partir de situaciones de interacción que se despliegan en tres grandes dimensiones. En primer lugar, considera las formas sociales que organizan las relaciones en el aula y que reflejan los modos de comunicación, los estilos de autoridad y los vínculos de poder que se establecen entre docentes y estudiantes. En segundo lugar, alude a los modelos o esquemas de acción que orientan la manera como el profesorado desarrolla la enseñanza, lo cual se hace visible en las estrategias y competencias que utiliza para comunicar y argumentar los saberes. Finalmente, se refiere a los pasos o formas de transcurrir del proceso de enseñanza, es decir, a la estructuración procesual y temporal de la clase mediante secuencias didácticas, diseños instruccionales y fases o etapas que marcan el ritmo y la organización de las actividades.

Estas dimensiones amplían las posibilidades de comprensión de las situaciones de enseñanza y trazan posibles rutas de análisis e interpretación de las realidades situadas, además, ponen de manifiesto algunas variables o categorías que en las prácticas de enseñanza regulan su estructuración y guían la planeación y ejecución de los actos educativos escolarizados.

Estas situaciones de interacción vistas desde la metódica se explicitan en la siguiente figura:

Figura 1*La enseñanza vista desde la metódica*

Nota. Tomado de “Didáctica: una introducción panorámica y comparada”, por A. K. R. Peña, Itinerario Educativo, 27(62), 205 (2013).

En relación a lo anterior y a la reflexión que genera este planteamiento desde la metódica, se puede afirmar que esta cuestiona el hecho de la didáctica como lo técnico-instrumental, o reducida a las herramientas, métodos o artefactos y amplía la visión desde aspectos fundamentales, prácticos y específicos de la enseñanza como un fenómeno complejo.

Para sustentar esta afirmación y descargar la reflexión didáctica de los asuntos técnicos instrumentales, los profesores Runge, Hincapié, Muñoz & Ospina (2018), citando a Ascherleben (1991) y Gudjons (2006), explican qué se entiende y cómo se organiza la metódica también como un ámbito autónomo de investigación de la docencia y de las tareas de la enseñanza, y que entonces

la consideran como una subdisciplina de la didáctica con alta complejidad que pone en cuestionamiento la idea de una didáctica como lo más instrumental de la pedagogía. “En sus palabras:

‘[...] su interés cognoscitivo y orientador se encuentra dirigido al devenir práctico de las reflexiones didácticas, didáctico-específicas y didáctico-disciplinares. No obstante, la didáctica y la metódica han de verse, más bien, en una relación de intercambio y complementariedad, sin olvidar que la didáctica trabaja más bien sobre cuestiones generales —en un acercamiento a la pedagogía— y la metódica más bien sobre asuntos prácticos específicos que ponen en evidencia, por ejemplo, problemas de las didácticas especiales en su conexión con las disciplinas específicas y con el hacer docente (Kirsti, 2007). En cierto sentido, sería importante considerar la didáctica y la metódica como los dos lados de la misma moneda, en la medida en que ninguna podría llevar adecuadamente su tarea sin la cooperación de la otra. Y esto aplica, precisamente, si consideramos la enseñanza como un fenómeno complejo.’ (Runge, Hincapié, Muñoz & Ospina, 2018, pp. 146–147).”

En síntesis, en relación a estas primeras consideraciones sobre didáctica, enseñanza y metódica, es consecuente decir que las prácticas de enseñanza no se suscriben al hacer del maestro, sino a situaciones de enseñanza en un amplio sentido y todo lo que implican las diferentes interacciones que surgen entre profesor y estudiantes, además de contenidos, recursos y medios. También, surgen ideas importantes sobre la reflexión de las prácticas y los aportes que hace la metódica frente a las situaciones interactivas en un proceso de enseñanza, no desde el hacer relacionado solo con el método, sino de la puesta en escena de actores, comunicación, tiempos, secuencias, intenciones, relaciones, que están relacionadas con las posibilidades de interpretación de las situaciones de enseñanza que de manera cotidiana implican retos para maestros y estudiantes.

3.2 Las Tecnologías de la información como apoyo a las prácticas de enseñanza

Tomando en cuenta el capítulo anterior, resulta necesario analizar en los contextos educativos la manera en la que actualmente se están introduciendo con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Razón por la cual en las universidades se gestan cambios

en las mediaciones utilizadas para el proceso de enseñanza - aprendizaje y la formación del maestro para asumir estas transformaciones sociales y adaptar su quehacer docente. De ahí que los autores García, Ruíz & García (2009), enuncian la importancia de comprender la diferencia entre los entornos naturales o tradicionales de la educación y los nuevos entornos telemáticos, para que de esta manera se desarrollen los procesos de formación de los maestros. Estas premisas permiten entender los entornos socio culturales actuales y definir algunos criterios de evaluación de las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales, para proponer acciones de formación de los docentes como principales agentes de transformación.

En este escenario, la educación superior ha sido interpelada por procesos de digitalización acelerada que, más allá de la infraestructura, exigen repensar los modelos de enseñanza y las formas de mediación pedagógica. Diversas revisiones recientes sobre educación superior y digitalización coinciden en que la calidad de las experiencias de aprendizaje en entornos digitales depende tanto de las decisiones institucionales como de las prácticas concretas del profesorado en el diseño de actividades, la configuración de entornos y el acompañamiento a los estudiantes.

Es así como la profesora Linda Harisim (2017), en su obra *Learning Theory and Online Technologies* ofrece una poderosa visión general del estado actual del aprendizaje en línea, los cimientos de sus raíces históricas y crecimiento, y un marco para distinguir entre los principales enfoques del aprendizaje en línea. Así mismo, aborda la necesidad de una teoría del aprendizaje para las realidades del siglo XXI y presenta a los educadores nuevas formas de pensar sobre la enseñanza y el aprendizaje utilizando tecnologías en línea. Además, plantea algunas perspectivas y aclara el tipo de aprendizaje y comunicación esenciales para los profesionales e investigadores educativos en la actualidad; es una explicación de la nueva práctica educativa que considera la ubicuidad de la tecnología en línea en la sociedad actual. Sus ideas han permitido comprender que el mundo en el que trabajamos y enseñamos ha sido especialmente impactado por las tecnologías y, por ende, las tecnologías digitales han llegado para transformar los contextos educativos.

De otra parte, aunque esta introducción permite adentrarse en algunas ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje en línea o apoyado por tecnologías digitales en la sociedad actual, es importante esbozar algunos aspectos relacionados con las Políticas sobre TIC en Colombia y el

mundo, que para este estudio son fundamentales. Por ejemplo, el documento del CONPES 3988 en el que se describe que:

En el año 2016 a partir del Plan Decenal de Educación (2016-2026) se planteó el uso pedagógico de las tecnologías digitales para impulsar la innovación y la promoción del desarrollo de competencias para el siglo XXI. Así mismo, se consideró que las tecnologías son esenciales para la transformación del sistema educativo, con el fin de que la educación responda a los contextos y las necesidades de las regiones que conforman al país. En el plan se identificó como principal desafío el uso pertinente de las nuevas tecnologías para apoyar la enseñanza y la innovación educativa. Para abordar este desafío se plantearon estrategias orientadas a (i) fomentar en la comunidad educativa el uso de las TIC en el aprendizaje continuo, (ii) incentivar el uso pedagógico de las TIC en las prácticas docentes y (iii) fomentar los aprendizajes de tecnología que respondan a contextos y retos de la sociedad digital (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 17).

Lo anterior, es un llamado a que las instituciones educativas colombianas, en cualquier nivel de formación, mejoren la calidad de la educación y fortalezcan las habilidades de los estudiantes mediante el uso estratégico de las tecnologías digitales en las prácticas educativas. Además, enfatiza en la importancia de la capacitación y formación de docentes en el uso efectivo de las tecnologías digitales, tarea decidida de la Universidad del Quindío y que es interés de esta propuesta investigativa.

De igual manera la UNESCO en el documento “Marco de competencias de los docentes en materia de TIC” toma algunos referentes fundamentales, como el de la Asamblea de las Naciones Unidas y los Objetivos de Desarrollo Sostenible –ODS (agenda 2030):

(...) El ODS 4, cuyos pilares fundamentales son el acceso, la equidad y la inclusión, insta a la comunidad internacional a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Además, la meta 16.10 se compromete a “garantizar el acceso público a la información y proteger las

libertades fundamentales, de conformidad con las leyes nacionales y los acuerdos internacionales”. El ODS 10 exhorta a “reducir la desigualdad en y entre los países”.

En el Foro Mundial sobre la Educación 2015, celebrado en Incheon, se reconoció la importancia de las TIC en la educación y en la formación de los docentes, al señalar que las tecnologías de la información y la comunicación debían aprovecharse para fortalecer los sistemas educativos, la difusión del conocimiento, el acceso a la información, el aprendizaje efectivo y de calidad y una prestación más eficaz de los servicios (UNESCO, 2015, p. 11). Este énfasis fue retomado en el marco de Educación 2030, donde la Declaración de Incheon y su Marco de Acción insistieron en que las TIC debían articularse con políticas de formación docente y con estrategias para garantizar oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida en contextos diversos (UNESCO, 2016).

A partir de estos aspectos generales surgen inquietudes sobre quiénes acceden efectivamente a las tecnologías, en qué condiciones lo hacen y hasta qué punto su incorporación contribuye realmente a disminuir las desigualdades educativas y sociales. En esta dirección, el documento “Políticas educativas de TIC en Colombia: entre la inclusión digital y formas de resistencia-transformación social” plantea que el aumento de la cobertura de las TIC no ha logrado contrarrestar las inequidades existentes ni transformar de manera sustantiva las prácticas educativas, al tiempo que las brechas entre ricos y pobres se amplían en un contexto marcado por políticas influenciadas por enfoques economicistas. Al mismo tiempo, el texto subraya que la integración de las TIC en la educación puede abrir posibilidades de transformación de las regiones, pero advierte sobre los riesgos de adoptar visiones artefactuales y universalistas que invisibilizan las condiciones y necesidades locales.

3.2.1 Tecnologías digitales, rol docente y conocimiento profesional

Ahora bien, en lo enunciado anteriormente se reconoce un marco general que deja ver la importancia de la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los contextos educativos. Sin embargo, surgen algunas preguntas sobre el sentido que tiene la digitalización actual en la Educación superior, la relación que existe entre tecnología y aprendizaje,

y las implicaciones culturales, sociales, políticas y económicas que se tejen alrededor de estas relaciones.

Un primer aspecto que se quiere abordar en esta relación tecnologías digitales y situaciones de enseñanza, está marcado por una idea que antes se mencionaba en relación a la didáctica y la metódica, no desde una concepción técnico-instrumental, sino como un campo que reflexiona y se pregunta por el proceso de enseñanza en un sentido amplio. Y, si a esto se le suman las tecnologías digitales, se podría caer en el error de pensar sobre todo en el artefacto, el recurso, la herramienta o los medios, y aunque estos son puntos clave para entender su uso, no permitirían adentrarse en el propósito de ese uso o el para qué del mismo.

En esta misma dirección, el modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), desarrollado por Mishra y Koehler (2006), se ha consolidado como un marco de referencia para describir el tipo de conocimiento que los docentes requieren para integrar tecnologías en la enseñanza. Este modelo distingue entre conocimiento tecnológico, conocimiento pedagógico y conocimiento del contenido, así como las intersecciones entre ellos. Este modelo plantea que una integración significativa de tecnologías exige articular estos dominios en configuraciones situadas. Revisiones recientes sobre TPACK en educación superior muestran que no se trata de aplicar recetas, sino de desarrollar un conocimiento profesional que permita tomar decisiones contextualizadas sobre herramientas, estrategias y actividades en función de objetivos formativos, características de los estudiantes y condiciones institucionales.

Con respecto a lo anterior, los profesores Castañeda y Selwin (2019) plantean que hablar de Pedagogía en relación a las tecnologías implica preocuparse por todos los aspectos de cualquier proceso educativo tanto intelectuales como estructurales e instrumentales. Añaden citando a Bartolomé; Castañeda; Adell, (2018) que:

(...) Hablar de pedagogía implica plantear una serie de preguntas cruciales sobre cualquier forma de uso de la tecnología en la educación. Por ejemplo: ¿Cuál es el conocimiento que se pretende que las personas desarrollen en esa experiencia educativa? ¿Cómo entendemos que se genera y se transforma el conocimiento (epistemología)? ¿Cuáles son los procesos más

importantes para promover el aprendizaje de las personas (psicología)? ¿Qué dinámicas y estrategias se ponen en marcha en los procesos de enseñanza y aprendizaje con tecnología (didáctica)? ¿Qué papel desempeñan los otros agentes pedagógicos y bajo qué condiciones operan? Todas estas son preguntas fundamentales para comprender cualquier proceso educativo (p. 25)

De este modo, el uso de tecnología en los entornos educativos y en las prácticas de enseñanza debe responder, como en cualquier entorno a aspectos de orden pedagógico y didáctico, sin desconocer la importancia de los medios, para apoyar la mediación del docente en un ambiente virtual de aprendizaje o mediado por tecnologías digitales. Las tecnologías por sí mismas no cambian los ambientes de aprendizaje, se requiere de intervenciones en las que las tecnologías acompañen las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, que no solo prioricen la adquisición de conocimientos basados en recursos digitales, sino que apoyen un proceso de apropiación de estos conocimientos por parte de los estudiantes a través de actividades de aprendizaje productivas, experienciales o comunicativas.

Otro aspecto fundamental en esta relación tecnologías digitales y enseñanza está centrada en el papel que cumple el profesor como mediador, pues al apoyarse de tecnologías digitales cambia significativamente la propuesta comunicativa y de interacción en las prácticas de enseñanza, al igual que las decisiones que se toman al emplear diferentes estrategias, recursos, herramientas o medios. Al respecto García y Gutiérrez (2020) citando a Aguilar (2012) afirman que:

La labor docente se ha visto transformada y la integración de las TIC dependerá de la capacidad de unificar éstas con las nuevas pedagogías favoreciendo el aprendizaje cooperativo y colaborativo (UNESCO 2008). Pues como señalan Labbas y El Shaban (2013) en su trabajo, existen dos tipos de mentalidades de los profesores; la primera, hace mención al profesorado que consideran que no es necesario un cambio urgente en el modelo educativo, porque tuvieron éxito con la enseñanza tradicional y la segunda, se sustenta en el profesorado que sostiene que la forma de pensar y hacer es totalmente diferente a la de hace 30 años.

La literatura sobre educación en línea ha reforzado la importancia de la presencia docente como componente esencial de la experiencia de aprendizaje, especialmente en entornos mediados por tecnologías digitales. Desde el modelo de Comunidad de Indagación, propuesto para contextos universitarios en línea, se distinguen tres presencias interrelacionadas: la presencia docente, la presencia social y la presencia cognitiva, entendidas como condiciones necesarias para sostener procesos de indagación y construcción colectiva de significado (Garrison, Anderson, & Archer, 2000-2010).

La presencia docente alude al diseño y organización del curso, a la facilitación del discurso y a la orientación directa del aprendizaje, mientras que la presencia social se vincula con la posibilidad de que los participantes se reconozcan como personas reales, se vinculen afectivamente y construyan cohesión de grupo (Garrison, 2011; Yoon & Leem, 2021). Por su parte, la presencia cognitiva da cuenta del grado en que los estudiantes son capaces de explorar, integrar y aplicar el conocimiento de forma reflexiva en una comunidad de aprendizaje, y se ha asociado con enfoques de aprendizaje más profundos cuando existe una mediación docente clara y estructurada (Garrison & Cleveland 2005).

En este marco, el profesorado tiene un reto mayúsculo: no solo en la forma en que utiliza las tecnologías para favorecer el aprendizaje y apoyarse en ellas para desarrollar sus prácticas, sino en la comprensión de que la integración de las tecnologías digitales abre un nuevo abanico de posibilidades que exige transformar las prácticas desde la reflexión para la acción. La configuración de presencias docente, social y cognitiva se convierte así en un criterio clave del conocimiento profesional docente en educación superior mediada por tecnologías digitales, pues obliga a articular las decisiones sobre diseño, interacción y acompañamiento con las concepciones pedagógicas y didácticas que sustentan el acto educativo (Garrison et al., 2000-2010; Garrison & Cleveland, 2005).

De otra parte, se quiere dejar sobre este escenario el planteamiento de una situación problemática con respecto a la integración de las tecnologías a las prácticas de enseñanza y es la falta de conocimiento teórico y práctico respecto a cómo funcionan las tecnologías en el sistema educativo, así como a las actitudes de desconfianza y temor que tienen los profesores hacia éstas.

Si bien la Pandemia por Covid-19 construyó un puente para que rápidamente se hicieran adaptaciones al proceso de formación apoyado por tecnología, este puente no tuvo bases sólidas, se sobresaturaron los docentes con capacitaciones sobre el uso de dispositivos, herramientas y plataformas, pero no hubo una comprensión pedagógica y didáctica sobre ese uso. Incluso, la Comisión de las Comunidades Europeas (2002) citado en Cabero (2004, p. 195) señala que:

Existe una falta de formación en el profesorado respecto a las TIC en una doble dimensión: por un lado, vinculación de las TIC a las prácticas pedagógicas y por otro, la vinculación de éstas en relación con las disciplinas y la promoción de la interdisciplinariedad. Igualmente, siguiendo a Zabalza (2005, citado en Rodera, 2013) se han diseñado cinco modelos de formación docente: basado en el apoyo mutuo, en el enriquecimiento doctrinal, orientados hacia programas de investigación-acción, destinado a la reflexión y fundamentados en la acreditación.

Diversas investigaciones sobre integración de tecnologías en educación superior han mostrado que los cambios sostenibles en las prácticas docentes dependen tanto de los saberes y creencias del profesorado como de las culturas institucionales y de las expectativas de las políticas. Estudios cuantitativos y revisiones sobre competencia digital, como los de Pablos Pons et al. y Ogunbodede, evidencian que los niveles de desarrollo en este ámbito influyen en la capacidad de diseñar actividades que integren tecnología de manera significativa, pero también que actitudes y motivaciones condicionan el uso real de las herramientas en la enseñanza. A la vez, investigaciones centradas en el desarrollo profesional y en la integración institucional de las TIC en educación superior, como las de Castro-Guzmán (2021) y Vilarinho-Pereira et al. (2022), subrayan que las condiciones organizacionales, el apoyo institucional y las culturas académicas median profundamente las posibilidades de transformación pedagógica. En este sentido, los planes de formación docente, como el de la Universidad del Quindío, no deberían limitarse a cursos sobre herramientas, sino promover procesos de reflexión situada sobre las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales, articulando dimensiones pedagógicas, metodológicas, tecnológicas y organizacionales.

Para cerrar este apartado, es importante señalar que esta investigación no busca establecer generalizaciones, sino identificar, en un nivel contextual, aspectos que permitan definir metas de formación docente orientadas a la reflexión crítica sobre las propias prácticas. Se pretende que dichas metas fortalezcan los saberes pedagógicos y didácticos del profesorado, de modo que la comprensión y el uso de las tecnologías se desplacen de una mirada centrada en el artefacto hacia una perspectiva didáctica que potencie su sentido formativo.

4 Marco Metodológico

4.1 Enfoque y Diseño de la Investigación

Enfoque Interpretativo-Cualitativo

En los últimos años se han adoptado diferentes modos de acercamiento al estudio de la realidad educativa, producto de los distintos métodos, procedimientos y técnicas utilizados para comprender los fenómenos educativos (Hernández, F., 1995, p. 87). Para este estudio, el enfoque o paradigma interpretativo, también denominado naturalista, humanista o cualitativo por diversos autores, marcó la ruta para comprender los significados de las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales de los docentes de la Universidad del Quindío. Creswell (1994) proporciona una definición fundamental de la investigación cualitativa que sustenta este estudio:

La investigación cualitativa es un proceso interrogativo de comprensión basado en distintas tradiciones metodológicas de indagación que exploran un problema social o humano. El investigador construye un panorama complejo y holístico, analiza discursos, refiere visiones detalladas de los informantes y lleva a cabo el estudio en un entorno natural (p. 13).

Esta investigación, al adoptar el enfoque cualitativo, tuvo un interés práctico, no técnico (Habermas, 1986, p. 112). Según la teoría de los intereses cognitivos de Habermas, el enfoque interpretativo cubre "el interés práctico que abarca el campo de la interacción y de la acción-comunicativa" (Bravo, 1986, p. 47). Su preocupación fundamental es "la comprensión e interpretación de las normas sociales y la comunicación intersubjetiva, intentando clarificar las condiciones para la comunicación y la comprensión de los significados" (Bravo, 1986, p. 47).

Miranda Beltrán (2020) sintetiza esta posición al señalar que el paradigma interpretativo "da cabida al desarrollo de conceptos que ayuden a entender los fenómenos sociales en medios naturales dando la importancia necesaria a las intenciones, experiencias y opiniones de todos los participantes" (p. 164).

El Diseño Etnográfico como estrategia de Investigación

Dentro del paradigma cualitativo, esta investigación adoptó el diseño etnográfico. Hernández, Fernández y Baptista (2014) establecen que los diseños etnográficos "pretenden explorar, examinar y entender sistemas sociales (grupos, comunidades, culturas y sociedades), así como producir interpretaciones profundas y significados culturales, desde la perspectiva o punto de vista de los participantes o nativos" (p. 482).

Creswell (2005) profundiza señalando que los diseños etnográficos "estudian categorías, temas y patrones referidos a las culturas" (p. 98), "planteándose preguntas fundamentales sobre las cualidades, estructura, reglas, creencias, patrones de conducta e interacciones del grupo o comunidad estudiada" (Creswell, 2005, p. 99).

Murillo y Martínez (2010) caracterizan la etnografía educativa como aquella que "se centra en descubrir lo que allí acontece cotidianamente a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y comprender e intervenir adecuadamente en esa realidad particular" (p. 182), enfatizando que "debe sugerir alternativas y prácticas que conlleven una intención pedagógica mejor" (Murillo & Martínez, 2010, p. 184).

El diseño etnográfico permitió adentrarse en el sistema educativo de la Universidad del Quindío para explorar el contexto docente y comprender las prácticas de enseñanza en las modalidades a distancia y virtual, donde todos los espacios académicos son mediados por tecnologías digitales. La etnografía facilitó la comprensión de las interacciones pedagógicas a través de cuatro categorías centrales de análisis:

1. Tecnologías digitales utilizadas: Recursos, plataformas y herramientas tecnológicas específicas.
2. Formas sociales: Modos de interacción y dinámicas relacionales.
3. Modelos o esquemas de acción: Estrategias pedagógicas y decisiones metodológicas.
4. Secuenciación: Organización temporal y progresión de contenidos y actividades.

Este enfoque permitió capturar tanto tendencias generales como significados situados que subyacen a las decisiones pedagógicas de los docentes.

4.2 Participantes

Los participantes de este estudio fueron 301 docentes vinculados a las modalidades de educación a distancia y virtual de la Universidad del Quindío, según datos de la Vicerrectoría Académica (Plataforma de Servicios Académicos – SAC, octubre de 2023).

En la modalidad a distancia se ofrecen los programas de: Administración de Negocios, Administración Financiera, Seguridad y Salud en el Trabajo, Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes y Tecnología en Obras Civiles. En la modalidad virtual: Ciencia de la Información y la Documentación, Bibliotecología y Archivística (CIDBA), Seguridad y Salud en el Trabajo, y Licenciatura en Ciencias Sociales.

Adicionalmente, participaron profesionales de la Unidad de Innovación Virtual, responsables de diseñar y orientar el Plan de Formación Docente institucional en la integración pedagógica de tecnologías digitales.

A continuación, se especifican las participaciones de los docentes de acuerdo con cada técnica e instrumento para la recolección de los datos utilizados.

4.3 Técnicas, Instrumentos de recolección de información

Creswell (2009) reconoce que en la investigación cualitativa se pueden utilizar diferentes técnicas para la recolección de los datos, tal como cuestionarios, cursos focales, entrevistas. Ello aporta consistencia desde la idea de la triangulación, que consiste en "encontrar la convergencia entre fuentes de información, diferentes investigadores, o diferentes métodos de recolección de datos" (Creswell, 2009, p. 232). De esta manera, el proceso de triangulación permite que datos de diferentes fuentes se integren en un análisis interpretativo unitario.

A continuación, se describen las principales técnicas y los respectivos instrumentos utilizados, con lo cual se apuntó además al proceso de triangulación:

4.3.1 Cuestionario

En el marco de esta investigación, el cuestionario se diseñó con preguntas cerradas y abiertas, de manera que permitiera recoger información cuantificable y, al mismo tiempo, acceder a descripciones y significados elaborados por el profesorado. García Ferrando (citado en López-Roldán & Fachelli, 2015) define el cuestionario como “una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población” (p. 8), comprensión que en este estudio se amplía al incorporar ítems abiertos orientados a explorar experiencias y valoraciones docentes.

El cuestionario de 29 preguntas se administró a través de la plataforma de Gestión de Encuestas Institucional, con apoyo del Departamento de Planeación de la Universidad del Quindío, e incluyó ítems cerrados tipo escala y preguntas abiertas vinculadas a las cuatro categorías de análisis: tecnologías digitales, formas sociales de enseñanza, esquemas de acción y secuenciación. Las respuestas cerradas permitieron identificar tendencias generales, mientras que las respuestas abiertas aportaron matices cualitativos sobre las decisiones pedagógicas, las percepciones del profesorado y los desafíos vividos en la docencia mediada por tecnologías digitales. Por ello, el análisis se realizó desde una perspectiva fundamentalmente interpretativa, orientada a comprender significados pedagógicos. A continuación, se presenta el protocolo de aplicación [véase también, Anexo 1: <https://acortar.link/LpTuwB> (protocolo inicial con observaciones de experto y contexto para la Universidad del Quindío; Evidencias del proceso de aplicación)].

Tabla 2

Protocolo para la aplicación del Cuestionario

PROTOCOLO PARA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO

Estimado/a docente de las modalidades a Distancia y Virtual,
--

El siguiente cuestionario está compuesto por 29 preguntas abiertas y cerradas, distribuidas en cinco apartados; hace parte de un proyecto de Investigación de nivel de Maestría que tiene como objetivo general analizar las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales de los docentes de las modalidades a distancia y virtual de la Universidad del Quindío, de cara al Plan de formación docente de esta Institución.

Y como objetivos específicos los siguientes:

- Analizar las características que tienen las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales en relación a las tecnologías digitales utilizadas, las formas sociales, los modos o esquemas de acción y la secuenciación.
- Establecer las relaciones entre el plan de Formación Docente de la Universidad del Quindío y las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales utilizadas por los docentes.
- Proponer una estrategia de formación que fortalezca el Plan de Formación Docente de la Universidad del Quindío y por ende la función de las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales.

Por lo anterior, agradecemos su diligenciamiento y esperamos que el resultado de este ejercicio de investigación sirva para que usted afiance sus prácticas de enseñanza y continúe recibiendo formación pertinente.

I. IDENTIFICACIÓN

1. Nombre completo (Respuesta corta)
2. Facultad a la que pertenece (Desplegable, opciones)
 - a) Ciencias Económicas, Administrativas y Contables
 - b) Ciencias Humanas y Bellas Artes
 - c) Ciencias de la Salud
 - d) Ciencias de la Educación
 - e) Ingeniería
3. Programa al que pertenece (Desplegable, opciones)
 - a) Administración Financiera
 - b) Administración de Negocios
 - c) CIDBA
 - d) Seguridad y Salud en el Trabajo
 - e) Ciencias Sociales
 - f) Tecnología en Obras Civiles
4. Modalidad de oferta del programa (Desplegable, opciones)
 - a) A Distancia
 - b) Virtual
5. Tipo de vinculación o contrato en el Programa (Desplegable, opciones)
 - a) Cátedra
 - b) Contrato
 - c) Planta
6. Tiempo de desempeñarse como docente en el programa (Desplegable, opciones)
 - a) 0 a 2 años
 - b) 3 a 5 años
 - c) 6 a 10 años

- d) 11 a 15 años
 - e) 16 años o más
7. Último nivel de formación terminado o en curso (Desplegable, opciones)
- a) Pregrado
 - b) Especialización
 - c) Maestría
 - d) Doctorado
8. Ha desarrollado alguno de los siguientes procesos de formación ofertados por la Universidad (desplegable, múltiple respuesta)
- a) Diplomado en AVA
 - b) Curso de Recursos de apoyo
 - c) Taller de Aula invertida
 - d) Taller de detección de coincidencias
 - e) Otro ¿Cuál?
9. ¿En la actualidad, está orientando espacios académicos utilizando mediación tecnológica? ¿De qué tipo? (desplegable, múltiple respuesta)
- a) Mixto o b-learning con estrategia de Aula invertida (semilla)
 - b) Mixto o b-learning como Recurso de apoyo
 - c) 100 % virtual o e-learning con curso semilla
 - d) 100 % virtual o e-learning sin curso semilla
10. En su curso desarrolla una comunicación o diálogo didáctico: (única respuesta)
- a) Asincrónico
 - b) Sincrónico
 - c) Sincrónico y asincrónico

II. TECNOLOGÍAS DIGITALES

Las Tecnologías digitales son todas las plataformas, herramientas o recursos educativos que se utilizan para apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje, con soporte o formato digital. En términos didácticos, hacen referencia al uso que les damos en nuestras prácticas de enseñanza para generar experiencias de aprendizaje con mediación tecnológica, bajo unas concepciones teóricas, pedagógicas y didácticas del docente.

11. En el desarrollo de la comunicación ASINCRÓNICA, utiliza la Plataforma Moodle Institucional principalmente para: (Seleccione todas las opciones que con frecuencia utiliza)
- a) Desarrollar los contenidos propuestos en el curso semilla
 - b) Incluir contenidos o enseñanzas a través de Guías
 - c) Incluir contenidos o enseñanzas a través de la creación de recursos educativos digitales
 - d) Desarrollar participación e interacción a través de foros
 - e) Desarrollar participación e interacción a través de wikis
 - f) Enviar información a través de la mensajería
 - g) Proponer lecturas, visualizaciones y/o consultas a través de la Biblioteca CRAI UQ (artículos, libros, videos, recursos, entre otros)
 - h) Proponer lecturas, visualizaciones y/o consultas a través de fuentes externas (artículos, libros, videos, recursos, entre otros)
 - i) Proponer actividades autónomas o evaluativas tipo tarea
 - j) Proponer actividades autónomas o evaluativas tipo taller
 - k) Proponer actividades autónomas o evaluativas tipo cuestionario
 - l) Proponer actividades autónomas o evaluativas tipo juego
 - m) Otras

12. Si en la pregunta anterior respondió la opción “otras” Por favor indique cuáles y para qué las utiliza.

13. En el desarrollo de la comunicación SINCRÓNICA, utiliza la Plataforma Webex meeting Institucional principalmente para: (Seleccione todas las opciones que con frecuencia utiliza)

- a) Ampliar información con respecto al curso
- b) Brindar asesoría a los/las estudiantes
- c) Resolver dudas o inquietudes sobre un tema en particular
- d) Desarrollar una temática
- e) Proponer actividades de interacción entre estudiantes
- f) Organizar grupos de trabajo
- g) Realizar encuestas, diagnósticos o conductas de entrada o de salida
- h) Traer invitados para ampliar una temática
- i) Hacer conversatorios, debates o foros
- j) Otras
- k) No utilizo la Plataforma Webex meeting institucional

14. Si en la pregunta anterior respondió la opción “otras” Por favor indique ¿cuáles?

15. Si en la pregunta anterior respondió que no utiliza la plataforma webex meeting institucional, por favor indique la razón y si utiliza otra plataforma indique ¿cuál?

16. Para el apoyo a sus clases utiliza alguna(s) de las siguientes Plataformas, recursos o herramientas y ¿con qué fin? (rejilla – finalidad / plataformas...)

- a) Publicación de audio y video: Spotify, Ivoox, Youtube, Spreaker.
- b) Diseño de contenidos multimediales e interactivos: Genially, Canva, Prezzi, Visme
- c) Diseño de contenido visual: Canva, Cmaptools, Mindmanager, Lucidchart
- d) Entornos de construcción colectiva: Padlet, Jamboard, Joinme, Miro
- e) Publicación periódica de contenidos en línea: Blogger, WordPress, Webbly
- f) Creación de evaluaciones: Socrative, Quizziz, Kahoot, Mentimeter
- g) Comunicación e intercambio de información complementaria: WhatsApp, Facebook, Instagram, X (Twitter)

III. FORMAS SOCIALES

Las formas sociales hacen referencia a las prácticas que regulan la estructuración de las relaciones en el proceso de enseñanza y que reflejan el tipo de relaciones sociales y de poder que allí se desarrollan.

17. Usted privilegia la organización social de las actividades de aprendizaje utilizando alguna de las siguientes opciones (señale la que con más frecuencia utiliza)

- a) Individual
- b) En parejas
- c) En grupos

18. Las relaciones que propone en el proceso de enseñanza se dan con la intención de promover: (múltiple respuesta)

- a) La participación concreta de cada estudiante
- b) El trabajo colaborativo
- c) La comprensión de objetos de conocimiento
- d) La creación de redes o comunidades de aprendizaje
- e) El intercambio de ideas, actividades o experiencias
- f) La elaboración o creación de contenidos
- g) El dialogo, el debate o la discusión.

h) Otra ¿Cuál? _____

19. Considera que la temporalidad (sincrónica o asincrónica) en la que se desarrolla el curso de acuerdo con la modalidad del programa:

- a) Ha facilitado la comunicación e interacción
- b) No siempre facilita la comunicación e interacción

Amplíe su respuesta

20. Las Tecnologías digitales son suficientes y oportunas para generar las formas sociales de participación e interacción:

- a) SI
- b) NO
- c) Parcialmente

Amplíe su respuesta

21. Usted diría que la palabra que mejor define su rol en la relación pedagógica (interacción entre el estudiante y docente) en los cursos mediados por tecnologías digitales es: (única respuesta)

- a) Tutor/a
- b) Moderador/a
- c) Guía
- d) Facilitador/a
- e) Orientador/a
- f) Otra ¿cuál? _____

IV. ESQUEMAS DE ACCIÓN

Los modelos o esquemas de acción se refieren a las prácticas que regulan la estructuración de la acción de enseñanza y que se manifiestan en las estrategias y competencias propuestas para la comunicación y argumentación de los saberes.

22. Señale los dos aprendizajes que más espera desarrollar en sus estudiantes, en relación a la comunicación a través del uso de tecnologías digitales: (múltiple respuesta)

- a) Usar la tecnología para buscar retroalimentación que informe y mejore su práctica, y así demostrar su aprendizaje de diferentes maneras.
- b) Mantener un comportamiento positivo, seguro, legal y ético cuando utilizan la tecnología, inclusive cuando interactúan socialmente en línea o cuando usan dispositivos en red
- c) Demostrar comprensión y respeto por los derechos y las obligaciones al utilizar y compartir la propiedad intelectual.
- d) Comunicar ideas complejas de manera clara y efectiva, creando o usando una variedad de objetos digitales tales como: visualizaciones, modelos o simulaciones.
- e) Seleccionar plataformas y herramientas apropiadas para alcanzar los objetivos deseados de su creación o comunicación.
- f) Utilizar tecnologías colaborativas para trabajar con otros, incluyendo compañeros, expertos o miembros de la comunidad, para examinar problemas e inconvenientes desde múltiples puntos de vista.
- g) Contribuir de manera constructiva a equipos de trabajo, asumiendo varios roles y responsabilidades para trabajar de manera efectiva hacia una meta en común.

23. ¿Señale las cinco estrategias que utiliza con mayor frecuencia para el desarrollo de sus clases? (Desplegable con múltiple respuesta)

- a) Clase magistral sincrónica
- b) Explicación a través de video (propio o de otros)
- c) Guías
- d) Seminario

- e) Charlas con expertos
- f) Exposiciones
- g) Proyectos
- h) Discusiones (Foros, mesas de trabajo, paneles, conversatorios)
- i) Trabajo colaborativo
- j) Talleres de lectura y escritura
- k) Elaboración de organizadores gráficos
- l) Simulaciones y modelado
- m) Análisis de textos
- n) Elaboración de resúmenes
- o) Consultas bibliográficas
- p) Redacción de ensayos, informes o reseñas
- q) Lecturas de contexto
- r) Resolución de problemas
- s) Análisis o estudios de caso
- t) Visitas a lugares o centros de interés
- u) Trabajo con comunidades o entorno cercano
- v) Otra ¿Cuál? _____

24. De acuerdo con las actividades propuestas en sus cursos, señale las cinco estrategias de evaluación que con mayor frecuencia utiliza para evidenciar los Resultados de aprendizaje de sus estudiantes: (Desplegable con múltiple respuesta)

- a) Exámenes o cuestionarios
- b) Trabajos escritos
- c) Proyectos
- d) Portafolios
- e) Laboratorios
- f) Análisis o estudio de casos
- g) Informes
- h) Artículos argumentativos, de reflexión, de opinión
- i) Participación en foros o wikis
- j) Organizadores visuales
- k) Defensas y presentaciones orales
- l) Debates, discusiones
- m) Creaciones artísticas, literarias, audiovisuales
- n) Simulaciones
- o) Prácticas en contexto
- p) Talleres, ejercicios prácticos
- q) Gamificación
- r) Otra ¿cuál? _____

25. Señale las tres estrategias de retroalimentación que con mayor frecuencia utiliza: (Desplegable de múltiple respuesta)

- a) Rúbricas
- b) Listas de cotejo o verificación
- c) Ficha de observación
- d) Portafolio
- e) Diario de aprendizaje
- f) Comentarios
- g) Luces de aprendizaje, semáforo
- h) Enunciados “Yo puedo”
- i) Técnica del sándwich
- j) Dos estrellas un deseo
- k) Boleto de salida
- l) Tres cosas

m) Otra ¿cuál? _____

V. SECUENCIACIÓN

En este último apartado se hace referencia a los pasos en el proceso de enseñanza o formas de transcurrir del proceso de enseñanza que regulan la estructuración procesual y temporal de la enseñanza.

26. ¿El diseño del curso tiene relación con el modelo o enfoque pedagógico del programa?

- a) SI
- b) NO
- c) Parcialmente

Amplíe su respuesta

27. Considera que la temporalidad (sincrónica o asincrónica) es coherente con la modalidad de oferta del programa y las características del contexto:

- a) SI
- b) NO
- c) Parcialmente

Amplíe su respuesta

28. Usted diría que el método o la lógica didáctica del curso está diseñado:

- a) De lo concreto a lo abstracto
- b) De lo abstracto a lo concreto
- c) De lo deductivo a lo inductivo
- d) De lo inductivo a lo deductivo
- e) No lo tengo claro

29. Teniendo en cuenta el objetivo del curso y su diseño, organice las siguientes intenciones de acuerdo con la manera en que estructura el proceso de enseñanza aprendizaje:

- a) La motivación por las temáticas o problemas propuestos
- b) La interacción entre participantes del curso
- c) La interactividad entre estudiantes y contenidos o recursos
- d) La elaboración de actividades o recursos
- e) La profundización de temáticas
- f) La ejercitación o práctica de habilidades
- g) La producción de nuevas ideas

30. Considera que la organización del curso es flexible:

- a) SI
- b) NO
- c) Parcialmente

31. De acuerdo a la respuesta anterior, describa en qué términos es o no flexible.

32. Si tuviera la oportunidad de reconfigurar el diseño del curso en términos de su organización (estructura y secuenciación) que elementos incluiría.

Nota: Al momento de configurar el Cuestionario en la Plataforma Institucional de Gestión de Encuestas, quedaron organizadas las preguntas en los mismos bloques, pero se redujo el número a 29 preguntas.

El cuestionario se administró a toda la población docente de las modalidades a distancia y virtual (301). 89 docentes completaron el instrumento, representando una tasa de respuesta del 29,57%. Esta tasa requiere contextualización metodológica. Jansen (2013) distingue entre encuestas estadísticas (que buscan estimar frecuencias) y encuestas cualitativas, donde "una muestra cualitativa debe representar la diversidad del fenómeno objeto de estudio dentro de la población" (p. 46), no requiriendo representatividad probabilística.

Los factores que afectan tasas de respuesta en encuestas online son documentados en la literatura, incluyendo diseño del cuestionario, factores del participante y carga de trabajo docente (D'Ancona, 2025, p. 15). A pesar del 29,57%, esta muestra fue suficiente para los propósitos cualitativos: permitió acceder a perspectivas de ambas modalidades, proporcionó información sobre tendencias generales, y alimentó el análisis interpretativo desarrollado mediante otros instrumentos.

4.3.2 Grupos Focales

Mella (2000) define los grupos focales como "una técnica de investigación cualitativa, donde la discusión grupal se utiliza como un medio para generar entendimiento profundo de las experiencias y creencias de los participantes" (p. 3).

Se realizaron dos grupos focales (uno con docentes de modalidad virtual y otro con docentes de modalidad a distancia), con duración de 2 horas y 30 minutos cada uno. Los grupos se implementaron mediante técnica interactiva tipo taller (Díez, M. et al 2015), en la que cada grupo se subdividió así:

Grupo 1: Modalidad a distancia (10 participantes) - tres subgrupos de entre 3 y 4 participantes.

Grupo 2: Modalidad virtual (9 participantes) - tres subgrupos de 3 participantes cada uno.

La técnica tipo taller se desarrolló con la siguiente estructura:

- a. Introducción y contextualización: Socialización del proyecto y firma de consentimientos informados.
- b. Actividad 1 – Tablero de colores: Grupos de docentes respondieron colaborativamente 5 preguntas sobre sus prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías, organizadas en torno a las cuatro categorías centrales. El dispositivo visual facilitó visualización y comparación de perspectivas.
- c. Actividad 2 – Grabación de audio: Respuesta reflexiva a 4 preguntas sobre la relación entre el Plan de Formación Docente (2020-2024) y sus prácticas de enseñanza.
- d. Actividad 3 – Formato escrito: Propuestas concretas para fortalecer el Plan de Formación Docente.
- e. Cierre reflexivo: Percepciones finales y aportes complementarios (15 minutos).

A continuación, se presenta el protocolo de aplicación [véase también Anexo 2: <https://acortar.link/w8lePx> (presentación pptx, y registro fotográfico)].

Tabla 3

Protocolo para el desarrollo de los Grupos Focales

PROTOCOLO PARA EL DESARROLLO DE LOS GRUPOS FOCALES

La propuesta del taller para el desarrollo de los Grupos focales, descrita a continuación tiene varios propósitos.

El primero es ampliar la descripción de las características de las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales, ya exploradas en el cuestionario, relacionadas con las cuatro categorías de análisis: formas sociales, modos y esquemas de acción, secuenciación y tecnologías digitales utilizadas.

El segundo es establecer las relaciones entre el plan de Formación Docente de la Universidad del Quindío y las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales utilizadas por los docentes, indagando sobre qué tanto ese plan de formación ha incidido en sus prácticas y si en ellas está presente la dimensión didáctica desde las cuatro categorías de análisis ya mencionadas.

Y finalmente, hacer una lluvia de ideas sobre aspectos que pudiesen nutrir la propuesta de formación docente en relación al objetivo específico tres.

Para ello entonces es necesario plantear que para este ejercicio investigativo los grupos focales se definen como:

Los grupos focales son entrevistas que se realizan en el mismo espacio físico o virtual para recabar información en el marco de los estudios cualitativos. Los grupos focales se realizan en un contexto de interacción social entre varios entrevistados y el entrevistador. Con base en la conversación que entablan y se origina con las preguntas que lanza el moderador, los participantes construyen

conocimiento en interacción con quien entrevista y con los otros entrevistados (Creswell y Poth, 2018). Por lo anterior, los grupos focales se desarrollarán con una estrategia tipo taller, que tendrá una duración de 2 horas y 30 minutos, en un espacio físico o presencial con apoyo de tecnologías digitales, en dos grupos así: Grupo 1: Docentes de la modalidad a distancia (10 docentes) sub grupos a-b-c Grupo 2: Docentes de la modalidad virtual (9 docentes) sub grupos a-b-c Los grupos serán conformados por docentes de planta y contrato de programas de estas modalidades que hayan empezado implementación de la Política Académica Curricular por dos años o más, es decir, programas que hayan realizado ajustes curriculares y hayan empezado nuevo plan de estudios.
El Taller contará con un ejercicio de contextualización y tres Momentos de interacción: Contexto del proceso de investigación, firma de consentimientos informados – (20 minutos) Preguntas de indagación: ¿Para qué utilizamos Tecnologías digitales en el aula? ¿Cuáles son los rasgos característicos de la metodología utilizada en el programa al que usted pertenece, desde la implementación del nuevo Plan de estudios?
Momento 1: Contextualización – Ampliar la caracterización, Objetivo 1 Tablero de colores – tarjetas de papel (50 minutos) • Tecnologías digitales utilizadas: tarjeta color rosa ¿Cuál es su percepción sobre las plataformas Institucionales, software, herramientas y los recursos utilizados? Fortalezas y limitaciones. ¿Qué percepciones tienen sobre el diálogo didáctico sincrónico o asincrónico que utilizan para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Cuáles son las fortalezas o limitaciones en la comunicación (tiempo, espacio)? • Formas sociales: tarjeta color morada ¿Cómo entienden en el aula virtual o mediada por TD el rol del docente y del estudiante? ¿De qué manera median esas interacciones? • Esquemas de acción: tarjeta color verde ¿Cuáles son las fortalezas, limitaciones y retos que se presentan en el uso de las estrategias metodológicas y evaluativas que con mayor frecuencia proponen en sus clases mediadas por tecnologías? • Secuenciación: tarjeta color naranja ¿Qué percepciones tienen sobre los lineamientos u orientaciones que brinda el programa o la UIV a los profesores sobre la planificación de la enseñanza? ¿usan un formato que mantiene una misma organización y secuenciación del proceso de enseñanza y aprendizaje o es flexible?
Momento 2: Relación entre el PFD y las prácticas de enseñanza - Objetivo 2 Discusión en grupos – grabación de audio (40 minutos) ¿Cuál es su percepción de la formación docente recibida con respecto a la mediación de tecnologías digitales en el aula? ¿Cuál es su percepción de la metodología utilizada en los procesos de formación? - Cuáles son las fortalezas y limitaciones de la formación recibida en cuanto a los siguientes aspectos de orden didáctico: - Tecnologías digitales utilizadas - Formas sociales - Esquemas de acción - Secuenciación

d. ¿De qué manera la formación docente brindada por la universidad ha contribuido a sus prácticas de enseñanza MTD?
Receso 10 minutos - refrigerio
Momento 3: Propuestas para fortalecer el Plan de formación docente - Objetivo 3 Lluvia de ideas –hoja de respuestas (30 minutos) ¿Cuáles son los retos que enfrenta el programa en la actualidad para orientar con mayor acierto el proceso de enseñanza aprendizaje? De acuerdo a su experiencia: ¿Qué aspectos y temáticas podrían fortalecer el Plan de formación docente para enriquecer sus prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales? Agradecemos de ante mano todos los aportes que puedan hacer para que esta técnica bajo una estrategia tipo taller, cumpla con su propósito de aplicación.

Este diseño con múltiples formatos (visual, oral, escrito) facilitó la triangulación dentro del mismo instrumento. Como señalan Hernández y González (2020), "la utilización de sistemas visuales e interactivos en el análisis grupal genera motivación y lleva a conclusiones compartidas que generan conocimiento y compromiso profesional" (p. 216).

Para los grupos focales se utilizó muestreo intencional o propositivo. Patton (2002) establece que "la lógica y el poder del muestreo intencional radica en seleccionar casos ricos en información para un estudio en profundidad" (p. 230). Los criterios de inclusión fueron:

a) Vínculo laboral de planta o tiempo completo: Estos docentes tienen mayor permanencia institucional y conocimiento profundo de contextos pedagógicos. Según Pérez Ruiz et al. (2015), "la actividad docente dentro de un entorno institucionalizado presenta rasgos significativos producto del esfuerzo acumulado a lo largo del tiempo" (p. 289). Además, participan activamente en procesos de renovación curricular, teniendo visión integral de las transformaciones institucionales (Rodríguez Morales, 2017, p. 97).

b) Permanencia en la nueva estructura curricular: Se seleccionaron programas con más de tres semestres de implementación bajo el nuevo plan de estudios (Política Académica Curricular, 2016). Estos docentes han experimentado la transición curricular y poseen información sustantiva sobre el impacto en sus prácticas.

c) Pertenencia a modalidades a distancia y/o virtual: Aseguró que los participantes estuvieran inmersos en contextos donde la mediación tecnológica es constitutiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los cuatro programas que cumplían estos criterios fueron:

- Administración Financiera (a distancia), desde 2018-1
- Administración de Negocios (a distancia), desde 2018-1
- Seguridad y Salud en el Trabajo (virtual), desde 2021-2
- CIDBA (virtual), desde 2021-2

Un total de 19 docentes participaron en los grupos focales, distribuidos así: Administración Financiera (4), Administración de Negocios (6), CIDBA (6) y Seguridad y Salud en el Trabajo (3). La participación se gestionó mediante una invitación realizada inicialmente a través de las direcciones de programa, la cual fue reforzada por docentes clave que compartieron la convocatoria en los grupos de WhatsApp de cada unidad académica. Asistieron los docentes que aceptaron la invitación y manifestaron interés en participar.

4.3.3 Entrevista en Profundidad

Taylor y Bogdan (1987) definen la entrevista en profundidad como "reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones" (p. 101).

Se realizaron las entrevistas con una guía inicial de 14 preguntas orientadas al segundo objetivo específico: establecer la relación entre las prácticas de enseñanza y el plan de formación docente (2020-2024). Los profesionales - asesores de la Unidad de Innovación Virtual (área administrativa y pedagógica), como informantes clave, "se dirigen al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente. Actúan como observadores del investigador, son sus ojos y oídos en el campo" (Taylor & Bogdan, 1987, p. 107).

Estos fueron seleccionados por participar activamente en: (a) diseño y orientación del Plan de Formación Docente; (b) implementación de estrategias de integración pedagógica de tecnologías; (c) acompañamiento a docentes; y (d) evaluación del impacto formativo. Su posición proporcionó acceso a información sobre políticas y perspectivas institucionales, además de toda su experiencia en el acompañamiento y formación a docentes.

La guía semiestructurada permitió orientar la conversación hacia temas específicos (concepciones y fundamentos de los procesos de capacitación docente, organización curricular de los cursos de capacitación y dimensión didáctica en el Plan de formación), con flexibilidad para profundizar en aspectos emergentes o centralizar la indagación, de acuerdo al perfil de cada asesora. Las entrevistas aportaron una dimensión institucional, estructural y formativa al análisis interpretativo. [véase también el Anexo 3: <https://acortar.link/0OMKie> (protocolo de entrevista)].

Tabla 4

Protocolo para el desarrollo de la Entrevista

PROTOCOLO PARA EL DESARROLLO DE LA ENTREVISTA
El instrumento a continuación es una descripción del protocolo para aplicar una entrevista en profundidad. Esta técnica constituye una conversación cercana, abierta y flexible a través de preguntas, mediante las cuales se construyen significados alrededor de un tema. Para Creswell (2012) la entrevista tiene dos ventajas, la primera es que la información que brinda es útil en tanto el investigador no puede observar directamente a los participantes, y la segunda es que, al tener un mejor control alrededor de la información que se requiere, se puede obtener una mayor descripción y profundidad. En el caso concreto de esta investigación se espera que la entrevista permita tener un mayor conocimiento del Plan de formación docente, específicamente en el proceso que desarrolla la Unidad de Innovación Virtual en el marco de la construcción, implementación y docencia de espacios académicos mediados por tecnologías digitales.
Se espera que la entrevista en profundidad aporte al cumplimiento del siguiente Objetivo: Establecer las relaciones entre el Plan de formación docente de la Universidad del Quindío y las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales utilizadas por los docentes.
Tipo de entrevista: Siguiendo a Creswell (2012, p. 218-219) el tipo de entrevista que se hará es: Entrevista en profundidad uno a uno
Contextualización

Este espacio de conversación hace parte de la investigación *Prácticas de enseñanza mediadas por Tecnologías digitales de los docentes de los programas de modalidades a Distancia y Virtual de la Universidad del Quindío, de cara al Plan de formación docente*, con el cual pretendo contribuir a la Universidad del Quindío en la propuesta de su nuevo Plan de desarrollo 2026-2035 en lo concerniente al Plan de formación profesoral, así como al campo de la educación virtual mediante el análisis de las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales.

Desde esta perspectiva, esta entrevista se plantea con el ánimo de analizar la experiencia de la Unidad de Innovación Virtual en su propuesta de formación docente, en programas de pregrado, sobre los fundamentos pedagógicos y didácticos para enfrentar la construcción y docencia de espacios mediados por tecnologías digitales, específicamente, en tres escenarios de formación:

Taller de Aula Invertida

Curso de Recursos de apoyo en Moodle

Diplomado en AVA

Itinerario para la conversación

Generalidades sobre el Plan de formación para la educación mediada por tecnología digitales

1. Concepciones y fundamentos de los procesos de capacitación docente

Esta sección busca comprender el marco pedagógico, las concepciones de enseñanza-aprendizaje y el lugar que ocupan los docentes en el Plan de formación.

Preguntas:

- ¿Qué paradigmas, enfoques pedagógicos o teorías del aprendizaje considera que orientan el Plan de formación docente en la Universidad del Quindío?
- ¿Qué papel cree que se asigna a los docentes dentro de este Plan de formación?
- ¿Cuál diría que es el propósito central del Plan: actualización tecnológica, innovación pedagógica, fortalecimiento didáctico u otro?
- ¿En qué medida considera que este Plan responde a las necesidades y características del contexto institucional y social?
- ¿Existen documentos, lineamientos o referentes teóricos que sustenten las decisiones del Plan de formación?

2. Organización curricular de los cursos de capacitación:

Este bloque se centra en cómo se estructuran los cursos (talleres, diplomados, cursos cortos), qué aprendizajes se esperan y cómo se organizan pedagógicamente.

Preguntas:

- ¿Qué resultados de aprendizaje se esperan de los diferentes cursos o espacios de formación? (por ejemplo, Taller de Aula Invertida, Curso de Recursos de Apoyo en Moodle, Diplomado en AVA)
- ¿Qué tipo de contenidos o saberes se priorizan en estos cursos y con qué criterio se seleccionan?
- ¿Qué metodologías se emplean en el desarrollo de los cursos? ¿Podría dar ejemplos de actividades o dinámicas frecuentes?
- ¿Cómo se evalúa el proceso de formación de los docentes participantes?
- ¿Qué recursos, medios o tecnologías son más recurrentes en la implementación de estos cursos?

3. Dimensión didáctica en el Plan de formación

Aquí se busca explorar cómo los principios didácticos (formas sociales, esquemas de acción, secuenciación) se reflejan en los cursos de formación docente.

Preguntas:

- En cuanto a las formas sociales, ¿qué tipo de organización se promueve más en los cursos: trabajo individual, grupal, colaborativo? ¿Cómo se gestionan las interacciones entre docentes participantes?
- Respecto a los esquemas de acción, ¿qué dinámicas de enseñanza predominan: ¿exposiciones, debates, resolución de problemas, proyectos?
- Sobre la secuenciación, ¿cómo se estructuran los cursos en términos de temporalidad, progresión de contenidos y coherencia pedagógica?
- ¿Qué innovaciones o dificultades ha identificado la Unidad de Innovación Virtual al implementar estas dimensiones didácticas en el Plan de formación?

4.4 Fases de la Investigación

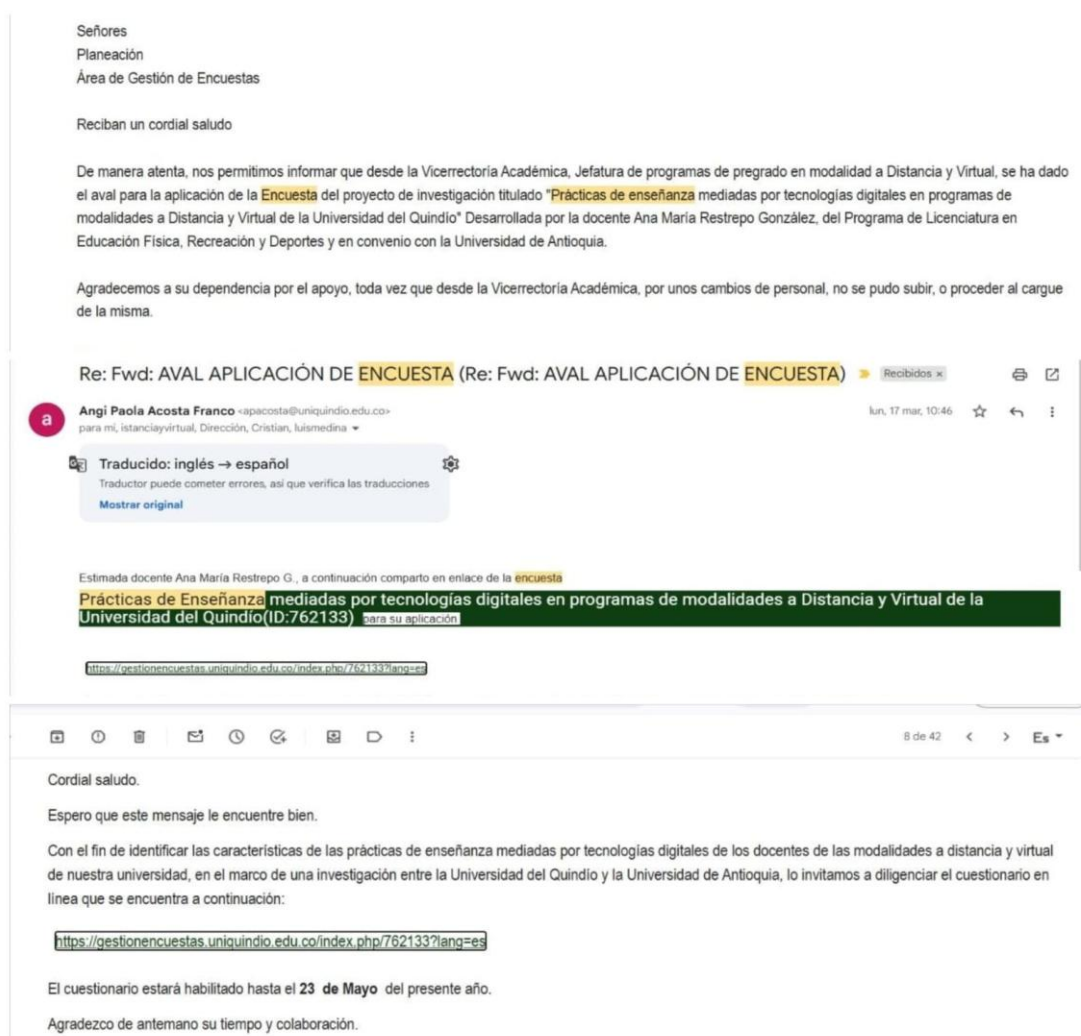
El diseño se sustentó en Galeano (2004), quien describe el proceso cualitativo como desarrollo en espiral que "implica reflexionar sobre la fase anterior para avanzar en la construcción de conocimiento. Cada hallazgo se convierte en un nuevo punto de partida" (p. 34). El autor plantea tres momentos: exploración, focalización y profundización. Estas fases no son lineales o rígidas, sino "énfasis o acentos particulares en diferentes momentos del proceso investigativo" (Murcia Peña, 2017, citado en Galeano, 2004, p. 52).

a) Fase de Exploración

Galeano (2004) la caracteriza como el momento donde "se comienza a definir el objeto de estudio" y "el investigador se acerca a la realidad objeto de estudio" (p. 38). Se estableció acercamiento con la Unidad Curricular de la Vicerrectoría Académica y directores de programa, socializando el proyecto y obteniendo aval institucional. Con apoyo del Departamento de Planeación, se administró el cuestionario a los 301 docentes mediante el aplicativo institucional. El instrumento permitió explorar el contexto docente y caracterizar las prácticas de enseñanza en función de las cuatro categorías, obteniendo 89 respuestas (29,57%), como se evidencia en las figuras 2 y 3:

Figura 2

Correos institucionales de aval y enlace para la aplicación del cuestionario a docentes



Nota. Pantallazos de correos electrónicos institucionales de la Universidad del Quindío donde se solicita, autoriza la aplicación del cuestionario y envía a los docentes para su desarrollo, en el marco de este proyecto. Fuente: Elaboración propia.

Figura 3

Respuestas del cuestionario aplicado a docentes descargado del aplicativo institucional

Familia a la que pertenece	Programa al que pertenece	Modalidad de oferta del programa	Tipo de vinculación o contrato en el programa	Tiempo de desempeño como docente en el programa	Último nivel de formación alcanzado o en curso	Posibilidad de actualización
Docentes Económicas, Administrativas y Contables	Administración Financiera	A Distancia	Clavija	1 a 2 años	Experiencia	Diplomado en RUI
Docentes Económicas, Administrativas y Contables	Administración de Negocios	A Distancia	Plan	16 años o más	Maestría	Diplomado en RUI
Docentes Económicas, Administrativas y Contables	Administración de Negocios	A Distancia	Contrato	11 a 15 años	Docente	Curso de Posgrado de
Docentes de la Salud	Seguridad y Salud en el Trabajo	A Distancia	Clavija	1 a 5 años	Maestría	Curso de Posgrado de
Docentes de la Salud	Seguridad y Salud en el Trabajo	A Distancia	Plan	11 a 15 años	Docente	Diplomado en RUI
Docentes de la Salud	Seguridad y Salud en el Trabajo	Unidad	Clavija	1 a 5 años	Maestría	Curso de Posgrado de
Ingeniería	Tecnología en Obras Civiles	A Distancia	Clavija	11 a 15 años	Maestría	Diplomado en RUI
Docentes de la Educación	Docencia Social	Unidad	Contrato	11 a 15 años	Maestría	Diplomado en RUI
Docentes de la Salud	Seguridad y Salud en el Trabajo	Unidad	Clavija	1 a 2 años	Experiencia	Curso de Posgrado de
Docentes Económicas, Administrativas y Contables	Administración de Negocios	A Distancia	Clavija	16 años o más	Maestría	Diplomado en RUI
Docentes Económicas, Administrativas y Contables	Administración Financiera	A Distancia	Clavija	16 años o más	Maestría	Diplomado en RUI
Docentes Económicas, Administrativas y Contables	Administración de Negocios	A Distancia	Clavija	11 a 15 años	Maestría	Diplomado en RUI
Docentes de la Educación	Docencia Social	Unidad	Contrato	11 a 15 años	Maestría	Diplomado en RUI
Ingeniería	Tecnología en Obras Civiles	A Distancia	Clavija	1 a 5 años	Maestría	Curso de Posgrado de

DA	DA	DA	DA	DA	DA
¿El diseño del curso tiene relación con el modelo o enfoque pedagógico del programa? (Continuar)	Considera que la temporalidad (sincrónica o asincrónica) es coherente con la modalidad de oferta del programa y las características del curso.	Considera que la temporalidad (sincrónica o asincrónica) es coherente con la modalidad de oferta del programa y las características del curso.	¿El diseño del curso tiene relación con el modelo o enfoque pedagógico del programa? (Continuar)	¿El diseño del curso tiene relación con el modelo o enfoque pedagógico del programa? (Continuar)	¿El diseño del curso tiene relación con el modelo o enfoque pedagógico del programa? (Continuar)
1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3
4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5
6	6	6	6	6	6
7	7	7	7	7	7
8	8	8	8	8	8
9	9	9	9	9	9
10	10	10	10	10	10
11	11	11	11	11	11
12	12	12	12	12	12
13	13	13	13	13	13
14	14	14	14	14	14
15	15	15	15	15	15
16	16	16	16	16	16
17	17	17	17	17	17
18	18	18	18	18	18
19	19	19	19	19	19
20	20	20	20	20	20
21	21	21	21	21	21
22	22	22	22	22	22
23	23	23	23	23	23
24	24	24	24	24	24
25	25	25	25	25	25

Nota. Pantallazo del archivo de sistematización en Excel generado a partir del aplicativo institucional de encuestas de la Universidad del Quindío (GESENUQ). Fuente: Elaboración propia.

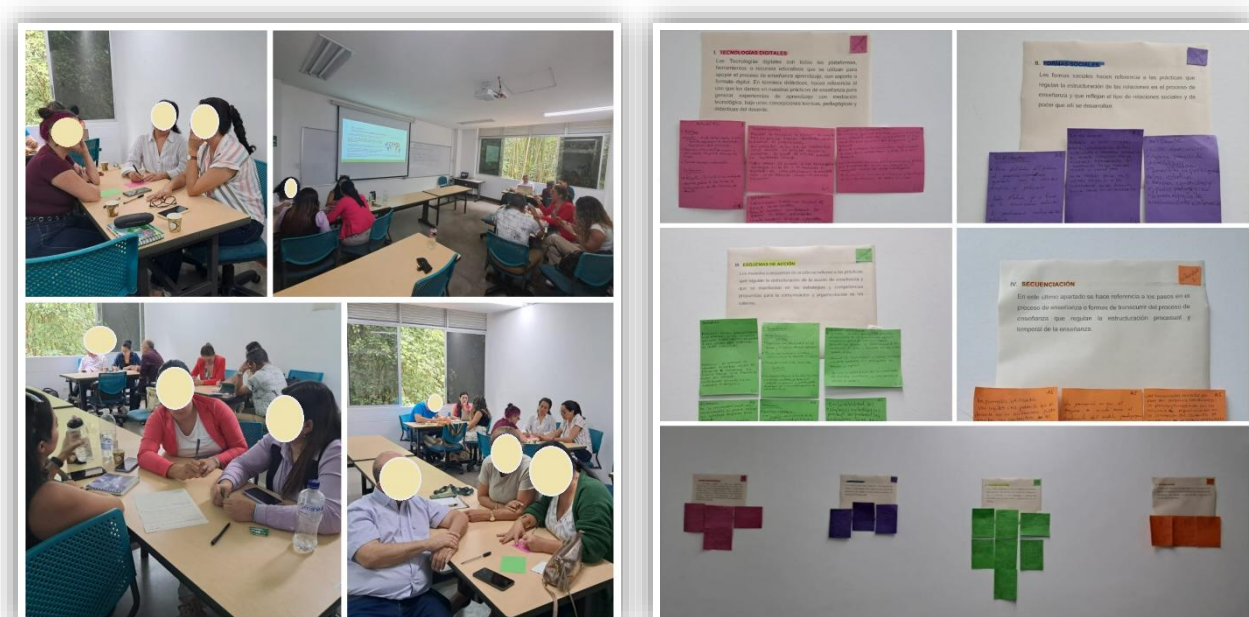
b) Fase de Focalización

Galeano (2004) la describe como aquella donde "se delimita el objeto de estudio" y "se privilegia la profundidad sobre la extensión y el detalle sobre la generalidad" (p. 39). Se diseñó la metodología para grupos focales tipo taller y la guía de entrevista. La convocatoria se realizó mediante direcciones de programa, seleccionando docentes que cumplieran los criterios de inclusión.

Se realizaron dos grupos focales (9 docentes modalidad virtual, 10 modalidad a distancia), con 2.5 horas cada uno, implementando la estrategia de taller con tres actividades (tablero de colores, grabación audio, formato escrito) más introducción y cierre.

Figura 4

Grupos Focales tipo taller con docentes de ambas modalidades, ejemplo tablero de colores.



Nota. Fotografías tomadas durante la implementación de la estrategia de taller en los grupos focales, con docentes de modalidades a distancia y virtual. Las imágenes no permiten la identificación de los participantes. Fuente: Elaboración propia.

Adicionalmente, se realizaron entrevistas en profundidad con dos profesionales de la Unidad de Innovación Virtual, mediante guía de 14 preguntas sobre el Plan de Formación Docente y su relación con las prácticas pedagógicas.

c) Fase de Profundización

Galeano (2004) la define como el momento donde "se lleva a cabo el proceso de generación, recolección y sistematización de información teórica y empírica" (p. 42), donde análisis e interpretación adquieren centralidad.

Organización y análisis de datos cuantitativos (Excel):

Los datos del cuestionario se organizaron y procesaron mediante Microsoft Excel, que "es fundamentalmente una hoja de cálculo con funciones importantes para realizar actividades de tipo operativo en estadística descriptiva" (Lafuente Blasco, 2025, p. 7). Excel permitió:

- 1.Organizar y depurar: Estructuración de 89 respuestas en filas (casos) y columnas (variables).
- 2.Generar estadísticas descriptivas: Frecuencias, porcentajes y distribuciones.
- 3.Crear tablas y gráficos: Visualización de tendencias generales.

[véase el Anexo 4: <https://acortar.link/0WT56s> (tratamiento de datos en Excel)].

El tratamiento interpretativo fue fundamentalmente cualitativo. No se realizaron inferencias estadísticas ni generalización probabilística. Los datos cuantitativos se usaron como insumo para comprender tendencias que posteriormente fueron profundizadas mediante análisis cualitativo de grupos focales y entrevistas. Es coherente con lo que Jansen (2013) denomina "encuesta cualitativa", donde "la muestra debe representar la diversidad del fenómeno objeto de estudio" (p. 46), no estimación estadística sino comprensión interpretativa.

Organización y análisis cualitativo (ATLAS.ti):

Para datos cualitativos (grupos focales y entrevistas) se utilizó el software ATLAS.ti, que "permite extraer, categorizar e inter-vincular segmentos de datos desde diversos documentos" (ATLAS.ti, 2025, párr. 3). El proceso se desarrolló de la siguiente manera:

En la fase de análisis se trabajó con la información transcrita y organizada para su codificación. El proceso inició con una preparación y limpieza mínima de los textos para asegurar la consistencia de las intervenciones (identificación clara de entrevistadora, entrevistados y grupos focales) y la delimitación de bloques por unidad de análisis (grupo o entrevistado). A partir de allí se procedió a una codificación manual, guiada por los objetivos específicos de la investigación. Para el Objetivo 1, se retomó la caracterización previa de las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales, operativizada en las cuatro categorías de análisis: tecnologías digitales utilizadas, formas sociales, esquemas de acción y secuenciación. Sobre estas cuatro categorías se construyó un primer sistema de códigos que permitió organizar los segmentos de texto en torno a cómo se configuran las prácticas docentes en los distintos escenarios formativos.

En un segundo momento, y en diálogo con este sistema inicial, se desarrolló la codificación asociada al Objetivo 2, orientada a analizar la relación entre dichas prácticas de enseñanza ya caracterizadas y el plan de formación docente institucional. Para ello se definieron códigos que recogían las percepciones de los docentes sobre la formación recibida, así como las fortalezas y limitaciones de dicha formación en relación con las cuatro dimensiones analíticas del Objetivo 1. De este modo, fue posible vincular de manera explícita cómo el plan de formación docente incide, refuerza o deja vacíos frente a las prácticas concretas que los profesores desarrollan en sus aulas mediadas por tecnologías digitales.

Finalmente, se consolidó un sistema de códigos jerarquizado que integra las categorías del Objetivo 1 (como eje descriptivo de las prácticas) con los códigos analíticos del Objetivo 2 (percepciones, aportes, fortalezas y limitaciones de la formación docente) y los relativos al Objetivo 3 (retos, necesidades y propuestas de fortalecimiento). Este sistema se construyó exclusivamente mediante codificación manual, a partir de lecturas sucesivas y comparativas de las transcripciones, lo que permitió mantener un control interpretativo cercano sobre los significados emergentes. La estructura resultante facilitó la recuperación de citas por objetivo, categoría y actor, y sirvió como base para la redacción de los hallazgos y la formulación de la propuesta de fortalecimiento del plan de formación docente articulada con las prácticas reales de enseñanza. [véase el Anexo 5: <https://acortar.link/OFkjL3> (tratamiento de datos con Atlas.ti)].

A continuación, para cerrar este Marco, se hace una síntesis a través de una tabla en la que se relaciona cada objetivo con las fases.

Tabla 5

Síntesis y relación entre técnicas, instrumentos y objetivos

OBJETIVOS	TÉCNICAS	DESCRIPCIÓN	APLICACIÓN
Analizar las características que tienen las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales en relación a las tecnologías digitales utilizadas, las formas sociales, los modos o esquemas de acción y la secuenciación.	Cuestionario	Para este proceso se utilizó el Cuestionario como técnica cuantitativa (29 preguntas abiertas y cerradas) que permitió realizar un acercamiento al contexto y explorar las características generales que tenían las prácticas de enseñanza.	El Cuestionario se envió al total de docentes (301), de las modalidades a distancia y virtual de la Universidad del Quindío, en el 2024; de los cuales respondieron ochenta y nueve de ellos, correspondientes al 29,5%
	Grupos Focales	Posteriormente se hicieron los grupos focales como técnica cualitativa, utilizando una estrategia tipo taller, en tres momentos. El primero, se desarrolló a través de un tablero de colores en el que los docentes interactuaron a través de 5 preguntas.	Los grupos focales se hicieron para los docentes de Planta o contrato de los programas a distancia y virtual. Participaron 10 docentes de la modalidad a distancia y 9 docentes de la modalidad virtual, en dos jornadas diferenciadas por modalidad y en tres subgrupos cada una.
Establecer las relaciones entre el plan de Formación Docente de la Universidad del Quindío y las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías	Grupos focales	Se realizó el segundo momento de los grupos focales a través de una intervención grabada en archivo de audio, posterior a la conversación y discusión de los docentes de cada subgrupo, orientada por 4 preguntas.	

digitales utilizadas por los docentes.	Entrevista	Para este proceso se utilizó una entrevista en profundidad uno a uno, con catorce preguntas, relacionadas con el plan de formación docente desarrollado por la Unidad de Innovación Virtual (UIV) a partir de la implementación de la PAC, en el periodo 2020-2024.	La Entrevista se realizó a 2 profesionales de la UIV, cuyo rol es de Asesores administrativo y pedagógicos, quienes han sido docentes de los procesos de formación.
Proponer una estrategia de formación que fortalezca el Plan de Formación Docente de la Universidad del Quindío y por ende la función de las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales.	Grupos focales	Se realizó un tercer momento del taller en el que cada grupo, mediante un formato, hizo una lluvia de ideas discutió y consignó sus aportes, a través de dos preguntas orientadoras, para fortalecer el plan de formación docente.	Participaron 10 docentes de la modalidad a distancia y 9 docentes de la modalidad virtual, en dos jornadas diferenciadas por modalidad y en tres subgrupos cada una.

4.5 Consideraciones Éticas

Esta investigación se fundamentó en el reconocimiento histórico de que todos los seres humanos tienen derechos fundamentales, consignados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 (Naciones Unidas, 1948). Estos principios guían la investigación en todas las disciplinas y disciplinas. El Informe Belmont (1979) sistematizó tres principios éticos fundamentales que deben guiar la investigación con participantes humanos: autonomía (respeto a las personas), beneficencia (maximizar beneficios y minimizar riesgos) y justicia (equidad en la distribución de riesgos y beneficios) (Informe Belmont, 1979, pp. 5-7).

Así mismo, esta investigación se alineó con los marcos éticos de ambas instituciones involucradas. La Universidad del Quindío, mediante Resolución de Rectoría 0546 de 2014, estableció el Comité de Ética y Bioética de la Investigación (CEBIUQ), encargado de "promover y gestionar una cultura de ética y bioética en la Universidad de acuerdo con una práctica científica responsable en la comprensión de los contextos e implicaciones de la misma" (Universidad del Quindío, 2014, p. 2). De la misma manera, la Universidad de Antioquia, a través de su Comité

Central de Ética en Investigación (CCEI), ha adoptado un "Código de Ética en Investigación fundamentado en principios y valores y un referente moral en relación con el ser, el saber y el hacer en el ámbito tecno-científico y humanístico" (Universidad de Antioquia, 2003, p. 1).

Garantías implementadas para la protección de participantes: En cumplimiento de los principios éticos y los marcos institucionales, esta investigación implementó las siguientes garantías:

Consentimiento informado voluntario: Todos los participantes (docentes en grupos focales y asesores pedagógicos en entrevistas) recibieron información clara sobre los objetivos, procedimientos, riesgos mínimos y beneficios de su participación, y proporcionaron consentimiento informado escrito antes de participar. Se garantizó explícitamente el derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias.

[véase Anexo 6: <https://acortar.link/YlgvQD> (consentimientos firmados)].

Confidencialidad y anonimato: Se asignaron códigos identificadores a todos los participantes, por ejemplo: Cuestionario (*CT_Docente_22*); Grupo Focal (*GFA_Distancia*) Entrevista (*Entrevistada 1_CP_2025*); en lugar de usar nombres reales. Los datos se almacenaron en dispositivos protegidos con acceso restringido a la investigadora. En la presentación de resultados se utilizaron pseudónimos o referencias genéricas.

Transparencia sobre el uso de resultados: Se informó claramente a los participantes que los datos serían utilizados exclusivamente con fines académicos e institucionales, contribuyendo al fortalecimiento del Plan de Formación Docente y de las modalidades mediadas por tecnologías, a nivel general.

Procedimientos de socialización institucional: Se realizaron procesos de socialización y obtención de apoyo con la Unidad Curricular, la Unidad de Innovación Virtual, Oficina de Planeación y las direcciones de programa antes de iniciar la recolección de información.

Socialización de resultados y beneficios: Los hallazgos principales fueron devueltos a la Vicerrectoría Académica en formato de propuesta de fortalecimiento del Plan de Formación Docente, para consideración en la formulación del Plan de Desarrollo Institucional 2026–2040.

Como lo enfatizan los Comités de Ética de ambas universidades, "la ética de la investigación va más allá de la citación de normas nacionales e internacionales; se debe propender por un ejercicio de reflexividad del investigador que sea transversal a toda la investigación" (Universidad de Antioquia, 2020, p. 1). En esta investigación, los principios éticos actuaron como marcos orientadores permanentes en cada etapa del proceso, asegurando que el bienestar y los derechos de los participantes prevalecieron sobre los fines académicos.

5 Hallazgos

El presente apartado expone los resultados del proceso investigativo orientado a contribuir al fortalecimiento del Plan de Formación Docente de la Universidad del Quindío, a partir del análisis de las prácticas de enseñanza mediadas por Tecnologías Digitales en las modalidades a distancia y virtual. Los hallazgos se organizan en correspondencia con los tres objetivos específicos, de manera que se dé cuenta de las características de dichas prácticas, su relación con el plan institucional de formación docente y, finalmente, las propuestas de fortalecimiento derivadas del análisis.

El abordaje de los resultados integra la información recolectada mediante instrumentos que permiten una lectura comprensiva e interpretativa de dichas prácticas. En particular, para el primer objetivo, centrado en las características de las prácticas de enseñanza, se triangulan los datos obtenidos a través del cuestionario aplicado a docentes y de los grupos focales desarrollados mediante un taller participativo, cuyas preguntas se estructuraron a partir de las siguientes categorías de análisis:

Figura 5
Categorías de análisis



Ahora bien, el segundo objetivo se desarrolla a partir del reconocimiento de las relaciones entre las prácticas de enseñanza y el Plan de Formación Docente de la Universidad del Quindío, buscando comprender de qué manera las estrategias institucionales de cualificación inciden en los modos de enseñanza mediados por tecnologías digitales. En este caso, los hallazgos surgen del análisis de la segunda parte del taller de grupos focales y de la entrevista en profundidad realizada a dos asesores pedagógicos de la Unidad de Innovación virtual.

El tercer objetivo, por su parte, recoge los aportes de los dos anteriores para proponer una estrategia de fortalecimiento del Plan de Formación Docente, sustentada en las reflexiones y necesidades expresadas por los participantes. De esta manera, los resultados ofrecen una lectura integral del proceso formativo, las condiciones institucionales y las prácticas pedagógicas que configuran la enseñanza en ambientes mediados por tecnologías digitales.

Este capítulo dedicado a los hallazgos se estructura, entonces, en tres subcapítulos correspondientes a cada objetivo específico. Cada uno presenta los hallazgos más relevantes, apoyados en evidencias empíricas y en la interpretación analítica de los discursos docentes. Asimismo, al cierre de cada objetivo, se incluye un gráfico que sintetiza las relaciones entre las categorías y subcategorías analizadas, como propuesta de integración conceptual de los resultados.

5.1 Capítulo 1. Prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales: configuraciones, interacciones y transformaciones pedagógicas

Este primer capítulo busca analizar las características que configuran las prácticas de enseñanza mediadas por Tecnologías Digitales en los programas de modalidades a distancia y virtual de la Universidad del Quindío. Su propósito es reconocer cómo los docentes integran las tecnologías en el desarrollo de sus procesos pedagógicos y cuáles son las formas, modos y dinámicas que emergen en dichos escenarios.

El análisis parte del cuestionario estructurado y de la primera parte del taller de grupos focales. Mientras el cuestionario permitió, a través de las preguntas abiertas y cerradas, identificar las tendencias generales sobre las categorías, los grupos focales aportaron una comprensión

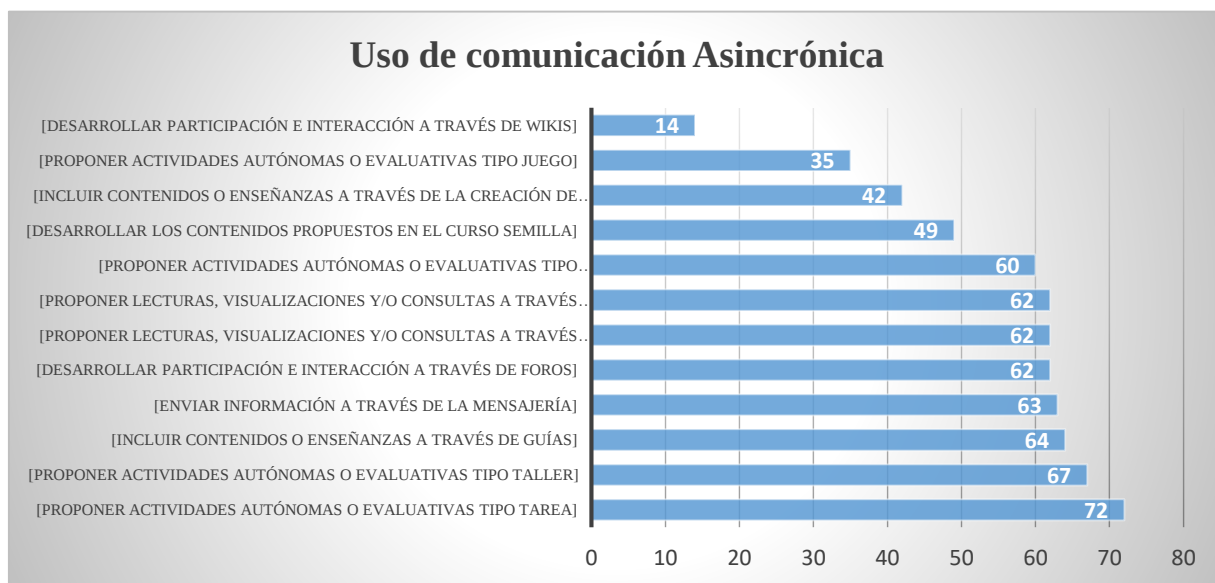
cualitativa y situada de las prácticas docentes, al recoger las experiencias, percepciones y significados que los profesores atribuyen a su quehacer pedagógico en entornos mediados por estas tecnologías.

De esta manera, este primer objetivo se centra en caracterizar el conjunto de elementos que configuran las prácticas docentes en entornos mediados por tecnología, atendiendo tanto a los recursos y estrategias empleados como a los principios pedagógicos y organizativos que las sustentan. Los resultados se presentan a continuación de manera articulada por categorías, integrando los hallazgos más representativos y su relación con las voces de los docentes.

5.1.1 Tecnologías digitales: entre la mediación institucional y la apropiación pedagógica crítica

El uso de tecnologías digitales constituye un eje fundamental en la mediación pedagógica de los programas de la modalidad a distancia y virtual. En la universidad, las plataformas institucionales y los recursos complementarios configuran un entramado que no solo soporta la gestión académica, sino que también define los modos de comunicación, interacción y construcción de conocimiento. En este contexto, las tecnologías se convierten en mediaciones que expresan distintas concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como diversos grados de apropiación docente.

El análisis de esta categoría se organiza en tres dimensiones: la comunicación asincrónica, centrada en los usos pedagógicos de la plataforma Moodle; la comunicación sincrónica, asociada principalmente al empleo de Webex como espacio de encuentro en tiempo real; y el uso de otras herramientas y recursos externos, que evidencia estrategias de diversificación e innovación por parte del profesorado. En conjunto, estas dimensiones permiten comprender cómo los docentes articulan las tecnologías institucionales y las herramientas externas para configurar entornos de aprendizaje flexibles, en los que se entrelazan la estandarización institucional y la autonomía pedagógica.

Figura 6*Uso de Plataforma LMS Moodle para la comunicación asincrónica*

En relación con la *comunicación asincrónica*, la plataforma Moodle se posiciona como el principal entorno de gestión del aprendizaje. La totalidad de los docentes participantes manifestó emplearla en sus cursos, aunque con fines pedagógicos heterogéneos. Mientras algunos la utilizan como repositorio de materiales y canal de entrega de actividades, otros aprovechan sus herramientas interactivas, como foros, cuestionarios o retroalimentaciones, para fomentar procesos de autorregulación y aprendizaje autónomo. Esta dualidad entre un uso instrumental y otro con sentido pedagógico coincide con lo que Gros (2016, p.30) denomina el “*dilema de la integración tecnológica*”, según el cual la disponibilidad de herramientas potentes no garantiza la innovación educativa.

Las percepciones recogidas en los grupos focales profundizan esta dualidad. En la modalidad virtual, los docentes destacaron que Moodle es una plataforma flexible y robusta, que permite importar cursos, realizar copias de seguridad e integrar recursos multimedia, aspectos que favorecen la organización y continuidad del trabajo académico. No obstante, varios señalaron limitaciones asociadas a los cursos semilla, pues estos reducen las posibilidades de adaptación a las necesidades específicas de cada grupo. “Los contenidos de los espacios académicos que cuentan

con curso semilla no permiten ajustar o modificar, se pierde de alguna manera la autonomía docente” (*GFA_Virtual*). Este testimonio pone en evidencia cómo la estandarización institucional, aunque facilita la coherencia curricular, puede obstaculizar la innovación y la contextualización pedagógica.

En la modalidad a distancia, las voces coinciden en valorar Moodle por su capacidad para organizar y secuenciar las actividades, así como por las opciones que ofrece para evaluar y retroalimentar el proceso de aprendizaje. Un docente expresó: “Facilita la planeación de actividades con fechas establecidas, genera disciplina y permite retroalimentar” (*GFA_Distancia*). Otro señaló que “el seguimiento del proceso de aprendizaje es bueno, con evaluación en tiempo real a través de cuestionarios” (*GFB_Distancia*). Estos usos revelan una apropiación funcional de la plataforma, centrada en el acompañamiento y la gestión, aunque aún limitada en términos de interacción entre pares y construcción colaborativa.

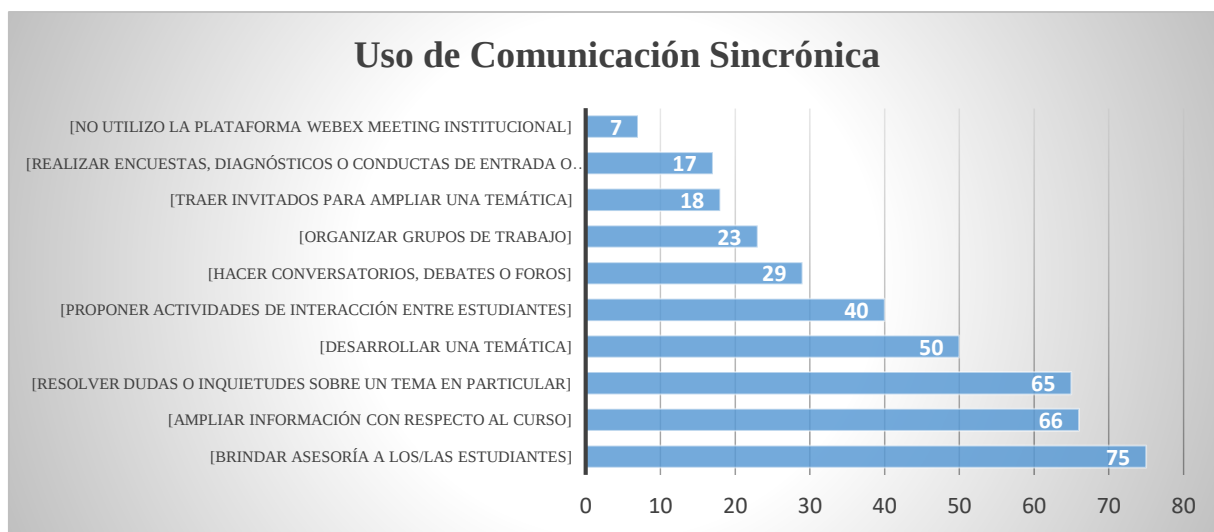
Para complementar lo anterior, algunos testimonios destacan el potencial de Moodle como espacio de interacción asincrónica que ofrece flexibilidad temporal y autonomía en el aprendizaje. Un participante afirmó que la utiliza “no solo como repositorio, sino como espacio de debate en foros que permite a los estudiantes confrontar ideas y aprender unos de otros” (*CT_Docente 22*). Esta flexibilidad temporal favorece la participación de los estudiantes al ritmo de sus posibilidades, aspecto que coincide con Castañeda y Adell (2013), quienes conciben los entornos virtuales no solo como soportes técnicos, sino como escenarios sociales donde se construye conocimiento en red.

La asincronía, en este sentido, se convierte en una oportunidad para atender la diversidad de ritmos, contextos y estilos de aprendizaje, especialmente en programas que integran estudiantes de distintas regiones y culturas. No obstante, varios participantes reconocieron la dificultad para sostener una participación activa y constante de los estudiantes, señalando la necesidad de fortalecer la motivación y la comunicación horizontal. Como plantea Cabero (2006, p.17) “el reto radica en diseñar actividades que, más allá de la entrega de tareas, fomenten la reflexión, la crítica y la construcción conjunta de significados”. En consecuencia, el uso asincrónico de Moodle puede oscilar entre la reproducción de dinámicas tradicionales y la creación de experiencias educativas

más democráticas y horizontales, donde la tecnología actúa como mediación para la interacción, la autonomía y la construcción colectiva del conocimiento.

Figura 7

Uso de Plataforma Webex meeting para la comunicación sincrónica



En el ámbito de la comunicación sincrónica, la plataforma institucional Webex se consolidó como la herramienta de mayor uso entre los docentes. Los resultados muestran que se utiliza principalmente para brindar asesorías a los estudiantes, ampliar información sobre los contenidos y realizar seguimiento académico. Más del 80 % de los docentes participantes manifestó emplearla de manera regular, configurándose, así como el principal medio de interacción en tiempo real. Este patrón confirma la tendencia a trasladar la lógica de la clase presencial al entorno virtual, con los riesgos que ello implica en términos de mantener modelos expositivos centrados en la transmisión unidireccional de información.

Sin embargo, las discusiones en los grupos focales revelan experiencias que van más allá de la exposición. En la modalidad virtual, varios docentes destacaron que Webex ofrece estabilidad, buena calidad de video, herramientas de colaboración y la posibilidad de organizar subgrupos o salas independientes. Un participante señaló: “En Webex puedo dividir a los estudiantes en subgrupos, y así se animan más a participar que en una sesión plenaria” (CT_Docente 35). Otro

añadió que la plataforma permite integrar encuestas, pizarras compartidas y grabaciones, lo cual facilita la retroalimentación y el seguimiento posterior. Estas prácticas coinciden con la perspectiva de Claro (2010), quien plantea que las tecnologías digitales deben reconfigurar los modos de enseñar, promoviendo la participación activa y la co-construcción del conocimiento.

En contraste, otros docentes mencionaron limitaciones técnicas que afectan la fluidez de los encuentros. En los grupos de modalidad virtual, algunos señalaron que Webex puede presentar dificultades de compatibilidad con ciertos navegadores, que “no envía notificaciones de actualización, lo que dificulta iniciar un encuentro sincrónico” (*GFA_Virtual*). En la modalidad a distancia, se insistió en que la conectividad de los estudiantes sigue siendo una barrera importante: “En algunos momentos bloquea la opción de compartir y se pierde tiempo reiniciando la sesión” (*GFC_Distancia*). Estas condiciones reflejan las desigualdades tecnológicas que aún persisten y que pueden limitar la participación equitativa.

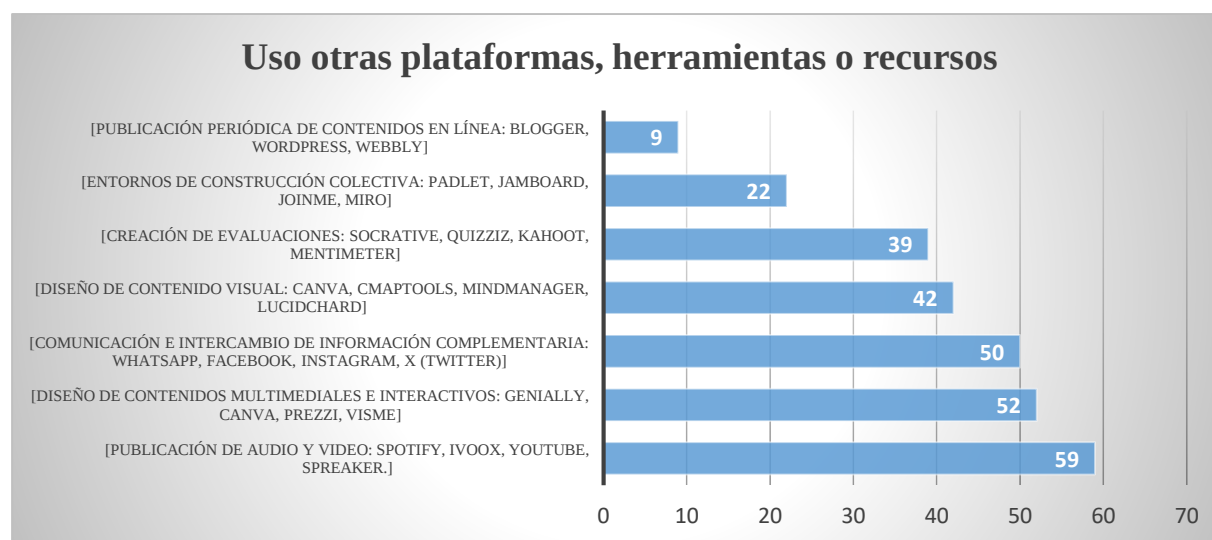
Pese a ello, se evidencia una valoración general positiva de la comunicación sincrónica como espacio de acompañamiento, orientación y vínculo humano. En ambos grupos, docentes de distintas modalidades coinciden en que los encuentros por Webex permiten “*resolver dudas en tiempo real, fortalecer la relación con los estudiantes y sostener el sentido de comunidad*” (*GFB_Distancia*). De hecho, algunos resaltaron que las sesiones sincrónicas constituyen el momento de mayor interacción y cercanía emocional, donde los estudiantes sienten una mayor conexión con el curso y con el docente.

Este conjunto de hallazgos sugiere que la comunicación sincrónica cumple una función mediadora clave en la modalidad a distancia y virtual: sirve tanto para sostener la interacción humana como para articular los procesos asincrónicos. En este sentido, la efectividad pedagógica de Webex depende no solo de su uso técnico, sino de su diseño didáctico, es decir, de la manera en que las sesiones se orientan hacia la colaboración, el debate y la construcción conjunta de conocimiento. La literatura respalda esta idea: Claro (2010) y Cabero (2006) advierten que las herramientas tecnológicas adquieren sentido educativo solo cuando se integran en estrategias que promuevan aprendizajes significativos, horizontales y participativos.

Finalmente, los resultados permiten reconocer que la metodología mixta de la modalidad a distancia potencia el alcance de la comunicación sincrónica al combinarla con espacios asincrónicos y encuentros presenciales. Esta articulación configura entornos híbridos que responden a la diversidad de contextos de los estudiantes y a las particularidades territoriales y culturales de quienes participan en los programas. De este modo, la sincronicidad no solo se entiende como coincidencia temporal, sino como convergencia pedagógica, un espacio donde se fortalecen los lazos humanos, se socializan aprendizajes y se reafirman las identidades colectivas de la comunidad educativa.

Figura 8

Uso de otras plataformas, herramientas o recursos



Además de las plataformas institucionales, los docentes reportaron el uso de diversas herramientas externas como YouTube, Kahoot, Padlet, Canva, Mentimeter, WhatsApp y Google Drive. Su incorporación tuvo como finalidad dinamizar las clases, generar motivación y ampliar los canales de interacción, especialmente en cursos donde las dinámicas institucionales resultaban limitadas para captar el interés de los estudiantes. Estos recursos complementarios fueron mencionados principalmente por profesores que buscaban diversificar las metodologías, introduciendo elementos de aprendizaje visual, gamificación y colaboración en línea. Un docente

lo expresó así: “El uso de Kahoot me ha permitido evaluar de manera más dinámica, logrando que los estudiantes disfruten el proceso” (*CT_Docente 50*).

En los grupos focales se evidenció una amplia apropiación de herramientas digitales no institucionales. En la modalidad virtual, algunos docentes destacaron el uso de Mentimeter, Padlet y Canva como medios para promover la participación activa y la creatividad: “Mentimeter y Kahoot son fáciles de entender para los estudiantes, interactivas y didácticas, aunque su uso gratuito es limitado y la universidad no cuenta con licencias institucionales” (*GFA_Virtual*). En esta misma línea, otros mencionaron el empleo de Canva y Genially para el diseño de materiales visuales y contenidos interactivos que complementan las actividades en Moodle. Estas iniciativas reflejan procesos de autonomía pedagógica, donde el docente busca adaptar la mediación tecnológica a las particularidades de su grupo y a la naturaleza de los contenidos.

En la modalidad a distancia, los participantes señalaron que estas herramientas permiten fortalecer la comunicación y el sentido de cercanía en escenarios donde la presencialidad es limitada. Plataformas como WhatsApp, Facebook o YouTube se utilizan para compartir información complementaria, grabaciones o materiales explicativos. Un docente comentó: “YouTube y WhatsApp son útiles para mantener la conexión constante con los estudiantes, enviar recordatorios y compartir ejemplos prácticos” (*GFB_Distancia*). Sin embargo, también se identificaron restricciones derivadas de la falta de integración institucional, ya que las herramientas externas no siempre son compatibles con los sistemas oficiales, se deben pagar o no cuentan con respaldo técnico, lo que genera sobrecarga y dispersión en la gestión docente.

La literatura respalda esta tensión entre innovación y fragmentación. Según Area (2018, p.62), el potencial de las TIC en la educación reside en su capacidad para transformar los escenarios formativos en espacios interactivos, donde el estudiante asume un rol activo en la producción de conocimiento. Los datos de esta investigación confirman que, cuando las herramientas externas se integran con claridad pedagógica, favorecen procesos más participativos y creativos; pero cuando se emplean sin articulación con los objetivos de aprendizaje, tienden a dispersar los esfuerzos y debilitar la coherencia del proceso formativo. Como señalaron varios docentes, “el riesgo está en que cada curso termine usando plataformas distintas sin un hilo conductor claro” (*GFC_Virtual*).

Estos hallazgos resaltan la necesidad de diseñar secuencias didácticas coherentes que integren los recursos digitales en función de los propósitos formativos, evitando que la tecnología se convierta en un fin en sí misma. En este sentido, Castañeda y Adell (2013) sostienen que el valor pedagógico de la tecnología emerge de su uso intencional y crítico, orientado a fortalecer las interacciones y los aprendizajes significativos. Asimismo, la diversidad de contextos culturales y territoriales que caracteriza a los programas de modalidad virtual y a distancia exige equilibrar la estandarización institucional con la adaptación contextual, de modo que las propuestas tecnológicas respondan a las realidades, capacidades y necesidades de los estudiantes.

5.1.2 Síntesis pedagógica de las tecnologías digitales: relación entre lineamientos institucionales y apropiaciones docentes

Los hallazgos muestran que el uso de tecnologías digitales en la universidad responde tanto a lineamientos institucionales, que privilegian entornos como Moodle y Webex, como a la iniciativa de los docentes por incorporar herramientas externas que enriquecen la experiencia de aprendizaje. Esta combinación permite avanzar hacia propuestas pedagógicas más flexibles e inclusivas, siempre que exista un marco de coherencia que articule las distintas mediaciones tecnológicas y mantenga el foco en la formación integral del estudiante. Tal como advierten Castañeda y Adell (2013) y Cabero (2006), las tecnologías constituyen mediaciones culturales que abren posibilidades de transformación educativa, en la medida en que se integren críticamente en diseños pedagógicos contextualizados y socialmente relevantes.

En términos generales, los hallazgos permiten comprender que el uso de tecnologías digitales en la universidad no se limita a la adopción instrumental de plataformas, sino que constituye un espacio de configuración pedagógica y cultural donde los docentes reinterpretan las mediaciones según sus propósitos formativos y las condiciones de sus estudiantes. La coexistencia de entornos institucionales como Moodle y Webex, junto con la incorporación de recursos externos más flexibles y creativos, refleja un ecosistema híbrido en el que convergen la estandarización institucional y la autonomía docente. Esta dinámica ha permitido avanzar hacia propuestas más adaptadas a la diversidad de contextos, territorios y culturas que caracteriza la modalidad a

distancia y virtual, donde los grupos son heterogéneos y las trayectorias de aprendizaje demandan atención diferenciada.

El análisis evidencia que, si bien persisten prácticas centradas en la gestión y transmisión de información, también emergen experiencias que reconfiguran la relación pedagógica, promoviendo interacción, colaboración y producción colectiva de conocimiento. En este tránsito, la tecnología actúa menos como un fin que como una mediación pedagógica que posibilita nuevas formas de comunicación, evaluación y acompañamiento. Así, la apropiación crítica de las herramientas digitales por parte de los docentes no solo amplía los repertorios didácticos, sino que consolida una cultura de enseñanza más flexible, dialógica y sensible al contexto, en la que las innovaciones tecnológicas adquieren sentido cuando se ponen al servicio del aprendizaje significativo y la formación integral.

5.1.3 Formas sociales de enseñanza: tramas de interacción, temporalidad y mediación pedagógica

El análisis de las formas sociales en las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales permitió identificar los modos en que los docentes organizan las actividades, las relaciones que promueven entre los estudiantes, la temporalidad de los cursos y la autopercepción de su rol pedagógico. En conjunto, estos elementos, configuran un panorama donde la colaboración, el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento se constituyen en ejes fundamentales de la práctica pedagógica.

Figura 9

La Organización Social de las actividades



Con respecto a la *organización social de actividades* se observa que la mayoría de los docentes privilegia el trabajo en grupo como estrategia fundamental para el desarrollo de sus clases, seguido por la modalidad en parejas y, en menor medida, el trabajo individual. Esta tendencia evidencia un cambio importante en las prácticas de enseñanza, pasando de dinámicas centradas en el individuo hacia esquemas que buscan la interacción y el aprendizaje compartido.

A manera de ejemplo, un docente expresó: “El trabajo en grupos pequeños ha permitido que los estudiantes se apoyen mutuamente y desarrollen habilidades de interacción que no se logran en actividades individuales” (*CT_Docente 12*). Otro complementó: “Organizar las clases en grupos genera que los estudiantes sean responsables no solo de su propio aprendizaje, sino también del de sus compañeros” (*CT_Docente 27*).

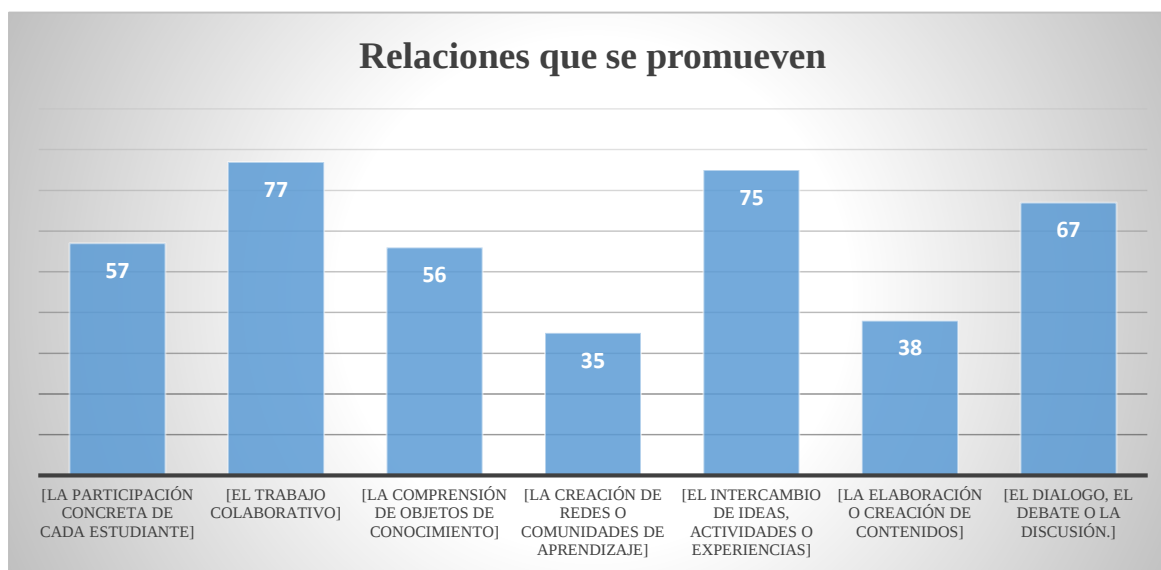
En los grupos focales, los docentes profundizaron sobre esta tendencia, enfatizando que el trabajo colaborativo no se limita a reunir estudiantes, sino que requiere planificación, acompañamiento pedagógico y una intencionalidad clara. En un Grupo Focal, por ejemplo, se señaló que el trabajo en grupo funciona mejor cuando hay roles definidos y una meta común (*GFA_Virtual*); mientras que, en otro se mencionó que enseñar a trabajar en equipo es un proceso formativo en sí mismo, que demanda tiempo y orientación del docente (*GFC_Distancia*).

Johnson y Johnson (2017) sostienen que el aprendizaje colaborativo fortalece la interdependencia positiva y la responsabilidad compartida, lo que resulta crucial en entornos mediados por tecnologías digitales. En palabras de estos autores: “El aprendizaje cooperativo produce mayores logros académicos y relaciones más positivas entre los estudiantes que el aprendizaje competitivo o individualista” (p. 17). Los docentes participantes confirmaron esto al señalar que las herramientas digitales, como foros, wikis o documentos colaborativos, amplían las posibilidades de interacción si son gestionadas adecuadamente. Se comentó que los foros permiten la discusión y la construcción colectiva del conocimiento, aunque requieren orientación activa del docente para evitar que se conviertan en espacios formales o superficiales de participación (*GFA_Virtual*).

La preferencia por el trabajo en grupo como forma de organización pedagógica refleja una comprensión más compleja de la enseñanza en entornos mediados por tecnología, los docentes no conciben la colaboración únicamente como una estrategia didáctica, sino como una práctica relacional y social que promueve la responsabilidad compartida, la construcción conjunta del conocimiento y el fortalecimiento de la comunidad académica. En sus voces, se percibe una transición desde una enseñanza centrada en el docente hacia una pedagogía distribuida, donde el protagonismo del aprendizaje recae en la interacción entre pares y en la construcción colectiva de sentido.

Finalmente, la articulación entre los hallazgos y lo planteado por los autores permite reconocer que las prácticas colaborativas en entornos digitales poseen un valor pedagógico profundo. Los docentes asumen la colaboración como una forma de transformar la cultura educativa, fomentando relaciones más horizontales, solidarias y reflexivas. De este modo, las tecnologías digitales no sustituyen la interacción humana, sino que la amplían y la reconfiguran en nuevas formas de encuentro, cooperación y construcción colectiva del conocimiento.

Lo anterior, está asociado con las relaciones que los docentes promueven en el aula digital, a partir de lo cual destaca el énfasis en el trabajo colaborativo, el diálogo y el debate, así como el intercambio de ideas y experiencias. Aunque también se fomenta la participación individual, esta ocupa un lugar secundario frente a la construcción colectiva de conocimiento.

Figura 10*Las relaciones que se promueven en el aula virtual*

Un docente señaló: “Busco que los estudiantes debatan, contrasten opiniones y lleguen a acuerdos, porque ahí es donde se da el verdadero aprendizaje” (CT_Docente 21). Otro complementó: “Lo más importante es que los estudiantes aprendan a escuchar y a respetar los puntos de vista de los demás” (CT_Docente 33). Este tipo de afirmaciones se relaciona con lo encontrado en uno de los grupos focales, donde los profesores expresaron que el diálogo permite construir conocimiento desde la diferencia, destacando la importancia de reconocer las diversas experiencias y saberes de los estudiantes (GFB_Virtual). Estas prácticas dialogan con lo planteado por Freire (1997, pp.77-79), quien entiende la educación como un proceso comunicativo y horizontal que potencia el pensamiento crítico y la construcción de sentido compartido.

De acuerdo con Coll y Engel (2018, p. 112): “Las interacciones sociales son el corazón del aprendizaje en entornos mediados por TIC, en tanto permiten la negociación de significados y la construcción conjunta del conocimiento”. Esta afirmación coincide con los resultados del estudio, donde el diálogo y la colaboración emergen como las relaciones más promovidas.

Asimismo, algunos docentes destacaron el valor de las comunidades de aprendizaje y la creación conjunta de contenidos. Un participante expresó: “Elaborar productos en conjunto, como blogs o videos, ha sido muy enriquecedor para los estudiantes” (CT_Docente 46). Estas

experiencias confirman que las formas sociales no solo se centran en el debate, sino también en la producción colaborativa.

La manera en que los docentes describen sus estrategias evidencia que el aula digital se ha convertido en un espacio de interacción simbólica y de encuentro pedagógico, donde las relaciones entre los actores del proceso adquieren un sentido humanizador. El énfasis en el diálogo, la escucha y la corresponsabilidad no solo contribuye al desarrollo de competencias comunicativas, sino que fortalece la cohesión del grupo y la construcción de una identidad colectiva de aprendizaje. En este sentido, las dinámicas de relación se configuran como una forma de sostener el vínculo educativo en contextos mediados por la tecnología, preservando la dimensión afectiva y ética de la enseñanza.

Por otro lado, el reconocimiento de la diferencia y la valoración de los saberes diversos que los docentes promueven en sus prácticas permiten comprender la enseñanza como un proceso de co-construcción. Esta perspectiva transforma las jerarquías tradicionales del aula, dando paso a una cultura pedagógica basada en la horizontalidad y en la construcción de confianza. En consecuencia, las relaciones promovidas propician escenarios de participación democrática, en los que cada estudiante encuentra un lugar legítimo para aportar, debatir y construir junto con los otros.

Ahora bien, la *temporalidad* en la que se desarrollan los cursos constituye un aspecto clave dentro de las formas sociales de enseñanza, ya que define los modos de interacción, los tiempos de acompañamiento y las posibilidades de encuentro entre docentes y estudiantes.

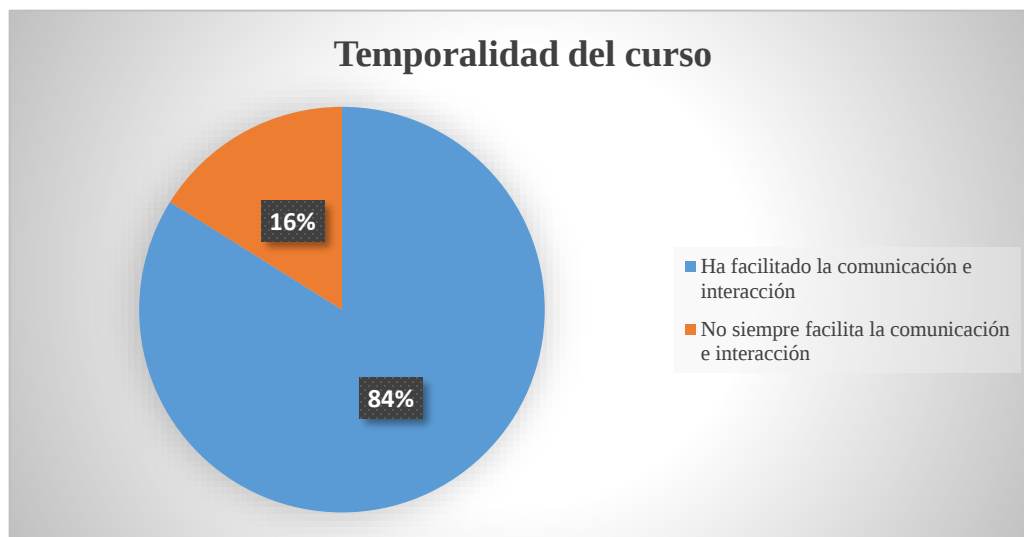
En las modalidades a distancia y virtual de la Universidad del Quindío se evidencian configuraciones diversas que responden a sus particularidades pedagógicas y tecnológicas. En la modalidad a distancia, predomina una temporalidad asincrónica sustentada en el diálogo didáctico mediado por materiales y recursos digitales, aunque esta se complementa con encuentros sincrónicos, como asesorías, orientados a fortalecer el vínculo pedagógico. En los programas virtuales, por su parte, se distinguen dos tendencias: mientras que en el programa CIDBA² la mediación es completamente asincrónica, en los demás programas se combinan tiempos

² CIDBA: Ciencia de la Información y la Documentación, Bibliotecología y Archivística

sincrónicos y asincrónicos. Estas diferencias muestran que la temporalidad no es uniforme, sino que se ajusta a las condiciones y propósitos formativos de cada modalidad, buscando equilibrar la flexibilidad del tiempo con la presencia docente.

Figura 11

Temporalidad del curso y su relación con la comunicación e interacción



En este gráfico se observa que la mayoría de los docentes considera que la combinación de actividades sincrónicas y asincrónicas facilita la comunicación y la interacción, aunque una proporción menor percibe limitaciones en este aspecto. Durante los grupos focales, los participantes coincidieron en que el principal desafío consiste en mantener la continuidad y la conexión pedagógica entre ambas temporalidades. En un grupo se destacó que la asincronía ofrece flexibilidad, pero puede generar desconexión si no hay seguimiento docente (*GFA_Virtual*). Otro grupo, por su parte, insistió en que los espacios sincrónicos fortalecen la cohesión y el compromiso, aunque requieren una planeación cuidadosa para evitar la sobrecarga de los estudiantes (*GFC_Distancia*).

Desde esta perspectiva, un docente afirmó: “La flexibilidad de combinar actividades sincrónicas y asincrónicas permite adaptarse a las realidades de los estudiantes” (*CT_Docente 45*). Sin embargo, otro señaló: “No siempre se logra interacción real en lo asincrónico; los estudiantes a veces se desconectan” (*CT_Docente 18*). Estas afirmaciones confirman que la temporalidad no

depende solo de la estructura de los cursos, sino del tipo de mediación y acompañamiento que el docente propicie. La interacción en entornos digitales no es espontánea, sino que requiere ser intencionada, planificada y sostenida por estrategias de seguimiento y retroalimentación constante.

El caso del programa CIDBA resulta particularmente ilustrativo. Los docentes señalaron que el diálogo asincrónico ofrece ventajas pedagógicas importantes: permite la sistematización de los contenidos, promueve la autonomía del estudiante y contribuye al desarrollo de habilidades como la disciplina, la responsabilidad y el compromiso (*GFB_Virtual*). Sin embargo, también reconocen limitaciones, especialmente en la posibilidad de percibir las necesidades académicas y emocionales de los estudiantes, o de generar espacios de debate y reflexión crítica en tiempo real (*GFC_Virtual*). Esta ausencia de sincronía plantea un reto en la creación de vínculos pedagógicos y exige fortalecer la presencia docente a través de mensajes personalizados, retroalimentaciones narrativas o foros de interacción reflexiva.

Por el contrario, en los programas virtuales que combinan sincronía y asincronía, los docentes valoran la alternancia temporal porque favorece el acompañamiento continuo y el sentido de comunidad. No obstante, advierten que la eficacia de los encuentros sincrónicos depende de su diseño pedagógico: cuando se convierten en simples transmisiones de información, pierden su potencial formativo o de acompañamiento. Así, la temporalidad se configura como un componente dinámico que debe responder tanto a las condiciones tecnológicas como a las necesidades formativas y humanas del proceso educativo.

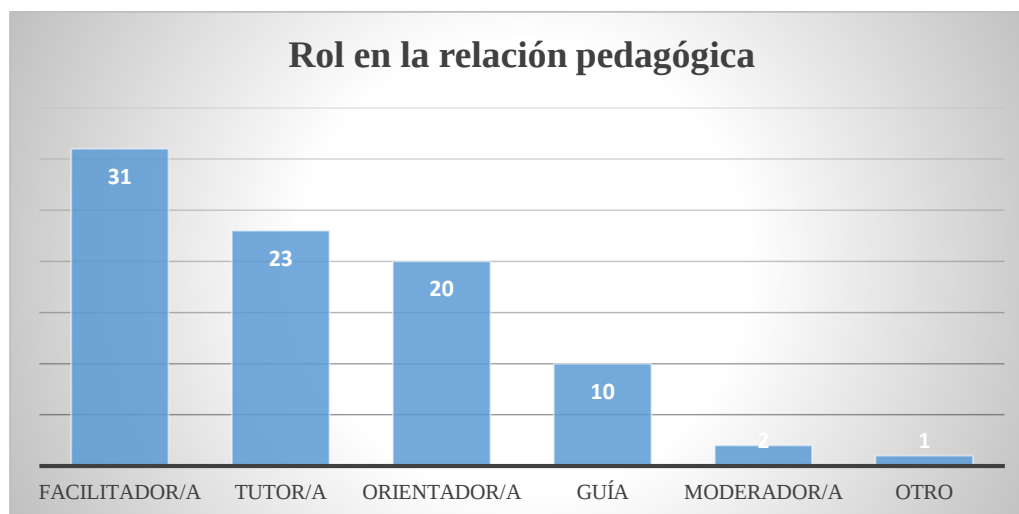
Al respecto, Gros (2016, p.87) subraya que “la asincronía aporta flexibilidad, pero al mismo tiempo exige autonomía y compromiso por parte de los estudiantes”. En una línea complementaria, Laurillard (2012) plantea que el tiempo en los entornos digitales debe entenderse como una estructura dialógica, en la que los docentes diseñan oportunidades de retroalimentación, reflexión y reformulación del aprendizaje. La gestión pedagógica del tiempo, según esta autora, no se reduce a la programación de actividades, sino que implica sostener un ciclo continuo de comunicación educativa que mantenga viva la interacción, incluso en la asincronía. Lo anterior indica que, si bien la asincronía permite atender a la diversidad de contextos, no garantiza por sí sola interacciones significativas ni procesos reflexivos si no va acompañada de una mediación intencionada.

Así las cosas, estos hallazgos permiten comprender que la temporalidad no es solo una condición técnica, sino una dimensión pedagógica que incide directamente en la calidad de las interacciones. La eficacia del tiempo educativo depende de la presencia docente entendida como acompañamiento reflexivo y mediador, más que como simple disponibilidad. En los programas que articulan sincronía y asincronía, esta presencia se expresa a través del diálogo permanente y la orientación oportuna; mientras que en aquellos que operan exclusivamente de manera asincrónica, como el programa CIDBA, la presencia docente se reconfigura en prácticas de acompañamiento diferido, sustentadas en la claridad comunicativa, la retroalimentación narrativa y el diseño de recursos que anticipan las posibles necesidades del estudiante.

En ambos casos, la gestión pedagógica del tiempo constituye un elemento decisivo para sostener el sentido de comunidad y promover aprendizajes significativos. El reto consiste en diseñar experiencias asincrónicas que mantengan el vínculo humano y aprovechar los espacios sincrónicos, cuando existen, para potenciar el diálogo, la colaboración y la construcción de significado compartido. En última instancia, la organización del tiempo en los entornos digitales expresa la capacidad del docente para equilibrar autonomía y acompañamiento, flexibilidad y presencia, tecnología y pedagogía.

Figura 12

Rol del docente en la relación pedagógica



Por último, en lo referente al *rol pedagógico*, los docentes se reconocen principalmente como facilitadores, orientadores y guías del proceso de aprendizaje, más que como transmisores de conocimiento. Este hallazgo refuerza la idea de un modelo de enseñanza centrado en el estudiante.

Un docente expresó: “Me considero un facilitador, porque acompaño a los estudiantes en la construcción de su propio aprendizaje” (*CT_Docente 7*). Otro agregó: “Mi papel es orientar y moderar el diálogo, no imponer respuestas” (*CT_Docente 29*). Estas percepciones ponen de manifiesto un cambio en la identidad docente, en el que la función del profesor se redefine a partir de la mediación pedagógica y del acompañamiento reflexivo más que de la transmisión directa de información.

Durante los grupos focales, esta visión fue ampliamente compartida. En uno de los grupos se destacó que el docente “es un guía que abre caminos, apoya procesos de aprendizaje, incentiva y motiva la participación de los estudiantes, genera contenidos y espacios pedagógicos, así como escenarios de acercamiento e interacción” (*GFB_Virtual*). En otros grupos se reafirmó el carácter facilitador del rol docente, entendido como un acompañante que orienta con su idoneidad disciplinar y pedagógica, motiva la participación activa de los estudiantes y realiza procesos de evaluación y retroalimentación permanentes (*GFC_Virtual*); “es un diseñador de experiencias de enseñanza-aprendizaje, facilitador y evaluador del proceso” (*GFA_Distancia*).

Estas voces reflejan que el ejercicio docente implica una constante adaptación a los entornos tecnológicos y una comprensión más amplia de la enseñanza como acto de mediación y acompañamiento. Al respecto, Cabero (2020, p.59) afirma que “en la sociedad digital, el docente deja de ser un mero transmisor de información para convertirse en un mediador que orienta y guía el aprendizaje de sus estudiantes”. Este planteamiento coincide plenamente con los resultados obtenidos, al evidenciar que la acción docente se orienta hacia la construcción de conocimiento compartido y al fortalecimiento de la autonomía del estudiante.

La autopercepción como guías y facilitadores no está exenta de retos. Como señaló un profesor: “No todos los estudiantes están preparados para asumir un rol activo, por eso el

acompañamiento del docente es fundamental” (*CT_Docente 53*). Esto se complementa con lo expresado en los grupos focales, donde se reconoció que el desarrollo de la autonomía estudiantil requiere un proceso formativo sostenido, ya que algunos estudiantes mantienen expectativas tradicionales de enseñanza centrada en el docente (*GFC_Distancia*).

En definitiva, el rol pedagógico en los entornos mediados por tecnologías digitales se caracteriza por la flexibilidad, la mediación y la intencionalidad formativa. El docente asume múltiples funciones: facilitador, diseñador, guía y evaluador, que articulan el acompañamiento humano con el aprovechamiento de las herramientas tecnológicas. En este marco, la mediación no solo posibilita el aprendizaje, sino que reconfigura la relación pedagógica, haciendo del vínculo, la comunicación y la reflexión conjunta los pilares del proceso educativo.

5.1.3.1 Síntesis pedagógica de las formas sociales: colaboración y presencia docente en entornos digitales

Para finalizar este apartado, es importante señalar que el análisis de las formas sociales de enseñanza evidencia una transformación sustantiva en las prácticas pedagógicas de los docentes participantes. En su mayoría, han transitado hacia modelos donde predominan el trabajo en grupo, el debate y la construcción colectiva del conocimiento. Estas configuraciones dan cuenta de un escenario educativo más participativo y horizontal, donde la colaboración, el diálogo y la co-creación se convierten en pilares de la experiencia formativa. De este modo, el aula digital emerge como un espacio simbólico de encuentro pedagógico que trasciende la transmisión de contenidos, para situarse en la construcción compartida de sentido.

Sin embargo, este tránsito no está exento de tensiones y desafíos. La gestión de la temporalidad, particularmente en los entornos asincrónicos, plantea la necesidad de fortalecer la presencia docente a través de estrategias de acompañamiento, seguimiento y retroalimentación que mantengan viva la interacción educativa. En los casos donde la asincronía es la única forma de comunicación, la enseñanza demanda una presencia pedagógica diferida, sostenida por recursos cuidadosamente diseñados que propicien el diálogo reflexivo, la autonomía y la conexión humana más allá del tiempo real.

Asimismo, el reconocimiento del rol docente como mediador y facilitador del aprendizaje, aunque ampliamente asumido por los profesores, exige una preparación paralela de los estudiantes para asumir su papel activo, autónomo y corresponsable. La cultura de la participación y la colaboración requiere ser cultivada, no solo en términos metodológicos, sino también como disposición ética hacia el aprendizaje compartido y la construcción colectiva del conocimiento.

Las formas sociales en los entornos mediados por tecnologías digitales reorganizan las dinámicas de participación, redefinen la identidad docente, la naturaleza de las interacciones y el sentido mismo del acto educativo. La enseñanza deja de ser un proceso unidireccional para convertirse en un entramado relacional, donde el tiempo, la mediación y la colaboración se articulan como dimensiones pedagógicas centrales. Este panorama refleja una universidad en transformación, que asume el reto de integrar la tecnología sin perder la esencia de la educación: aquella que se construye en el vínculo, el diálogo y la presencia pedagógica, incluso cuando esta se ejerce en la distancia.

5.1.4 Esquemas de acción: resignificación de los aprendizajes y estrategias pedagógicas

El análisis de los esquemas de acción permite comprender cómo los docentes organizan metodológicamente sus prácticas de enseñanza en entornos mediados por Tecnologías digitales. En este apartado se integran tanto los resultados obtenidos a través del cuestionario, que muestran las tendencias pedagógicas, las estrategias didácticas empleadas, los enfoques de evaluación y los modos de retroalimentación, como las evidencias derivadas de los grupos focales, las cuales aportan matices sobre las fortalezas, limitaciones y retos que los docentes identifican en el uso de dichas estrategias. Así, estos hallazgos permiten identificar tanto avances hacia modelos innovadores como la permanencia de prácticas tradicionales, configurando un escenario híbrido en la enseñanza universitaria mediada por estas tecnologías.

Figura 13

Resultados de Aprendizaje esperados con el uso de Tecnologías Digitales



En cuanto a las tendencias en la organización metodológica, los docentes priorizan *aprendizajes vinculados* con el uso reflexivo y responsable de la tecnología, la búsqueda de retroalimentación y la comunicación efectiva. Las cifras muestran que más del 60% de los participantes seleccionaron como centrales aspectos como el uso de tecnologías colaborativas y la contribución a equipos de trabajo, lo que evidencia un interés por desarrollar competencias transversales que trascienden el dominio técnico y se orientan hacia la construcción colectiva del conocimiento.

Este hallazgo se relaciona con lo planteado por Sánchez-Caballé y Esteve-Mon (2023), quienes sostienen que “el valor de las tecnologías en la enseñanza universitaria no reside únicamente en su disponibilidad, sino en cómo se orientan para promover aprendizajes significativos y colaborativos” (p. 214). De esta manera, los esquemas de acción revelan una orientación hacia el fortalecimiento de competencias comunicativas, éticas y colaborativas en el uso de recursos digitales, lo cual da continuidad a los hallazgos presentados en el apartado anterior sobre las formas sociales de la enseñanza.

En esta misma línea, el análisis de los grupos focales permite profundizar en la naturaleza de estos aprendizajes esperados y comprender cómo los docentes conciben el papel de las tecnologías digitales en la formación de sus estudiantes. En general, los participantes coinciden en

que las tecnologías no solo median los procesos de enseñanza, sino que constituyen un escenario central para el desarrollo de competencias profesionales y académicas.

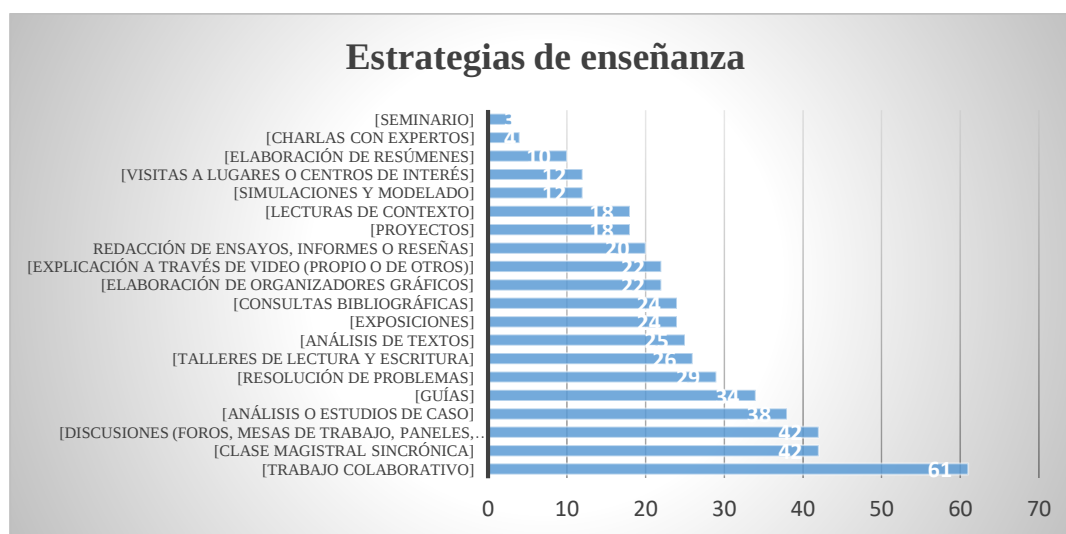
Por ejemplo, en los programas virtuales, los docentes señalan que “las tecnologías digitales se utilizan para estudios de casos, desarrollo de temas del espacio académico mediante presentaciones, videos y evaluaciones; también se emplean para fomentar la colaboración, mejorar la comunicación y promover actividades autónomas” (*GFA_Virtual*). A su vez, destacan su potencial para “facilitar la creación de contenidos académicos —como OVAS, videos, podcasts e infografías— y aprovechar la asincronía para la comunicación, el seguimiento personalizado y la evaluación” (*GFB_Virtual*). Estas apreciaciones evidencian una concepción activa del aprendizaje, donde el estudiante produce, comparte y reflexiona mediante el uso de herramientas digitales.

En los programas a distancia, las percepciones son similares, aunque matizadas por el carácter semipresencial de la modalidad. Los docentes afirman que las tecnologías “sirven para motivar el aprendizaje, dinamizar temáticas, reforzar contenidos y alcanzar resultados de aprendizaje”, además de permitir “ejemplificar y practicar el conocimiento teórico y técnico requerido por el profesional” (*GFA_Distancia*). Del mismo modo, se resalta su papel en el fortalecimiento de la autonomía y la comunicación académica: “se busca desarrollar habilidades de interacción, autonomía y representación visual de conceptos mediante plataformas como Moodle, correo electrónico y redes comunicativas” (*GFC_Distancia*). Estas apreciaciones muestran que, independientemente de la modalidad, los docentes reconocen el valor de las tecnologías digitales como mediadoras del aprendizaje activo, la reflexión y la comprensión conceptual.

Adicionalmente, se evidencia que los aprendizajes esperados en entornos mediados por tecnologías se orientan hacia el desarrollo de competencias tecnológicas y comunicativas, que permiten a los estudiantes interactuar, crear y compartir información de forma efectiva; competencias colaborativas y sociales, vinculadas al trabajo en equipo, la coevaluación y la construcción colectiva del conocimiento; y competencias de autonomía y autorregulación, esenciales para el aprendizaje en entornos virtuales y a distancia.

Esta triada coincide con las tendencias señaladas por Coll, Mauri y Onrubia (2021), quienes destacan que la integración pedagógica de las tecnologías digitales implica “reconfigurar las metas del aprendizaje hacia el desarrollo de capacidades metacognitivas, comunicativas y de participación” (p. 37). Así, los esquemas de acción de los docentes revelan una transición desde modelos centrados en la transmisión hacia modelos de aprendizaje activo, reflexivo y colaborativo, aunque aún persisten desafíos relacionados con la formación digital y la coherencia entre los propósitos de aprendizaje y las estrategias empleadas.

Figura 14
Estrategias de enseñanza



En cuanto a las *estrategias de enseñanza*, los resultados muestran una alta frecuencia en el uso de actividades como foros de discusión, estudios de caso, proyectos en equipo, talleres y clases magistrales sincrónicas. Estas estrategias, seleccionadas por más del 70% de los docentes, reflejan una intención de promover aprendizajes activos y contextualizados que favorecen la interacción, el intercambio de ideas y la aplicación del conocimiento. La presencia de clases magistrales, lejos de contradecir esta tendencia, sugiere más bien un intento de articular recursos tradicionales con metodologías participativas, conformando un entramado pedagógico diverso que combina exposición, acompañamiento y colaboración.

De acuerdo con Guzmán (2018), “las buenas prácticas de enseñanza en la universidad se caracterizan por combinar métodos activos con el acompañamiento del docente, favoreciendo la implicación de los estudiantes en tareas que requieren pensamiento crítico y resolución de problemas” (p. 98). En coherencia con esta perspectiva, los datos evidencian que los docentes recurren a estrategias que promueven la participación y la colaboración, aunque su implementación depende en gran medida de las condiciones institucionales, las competencias digitales y el tamaño de los grupos de clase.

Las voces de los docentes en los grupos focales complementan esta lectura y permiten comprender cómo se materializan estas estrategias en las aulas virtuales y a distancia. En la modalidad virtual, los participantes destacan la importancia de diversificar los recursos pedagógicos para atender los distintos estilos de aprendizaje y motivar la participación: “El uso de estrategias como guías de aprendizaje, gamificación, recursos digitales diversos y participación activa permite trabajar con los estudiantes sus diferentes formas de aprender” (*GFC_Virtual*). Esta visión coincide con la tendencia observada, donde los foros y las actividades colaborativas aparecen como las estrategias más empleadas, al propiciar espacios de diálogo, coevaluación y construcción colectiva de conocimiento. No obstante, algunos docentes reconocen que las limitaciones en las competencias digitales y en la comprensión lectora de los estudiantes dificultan la efectividad de estas metodologías, lo que evidencia la necesidad de acompañamiento y formación pedagógica continua.

Por su parte, en la modalidad a distancia se observa una apropiación progresiva de las herramientas tecnológicas para fortalecer la interacción y la pertinencia de las actividades formativas. Los docentes destacan que “las tecnologías digitales sirven para motivar el aprendizaje, dinamizar temáticas, reforzar contenidos y alcanzar resultados de aprendizaje, permitiendo ejemplificar y practicar el conocimiento teórico y técnico requerido por el profesional” (*GFA_Distancia*). Este testimonio da cuenta de una comprensión pedagógica de la tecnología como mediación didáctica y no solo como recurso instrumental, mostrando cómo las estrategias de enseñanza buscan adaptarse al ritmo y a las necesidades de los estudiantes en contextos semipresenciales. No obstante, factores como la conectividad, la calidad de los dispositivos y el dominio de las plataformas, aún representan desafíos para la consolidación de estas prácticas.

Desde esta articulación de resultados, las estrategias de enseñanza en entornos mediados por tecnologías digitales conforman un panorama en construcción, donde las metodologías activas y las prácticas más convencionales se entrelazan de manera complementaria. Más que una oposición, esta convivencia refleja una búsqueda de equilibrio entre continuidad y cambio, en la que los docentes combinan recursos conocidos con nuevas posibilidades tecnológicas para atender las demandas del aprendizaje y las metodologías actuales. De este modo, los esquemas de acción no revelan una ruptura, sino una adaptación gradual hacia modelos más flexibles y participativos que integran lo presencial y lo virtual en una misma experiencia formativa.

Figura 15
Estrategias de Evaluación



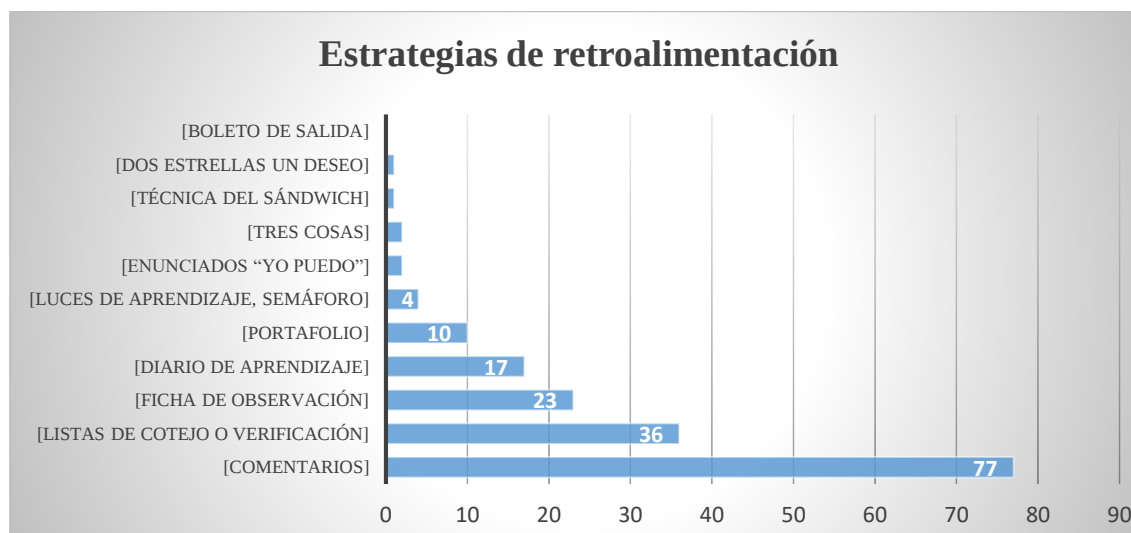
En relación con las *estrategias de evaluación*, los resultados del cuestionario muestran una tendencia hacia la diversificación de estrategias, donde las rúbricas, los cuestionarios, los talleres o ejercicios prácticos y los trabajos escritos son las más utilizadas. Esta preferencia revela un intento por combinar instrumentos tradicionales con herramientas digitales que permiten valorar tanto los productos como los procesos de aprendizaje. De manera complementaria, las estrategias menos frecuentes, como los portafolios, las prácticas en contexto o las simulaciones, reflejan que la evaluación auténtica aún se encuentra en proceso de consolidación.

Las voces de los docentes en los grupos focales permiten comprender mejor este panorama. En la modalidad virtual, los participantes destacan que “la universidad cuenta con herramientas que facilitan la aplicación de las estrategias propuestas por el docente; la evaluación en cuestionario permite valorar de manera ágil a un gran número de estudiantes, y los foros posibilitan la interacción y la coevaluación” (*GFA_Virtual*). Esta percepción ilustra cómo la virtualidad favorece la automatización y la gestión eficiente de los procesos evaluativos, aunque también plantea interrogantes sobre la profundidad del aprendizaje y la autenticidad de los resultados.

En contraste, en la modalidad a distancia, los docentes enfatizan que “la innovación en la estrategia evaluativa genera interés en el proceso de aprendizaje y permite identificar vacíos conceptuales” (*GFA_Distancia*). Esta apreciación revela una concepción de la evaluación no solo como un fin, sino como parte del proceso formativo, que busca integrar reflexión, motivación y mejora continua.

A la luz de estos hallazgos, la evaluación en entornos mediados por tecnologías digitales no se limita a la aplicación de instrumentos automatizados, sino que tiende hacia una combinación de recursos que responden tanto a la necesidad de objetividad como a la de interpretación pedagógica. En coherencia con Gros (2016), “las tecnologías digitales abren posibilidades para transformar la evaluación, pero requieren cambios profundos en la concepción pedagógica de los docentes” (p. 87). En este sentido, los resultados muestran avances significativos en la incorporación de herramientas innovadoras, aunque su uso todavía depende del nivel de competencia digital y de la intencionalidad pedagógica de cada docente.

Figura 16
Estrategias de Retroalimentación



Respecto a las *estrategias de retroalimentación*, los datos indican que los comentarios personalizados son el mecanismo más utilizado, seguidos de las listas de cotejo y las fichas de observación. Este predominio de la retroalimentación directa refleja la importancia que los docentes conceden al acompañamiento individual, incluso en entornos mediados por tecnología. Sin embargo, la escasa utilización de estrategias más formativas o participativas, como los diarios de aprendizaje o los portafolios, sugiere que aún prevalece una visión centrada en la devolución de resultados más que en la construcción compartida del aprendizaje.

Los grupos focales aportan matices relevantes sobre esta práctica. En la modalidad virtual, los docentes reconocen que las herramientas institucionales facilitan la comunicación con los estudiantes, pero que “resulta difícil identificar si el estudiante verdaderamente cumplió con el resultado de aprendizaje propuesto para el espacio académico” (*GFA_Virtual*). Esta limitación se asocia no solo a la falta de contacto directo, sino también a la necesidad de diseñar mecanismos de seguimiento más personalizados y sostenibles.

En el caso de la modalidad a distancia, los docentes subrayan que uno de los principales retos consiste en “actualizar las formas de retroalimentación y promover nuevas formas de enseñanza” (*GFB_Distancia*), lo que pone de manifiesto la importancia de concebir la retroalimentación como un proceso continuo de diálogo pedagógico y no como un cierre evaluativo.

Como señalan Nicol y Macfarlane-Dick (2006), “la retroalimentación efectiva no solo informa sobre el desempeño, sino que orienta a los estudiantes sobre cómo mejorar” (p. 205). Desde esta perspectiva, los resultados muestran que los docentes comienzan a concebir la retroalimentación como una instancia formativa que impulsa la autorregulación, la reflexión y la autonomía del estudiante. Sin embargo, su desarrollo aún depende de la formación docente en el uso pedagógico de las TIC y del fortalecimiento de una cultura de acompañamiento en la educación mediada.

5.1.4.1 Síntesis pedagógica de los esquemas de acción: resignificación de los aprendizajes, la evaluación y la retroalimentación en entornos mediados por tecnologías digitales

A partir de estas evidencias, los esquemas de acción reflejan un escenario de integración progresiva, a partir del cual las prácticas de enseñanza, la evaluación y la retroalimentación se articulan en un proceso de transformación gradual. Más que una dicotomía entre lo tradicional y lo innovador, lo que emerge es una convivencia dinámica de enfoques que los docentes adaptan según las condiciones institucionales, los recursos disponibles y las características de sus estudiantes. Esta coexistencia no debe entenderse como contradicción, sino como un proceso de resignificación pedagógica en el que las metodologías activas, los recursos digitales y las formas convencionales de enseñanza se entrelazan para responder a las exigencias actuales de la educación universitaria.

Estos hallazgos sugieren la necesidad de fortalecer la formación docente hacia un uso pedagógico más intencionado y reflexivo de las tecnologías digitales. Ello implica consolidar modelos de enseñanza que integren evaluación auténtica, retroalimentación continua y mediaciones tecnológicas orientadas a procesos educativos coherentes, críticos y contextualizados, avanzando hacia prácticas que articulen la innovación con la riqueza pedagógica derivada de la experiencia docente.

Un elemento que también se hace visible en estos esquemas de acción es la centralidad del estudiante como sujeto que aprende en interacción con otros y con recursos diversos, más que como mero receptor de información. Las estrategias reportadas, los aprendizajes esperados y las formas de evaluación y retroalimentación muestran que, allí donde la tecnología se usa con intención

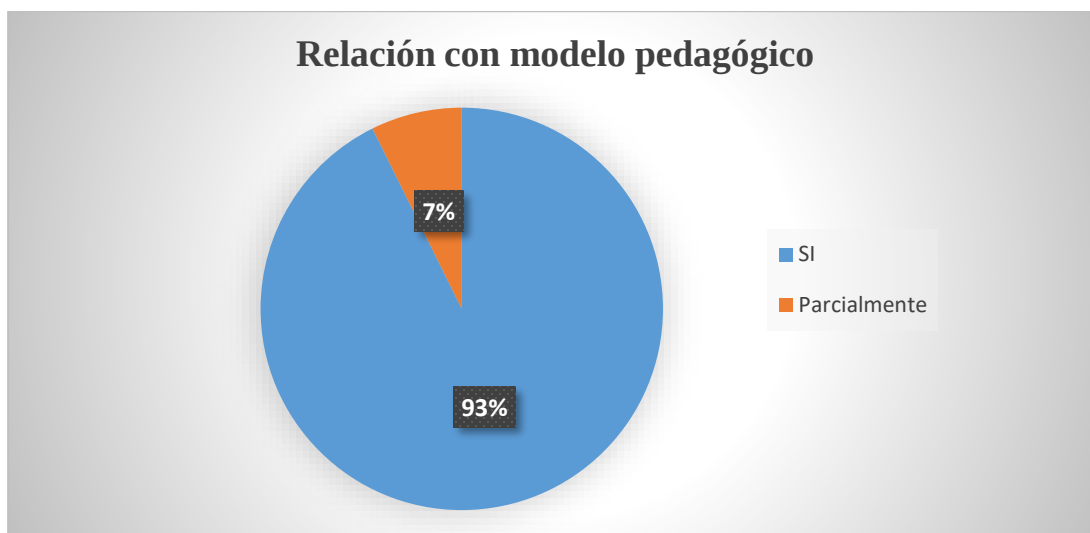
pedagógica, se favorecen procesos de participación, producción y reflexión que desplazan el énfasis desde el cumplimiento de tareas hacia la construcción de sentido y el desarrollo de competencias para actuar en contextos complejos. En esta perspectiva, los esquemas de acción no solo describen “lo que se hace” en la docencia mediada por tecnologías digitales, sino que expresan horizontes formativos en los que la autonomía, la colaboración y la responsabilidad compartida se consolidan como principios orientadores del acto educativo.

5.1.5 Secuenciación: coherencia institucional y flexibilidad pedagógica para atender la diversidad en la educación mediada por tecnologías digitales

Este último apartado examina la organización didáctica de los cursos mediados por tecnologías digitales, entendida como el conjunto de decisiones que articulan la coherencia con el modelo pedagógico institucional, la lógica o método de enseñanza y la secuencia en la que se desarrollan las actividades de aprendizaje. Su análisis permite comprender cómo los docentes estructuran sus propuestas formativas en diálogo con los lineamientos institucionales, las condiciones tecnológicas y las particularidades de las modalidades a distancia y virtual. Desde esta perspectiva, se busca identificar las tensiones entre la estandarización y la autonomía docente, así como las formas en que los profesores configuran progresivamente la experiencia de aprendizaje de sus estudiantes.

Figura 17

Relación del diseño de cursos con modelo o enfoque pedagógico



Los resultados muestran que la mayoría de los docentes reconoce que el diseño de sus cursos mantiene coherencia con el modelo o enfoque pedagógico institucional, mientras que un porcentaje menor señala que esta relación solo se cumple parcialmente. Este hallazgo sugiere que, en la percepción del profesorado, existe una articulación entre sus decisiones de diseño y las orientaciones del modelo educativo, aunque dicha coherencia se configura de manera diversa según las trayectorias, comprensiones y condiciones de cada contexto de enseñanza en las modalidades virtual y a distancia. En esa línea, Zambrano y Ramírez (2019) plantean que la coherencia entre los modelos pedagógicos y el diseño curricular constituye un marco deseable para promover procesos formativos sostenibles y con sentido, lo que invita a seguir profundizando en cómo esta relación se concreta en las prácticas de enseñanza.

Sin embargo, las voces de los docentes permiten matizar esta lectura y muestran que dicha coherencia no siempre se traduce de manera efectiva en las prácticas concretas. Algunos participantes señalaron que, aunque el modelo pedagógico se encuentra explícito en los documentos institucionales, “en ocasiones la secuencia del curso no refleja esa orientación de manera clara” (*CT_Docente 12*), mientras que otros advirtieron que “se observa un esfuerzo por aplicar el modelo, pero las actividades terminan respondiendo más a criterios administrativos que pedagógicos” (*CT_Docente 37*). Estas percepciones ponen en evidencia una tensión entre el discurso institucional y la práctica docente, especialmente en la planificación de las actividades de aprendizaje y evaluación.

Los grupos focales aportan elementos adicionales para comprender estas tensiones. En los programas virtuales, los docentes describen escenarios diferenciados: algunos consideran que los lineamientos del programa son rígidos y limitan la posibilidad de actualización o ajuste de los contenidos, ya que “los formatos utilizados no permiten flexibilidad y presentan temas desactualizados” (*GFA_Virtual*). En contraste, otros destacan la flexibilidad metodológica que ofrecen dichos lineamientos, afirmando que “cumplen con los mínimos requerimientos del modelo pedagógico, pero permiten que cada docente proponga sus propias estrategias” (*GFB_Virtual*). Estas diferencias dan cuenta tanto de la diversidad de experiencias docente como de las variaciones entre programas que cuentan con cursos semilla diseñados institucionalmente y aquellos en los que cada profesor construye su propio entorno de aprendizaje.

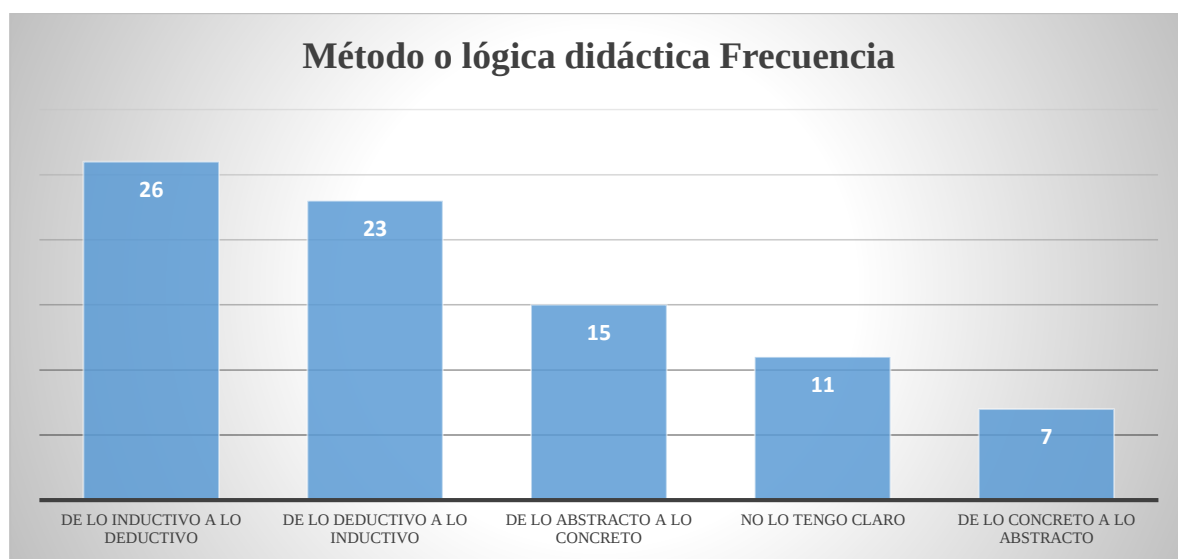
Por su parte, en la modalidad a distancia se reconoce el valor de los lineamientos institucionales como referentes para mantener una secuencia coherente. Un docente señaló que “los lineamientos son pertinentes porque brindan tanto a los estudiantes como al docente una secuencia didáctica y metodológica que les permite alcanzar los resultados de aprendizaje de los sílabos” (*GFA_Distancia*). No obstante, otros advierten que la flexibilidad es limitada, dado que “para realizar ajustes al aula semilla se torna dispendioso por el formato y los pasos administrativos que implica” (*GFC_Distancia*). Así, mientras algunos valoran la claridad y estabilidad que brinda la estructura común, otros perciben que esta uniformidad restringe la innovación y la adaptación contextual de las actividades.

Estas percepciones coinciden con lo planteado por Díaz Barriga (2006), quien advierte que los modelos pedagógicos tienden a permanecer en un plano declarativo cuando no se concretan en estrategias y secuencias didácticas que orienten la práctica cotidiana. En ese sentido, aunque existe un consenso sobre la coherencia formal entre los cursos y el modelo institucional, los resultados sugieren que los docentes buscan equilibrar dicha coherencia con márgenes de autonomía que les permitan adaptar las estrategias a las características y necesidades de sus estudiantes. Como expresó un participante: “la pedagogía del curso no puede estar alejada del modelo institucional, pero cada docente debe tener margen para adaptar las actividades según el grupo” (*GFB_Distancia*).

En síntesis, la relación entre el modelo pedagógico y la estructura de los cursos revela una coexistencia entre la coherencia institucional y la autonomía docente, donde los lineamientos generales proporcionan una base común, pero su aplicación práctica depende de las condiciones de cada programa y de las posibilidades reales de ajuste pedagógico. Esta situación pone de relieve la importancia de fortalecer los procesos de acompañamiento y formación docente para que la secuenciación no solo responda a un diseño formal, sino que se traduzca en prácticas de enseñanza coherentes, flexibles y contextualizadas.

Figura 18

Métodos o lógica didáctica en los cursos



En relación con el *método o la lógica didáctica*, los resultados del cuestionario muestran una diversidad de orientaciones entre los docentes. En general, se evidencia una búsqueda de equilibrio entre procesos de razonamiento inductivo y deductivo, en los que la enseñanza transita entre la exploración de casos o experiencias concretas y la aplicación de marcos conceptuales más amplios. Esta variedad sugiere que los docentes no siguen un esquema rígido, sino que adoptan secuencias flexibles y adaptativas según el tipo de contenido, los propósitos de aprendizaje y las características de los estudiantes en las modalidades a distancia y virtual.

Las voces de los docentes ilustran esta diversidad. Uno de ellos señala: “Prefiero ir de lo concreto a lo abstracto para facilitar la comprensión progresiva” (*CT_Docente 18*), mientras otro expresa: “La lógica inductiva permite al estudiante descubrir, pero depende mucho de su motivación” (*CT_Docente 33*). Estas afirmaciones reflejan la coexistencia de enfoques inductivos y deductivos, lo cual da cuenta de la intención de los profesores por equilibrar la exploración empírica con la formalización conceptual en los ambientes mediados por tecnologías digitales.

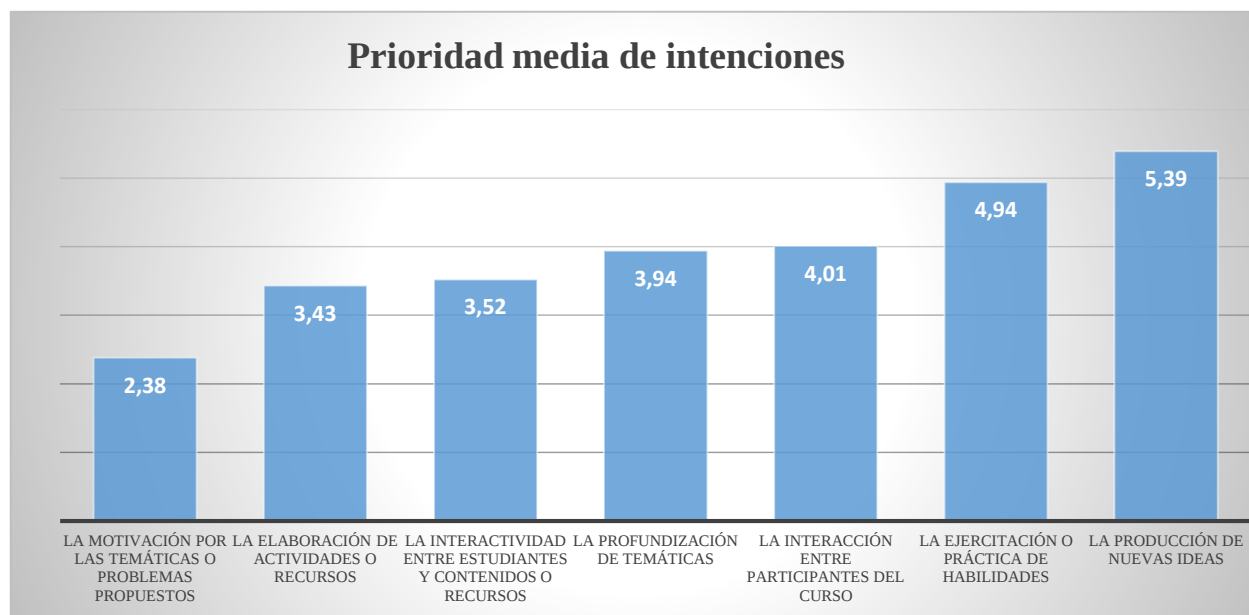
Es importante señalar que, en los grupos focales, este aspecto no emergió de forma explícita. Las discusiones se orientaron más hacia la planificación de los cursos, la flexibilidad de los formatos y el uso de estrategias metodológicas o evaluativas, sin hacer referencia directa a la lógica interna del razonamiento didáctico que subyace a la enseñanza. Esta ausencia podría interpretarse como un indicador de que la noción de método o lógica didáctica no es plenamente reconocida o diferenciada en el discurso docente, permaneciendo implícita dentro de la planificación pedagógica general.

Desde una perspectiva teórica, Camilloni (2007) señala que no existe una única vía válida para organizar la enseñanza, sino que la elección del método depende de los contenidos, los objetivos formativos y las características del grupo. En sintonía, García y Hernández (2021) sostienen que la articulación flexible entre inducción y deducción permite responder de manera más efectiva a la complejidad de los contextos educativos mediados por tecnología.

En síntesis, la lógica didáctica en los programas a distancia y virtuales se caracteriza por su diversidad y flexibilidad, más que por la adhesión a un único enfoque. La coexistencia de métodos inductivos y deductivos sugiere una búsqueda por equilibrar la exploración empírica y la formalización conceptual, aunque persiste el desafío de hacer más explícita esta dimensión en la planificación y reflexión pedagógica de los docentes en procesos de formación.

Figura 19

Fases del aprendizaje en los cursos mediados por tecnologías.



Los resultados del cuestionario evidencian una *secuencia didáctica* que sigue una progresión lógica desde la motivación hasta la creación, lo que permite comprender cómo los docentes estructuran las fases del aprendizaje en los cursos mediados por tecnologías. Como se observa en la gráfica, la mayoría inicia sus procesos con actividades orientadas a motivar el interés por las temáticas o problemas propuestos, seguidas por la elaboración de recursos y actividades que introducen los contenidos y facilitan el acceso a la información. Posteriormente, se incluyen momentos de interactividad entre estudiantes y materiales, que dan paso a la profundización de las temáticas y a la interacción entre participantes, para finalmente llegar a fases de práctica y producción de nuevas ideas.

Este patrón sugiere que los docentes organizan la enseñanza a través de fases sucesivas que transitan desde la exploración inicial hacia la aplicación y creación, lo que evidencia una concepción progresiva del aprendizaje, coherente con el aspecto anterior de lógica didáctica y con los principios constructivistas que orientan los enfoques pedagógicos institucionales. No obstante, las voces docentes revelan matices importantes: en algunos casos, la secuencia está condicionada por los lineamientos institucionales y los formatos prediseñados, mientras que en otros los profesores ejercen mayor autonomía para reorganizar las fases.

Como señalaron varios participantes, en los programas virtuales se mantiene una estructura basada en cuatro unidades de trabajo que articulan actividades de aprendizaje y evaluativas. Un docente explicó que “los espacios académicos se estructuran en cuatro unidades y cuentan con un curso semilla diseñado con apoyo de la Unidad de Virtualización, que promueve el trabajo colaborativo y las actividades autónomas” (*GFA_Virtual*). Otro añadió que “el curso se desarrolla de forma asincrónica, lo que permite organizar los contenidos con libertad y aplicar estrategias como el aprendizaje por proyectos” (*GFB_Virtual*).

En la modalidad a distancia, la secuenciación combina momentos sincrónicos de tutoría con fases de trabajo autónomo y aplicación práctica. Como se expuso en los grupos focales, “las aulas semilla permiten mantener una secuencia metodológica coherente; sin embargo, en cada encuentro tutorial se desarrollan actividades prácticas y de aplicación” (*GFC_Distancia*). De manera complementaria, otro docente indicó que “la metodología incluye encuentros periódicos, uso de simuladores y aplicación de talleres que permiten avanzar de la teoría a la práctica” (*GFA_Distancia*).

En este contexto, resulta clave reforzar lo dicho al inicio de este capítulo sobre la universidad, donde conviven dos modelos que condicionan la forma como se estructuran los cursos. En el programa CIDBA, los lineamientos generales orientan la organización, pero es el docente quien define la secuencia de actividades, mientras que, desde la Unidad de Innovación Virtual se proponen cursos semilla con una secuencia prediseñada, en los que los docentes autores elaboran los contenidos y otros profesores asumen posteriormente su orientación, ajustando las actividades autónomas y evaluativas. Esta doble lógica organizativa ayuda a explicar las diferencias en las prácticas de secuenciación, que oscilan entre la autonomía pedagógica y la estandarización institucional.

Así, la secuenciación observada no puede entenderse como una estructura rígida, sino como un proceso dinámico y contextual, en el que los docentes equilibran los requerimientos institucionales con la necesidad de favorecer trayectorias de aprendizaje más flexibles. Tal como señalan García y Hernández (2021), este tipo de secuencias deben concebirse como entramados

progresivos que faciliten la comprensión y la producción de conocimiento en entornos mediados por tecnología.

Estos hallazgos permiten afirmar que la secuenciación didáctica en los programas a distancia y virtuales se caracteriza por una organización escalonada y coherente, que avanza desde la motivación y la exploración hacia la práctica y la creación. Sin embargo, las diferencias entre modalidades y estructuras institucionales muestran que la flexibilidad del docente es un factor decisivo para garantizar la pertinencia y efectividad de los procesos de enseñanza mediados por tecnologías digitales.

Así mismo, los resultados muestran que la universidad, a través de la Unidad de Innovación Virtual, ha promovido un marco pedagógico y tecnológico sólido que orienta la planeación y estructuración de los cursos en las modalidades a distancia y virtual. Estos lineamientos han permitido consolidar una base común para la organización didáctica, fortaleciendo la coherencia institucional y la calidad del proceso formativo. Sin embargo, su aplicación no ha significado uniformidad, sino la apertura a procesos de creación, adaptación y armonización por parte de los programas y de los docentes, quienes recontextualizan las orientaciones institucionales según los contenidos, los propósitos formativos y las características de sus estudiantes.

Este proceso representa un avance significativo hacia la consolidación de propuestas formativas ajustadas al contexto, capaces de reconocer las particularidades culturales y territoriales de quienes participan en estas modalidades. En entornos donde convergen estudiantes de diferentes regiones y con trayectorias heterogéneas, resulta clave mantener un equilibrio entre la estandarización institucional y la adopción de estrategias que respondan a las realidades locales. Desde esta perspectiva, la incorporación de tecnologías digitales no sustituye la labor pedagógica, sino que la amplifica, permitiendo a los docentes diseñar secuencias más flexibles y con mayor sentido formativo. Así, la articulación entre lineamientos institucionales y autonomía docente configura una cultura pedagógica atenta a las particularidades del estudiantado, orientada a generar experiencias de aprendizaje coherentes y pertinentes con los contextos donde se desarrolla la educación superior.

5.1.6 Red de hallazgos: articulaciones, transiciones y resignificaciones en las prácticas de enseñanza

El conjunto de hallazgos presentados en los apartados anteriores permite comprender las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales como una red viva y relacional, en la que las dimensiones tecnológicas, sociales, metodológicas y organizativas se entrelazan configurando un entramado pedagógico en constante transformación. Estas dimensiones interactúan y se resignifican mutuamente, revelando procesos de transición entre la estandarización institucional, la autonomía docente y la búsqueda de sentidos pedagógicos, en sintonía con la comprensión de la enseñanza como praxis compleja que articulan la didáctica y la metódica propuesta por Runge, Hincapié, Muñoz y Ospina (2018).

En primer lugar, el uso de tecnologías digitales se presenta como un eje de mediación que articula las otras dimensiones de la práctica. Más allá de ser un componente técnico o accesorio, las plataformas y herramientas digitales constituyen espacios donde se expresan concepciones pedagógicas, estilos de acompañamiento y formas de interacción, tal como plantean Castañeda y Selwyn (2019) al señalar que hablar de pedagogía con tecnología implica interrogar estrategias, relaciones y decisiones que configuran la experiencia educativa. El uso de entornos institucionales como Moodle y Webex, junto con la incorporación de recursos externos más flexibles, muestra que la práctica docente se mueve entre la estructura y la creatividad, reflejando un trabajo permanente de reinterpretación de las mediaciones tecnológicas según los contextos, los propósitos formativos y los ritmos de los estudiantes.

En segundo lugar, las formas sociales de enseñanza revelan que las relaciones pedagógicas se han desplazado hacia configuraciones más horizontales, colaborativas y dialógicas. El trabajo en grupo, la construcción colectiva de conocimiento y la comunicación bidireccional emergen como rasgos distintivos de las aulas digitales, en consonancia con la noción de “presencia docente” desarrollada por Garrison, Anderson y Archer (2000-2010), donde el diseño del curso, la facilitación del discurso y la orientación directa del aprendizaje son componentes centrales de la experiencia en línea. Desde esta perspectiva, la presencia docente se reconfigura como acompañamiento mediado, sostenido por la palabra, la retroalimentación y la intencionalidad

pedagógica, transformando los espacios virtuales en escenarios de encuentro simbólico donde la distancia no implica aislamiento, sino nuevas formas de construir comunidad educativa.

Por su parte, los esquemas de acción expresan la manera en que los docentes organizan estrategias, metodologías y procesos de evaluación en coherencia con estos modos de relación y mediación. Las prácticas observadas no se dividen entre tradicionales e innovadoras, sino que se sitúan en un continuo de resignificación donde la experiencia docente, los saberes acumulados y las posibilidades tecnológicas se entretajan para responder a las necesidades formativas, en línea con lo que Coll, Mauri y Onrubia (2021) describen como reconfiguración de metas hacia aprendizajes activos, reflexivos y participativos. De este modo, la enseñanza combina exposición y diálogo, evaluación automatizada y retroalimentación personalizada, planeación estructurada y flexibilidad para el aprendizaje autónomo, configurando un ejercicio reflexivo de equilibrio entre estabilidad metodológica y apertura a nuevas formas de aprender.

Finalmente, la secuenciación didáctica articula y da coherencia a todo el entramado de la práctica. La secuenciación se configura como un campo de decisiones pedagógicas donde confluyen los marcos institucionales y la creatividad docente, en consonancia con la comprensión de la enseñanza como organización intencional de experiencias propuesta por Flórez (1999) y por las tradiciones didácticas retomadas en el marco conceptual. Los hallazgos mostraron que los profesores reinterpretan los lineamientos institucionales para atender las características de sus grupos, integrando fases de exploración, interacción y creación que favorecen aprendizajes contextualizados.

En conjunto, esta red de hallazgos permite comprender que las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales en la universidad constituyen un campo de articulaciones y tensiones. En ellas convergen mediaciones tecnológicas, relaciones sociales, decisiones metodológicas y estructuras organizativas que se reconfiguran continuamente en función de las condiciones institucionales y de los actores que las protagonizan, dando lugar tanto a oportunidades de innovación como a límites vinculados con la infraestructura, la formación docente y las culturas académicas. La docencia emerge, entonces, como una práctica cultural y reflexiva que se construye en la interacción entre lo instituido y lo posible, entre la norma y la invención cotidiana del enseñar,

tal como sugieren las perspectivas socio-críticas y hermenéuticas sobre la pedagogía trabajadas en el marco teórico, especialmente los aportes de Zuluaga (1999), del Grupo Federici sistematizado por Runge (2010) y de Flórez (1999), quienes conciben la enseñanza como práctica histórica, situada y cargada de sentido cultural.

En este horizonte, los resultados permiten reconocer procesos de enseñanza donde las tecnologías digitales actúan como mediaciones para repensar la enseñanza desde la autonomía, la co-construcción del conocimiento y la reflexión sobre la propia práctica. Así, las prácticas docentes mediadas por tecnología se revelan como escenarios en constante resignificación, atravesados por tensiones entre estandarización e iniciativa pedagógica, pero también por búsquedas de coherencia y sentido formativo, en las que la integración crítica de las tecnologías se pone al servicio del aprendizaje significativo y de la formación integral del estudiantado, en sintonía con los planteamientos de Gros (2016) y Castañeda y Adell (2013) sobre el valor pedagógico de las mediaciones digitales.

5.2 Capítulo 2. Plan de Formación Docente y prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales

El propósito de este capítulo es analizar de manera crítica y fundamentada la relación entre el Plan de Formación Docente (PFD) de la Universidad del Quindío y las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales que desarrollan los docentes en las modalidades a distancia y virtual, análisis que se corresponde directamente al objetivo específico 2 de la investigación. Para ello, se integran tres fuentes principales: los hallazgos del objetivo 1 sobre las características de las prácticas de enseñanza mediadas por tecnología, los grupos focales del Momento 2 y las entrevistas a dos asesoras de la Unidad de Innovación Virtual.

Desde la perspectiva teórica desarrollada en el marco conceptual, la enseñanza se entiende como una práctica intencional y dialógica, atravesada por decisiones metódicas que expresan las comprensiones pedagógicas del docente y las mediaciones institucionales que orientan su acción. En este sentido, Runge (2018) destaca que enseñar implica "una acción intencional que se despliega en contextos concretos y que transforma a los sujetos y sus relaciones con el mundo" (p. 45). A su

vez, Klafki (1991) subraya que las decisiones didácticas constituyen un núcleo de la profesionalidad docente, en la medida en que articulan contenidos, fines formativos y formas de trabajo en el aula.

En el caso de la educación mediada por tecnologías digitales, la calidad de la mediación pedagógica no depende solo de las herramientas, sino del modo en que el profesorado integra sus saberes didácticos y tecnológicos en el diseño, la interacción y la evaluación. Mishra y Koehler (2006) plantean, en esta línea, que el conocimiento profesional del docente requiere articular de forma integrada lo tecnológico, lo pedagógico y lo disciplinar, de modo que las decisiones sobre el uso de tecnologías respondan a intenciones formativas claras. Por su parte, Garrison et al. (2000) resaltan que la presencia docente y la construcción de una comunidad de aprendizaje son factores decisivos para que los entornos virtuales favorezcan procesos de comprensión profunda y no se reduzcan a espacios de transmisión de información.

A la luz de estas perspectivas, el Plan de Formación Docente puede comprenderse como un dispositivo institucional orientado a fortalecer las capacidades pedagógicas, didácticas y tecnológicas del profesorado, de modo que las prácticas de enseñanza en ambientes digitales se alineen con el modelo integrador, sociocognitivo y experiencial de la Universidad del Quindío y con las demandas del contexto contemporáneo. Sin embargo, como se mostrará a continuación, las relaciones entre formación y práctica son complejas: se identifican elementos de continuidad y alineación, pero también brechas y retos de articulación que requieren un análisis detallado.

Este capítulo se organiza en cuatro apartados: una caracterización del Plan de Formación Docente desde la perspectiva institucional, un análisis de las percepciones docentes sobre la formación recibida, una discusión interpretativa sobre las correspondencias y desencuentros entre formación y práctica, y una síntesis que permitirá avanzar hacia la propuesta del capítulo siguiente.

5.2.1 Caracterización del Plan de Formación Docente

La caracterización del Plan de Formación Docente (PFD) se construye principalmente a partir de las entrevistas realizadas a las asesoras de la Unidad de Innovación Virtual, quienes

describen sus fundamentos conceptuales, sus objetivos y la evolución de sus dispositivos formativos. Estas voces permiten identificar tanto el alcance efectivo del plan como las limitaciones que enfrenta para asegurar una formación oportuna a los docentes de las modalidades a distancia y virtual.

5.2.1.1 Enfoque pedagógico y fundamentos teóricos

En la segunda entrevista se señala que el PFD se apoya en un paradigma crítico-social articulado con perspectivas constructivistas, retomando referentes como Freire (1997) y Vygotsky (1978), a partir de los cuales la institución adapta sus propuestas formativas a las necesidades del profesorado y del estudiantado. Desde esta mirada, la enseñanza universitaria se entiende como práctica reflexiva y comprometida con la transformación de los contextos, en diálogo con una concepción del aprendizaje como proceso activo y social (*Entrevistada 2_CP_2025*).

Esta orientación coincide con el marco conceptual de la investigación, donde la enseñanza se concibe como un acto intencional orientado a la producción de sentido y a la transformación de los sujetos y los contextos. Freire (1997) plantea que "nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo" (p. 76), ubicando en el centro la dimensión dialógica del acto pedagógico. De manera complementaria, Runge (2018) sostiene que la enseñanza implica tomar decisiones conscientes sobre qué, cómo y para qué se enseña, situando la práctica docente en coordenadas históricas e institucionales concretas.

Para complementar esta perspectiva, resulta pertinente integrar a Shulman (1987), quien introduce el concepto de conocimiento pedagógico del contenido (PCK). Desde esta lente, la formación docente no solo debe fortalecer el conocimiento disciplinar o tecnológico, sino la capacidad de transformar estos saberes en prácticas pedagógicas comprensibles y pertinentes para estudiantes concretos. Esta idea amplía el entendimiento del PFD como un dispositivo que busca desarrollar criterios profesionales para la toma de decisiones didácticas.

En este marco conceptual, la tecnología no se asume como fin en sí misma, sino como mediación cultural que amplía o restringe posibilidades de acción pedagógica dependiendo de las

decisiones que la orienten. Castañeda y Selwyn (2018) subrayan que la pedagogía con tecnología exige formular preguntas críticas sobre las relaciones, los tiempos y las formas de participación que se configuran en los entornos digitales, más allá del entusiasmo por las herramientas. En coherencia con ello, las asesoras de la Unidad de Innovación Virtual enfatizan que la formación docente no se reduce a la actualización técnica, sino que busca integrar dimensiones pedagógicas y didácticas, subrayando la importancia de la intención pedagógica, del criterio profesional y de la evaluación de las necesidades de los estudiantes como ejes para el diseño de los cursos y el uso de tecnologías digitales (*Entrevistada 2_CP_2025*).

5.2.1.2 Estructura del Plan de Formación Docente y dispositivos formativos

En la Universidad del Quindío, el PFD se inscribe en el eje misional de docencia y se desarrolla bajo la orientación de la Vicerrectoría Académica, que define lineamientos y programas de desarrollo profesional para el profesorado. La formación específicamente orientada a la mediación de tecnologías digitales se ejecuta a través de la Unidad de Innovación Virtual, dependencia encargada de diseñar y ejecutar cursos, talleres y diplomados dirigidos a los docentes.

Para efectos de esta investigación, el análisis se centra en los dispositivos más frecuentes y de carácter obligatorio para el ejercicio docente en modalidades a distancia y virtual:

- **Taller de Aula Invertida:** requisito para la modalidad a distancia.
- **Curso de Recursos de Apoyo en Moodle:** inicialmente en formato b-learning, actualmente en formato autónomo tipo MOOC.
- **Diplomado en Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA):** programa de mayor profundidad pedagógica.

La secuencia formativa esperada es Taller de Aula Invertida → Curso de Recursos de Apoyo → Diplomado AVA, concebida como una ruta progresiva de apropiación pedagógica y tecnológica. Sin embargo, tanto en las entrevistas como en los grupos focales se reconoce que esta ruta no siempre se implementa en los tiempos previstos, debido a decisiones administrativas y

dinámicas de contratación que hacen que algunos docentes inicien su labor sin haber completado todos los espacios de formación (cuestión que se retomará en la sección 2.2.2.c como un punto crítico del PFD).

a) El Taller de Aula Invertida

En los grupos focales se indica que el Taller de Aula Invertida constituye un requisito institucional para orientar cursos en modalidad a distancia, pero también se advierte que su aplicación no es homogénea y que no siempre se desarrolla antes del inicio de las actividades académicas. En un grupo Focal de docentes que se desempeñan en modalidad a distancia, se señala que “la formación docente recibida con respecto a la mediación de tecnologías digitales en el aula ha sido pertinente, pero consideramos que se queda de pronto en lo básico. ¿Por qué? Porque necesitamos que se esté actualizando, porque como cada vez se está actualizando la plataforma Moodle e ingresando nuevas actividades, necesitamos que sean retroalimentadas con nosotros los docentes para poderlas utilizar, pues nos toca aprender sobre la marcha. Muchas veces vamos a utilizar alguna de estas herramientas nuevas y no sabemos cómo se debe hacer el proceso. Y se queda uno utilizando las mismas etiquetas, tareas, cuestionarios” (*GFA_Distancia*).

Estas experiencias coinciden con Marcelo et al. (2015), quienes sostienen que los procesos de formación docente deben anteceder a la práctica y no superponerse a ella, para evitar improvisaciones y sobrecargas de trabajo. Su revisión empírica muestra que cuando la capacitación ocurre de manera fragmentada o tardía, el profesorado tiende a reproducir usos mínimos de las plataformas digitales, lo que limita la innovación pedagógica. Esta conclusión se vincula también con Bates (2015-2019), quien enfatiza que la adopción efectiva de tecnologías educativas exige planear la enseñanza antes del inicio del período académico, tomando decisiones didácticas informadas y ajustadas al contexto.

b) El Curso de Recursos de Apoyo: evolución del formato b-learning a MOOC

De acuerdo con la primera entrevista, el curso de Recursos de Apoyo ha experimentado una transformación significativa. En su versión inicial se diseñó como un curso b-learning en el que los

docentes revisaban previamente contenidos conceptuales y asistían luego a talleres presenciales orientados al trabajo práctico, la resolución de dudas y el acompañamiento cercano en el uso de la plataforma, combinando así aprendizaje autónomo con espacios de explicación ampliada y orientación personalizada. Este diseño contribuía a disminuir la ansiedad tecnológica y a hacer más amigable la experiencia de formación; como lo expresa la entrevistada “Siempre que íbamos al taller presencial, se les daban unos tips, no solamente de la herramienta, sino de cómo utilizar los navegadores, de cómo abrir ventanas, para darle un poquito de tranquilidad con el uso de esa tecnología y lograran aprender sobre la plataforma o el objetivo de la capacitación. Que su experiencia de uso fuera como más amigable para romper un poco las barreras. Entonces, eso les gustaba muchísimo porque ellos ya venían tranquilos.” (*Entrevistada 1_CP_2025*).

El tránsito hacia el formato MOOC, en el 2023, aunque responde a tendencias contemporáneas de flexibilización y escalabilidad, ha generado dificultades para docentes con menor trayectoria tecnológica. En palabras de la asesora: “este cambio ha supuesto mayores dificultades para algunos docentes (...) pues no todos aprenden con la misma facilidad en entornos completamente autónomos” (*Entrevistada 1_CP_2025*).

La literatura reciente apoya esta observación. Pablos Pons et al. (2022) advierten que los MOOC, cuando no incluyen tutoría y retroalimentación, tienden a beneficiar a quienes ya poseen niveles altos de autonomía y competencias digitales, mientras pueden resultar insuficientes para quienes se encuentran en niveles iniciales. Asimismo, el marco DigCompEdu (Redecker & Punie, 2017) enfatiza que el desarrollo de competencias digitales docentes requiere no solo acceso a contenidos, sino acompañamiento, práctica guiada y retroalimentación situada.

c) El Diplomado en Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) Profesor Virtual

El Diplomado en AVA se concibe como el componente más avanzado de la ruta formativa, orientado a fortalecer el rol del profesor universitario en escenarios mediados por tecnologías digitales, articulando el análisis pedagógico, el diseño didáctico y la evaluación formativa. Según la asesora entrevistada, “se espera que los docentes comprendan cómo su disciplina debe ser

enseñada atendiendo a los aspectos pedagógicos y didácticos, desde el análisis del sílabo hasta el diseño de actividades” (*Entrevistada 2_CP_2025*).

Metodológicamente, el diplomado integra trabajo autónomo, encuentros sincrónicos para la reflexión conjunta y retroalimentación continua sobre las actividades, proponiendo una evaluación formativa centrada en la mejora de la práctica. Este diseño se relaciona directamente con la Teoría de la Comunidad de Indagación (Garrison et al., 2000), que plantea que la combinación de las presencias docente, social y cognitiva constituye el núcleo de experiencias significativas en entornos virtuales.

Asimismo, esta propuesta dialoga con Wenger (2001), quien destaca que la participación en comunidades de práctica favorece la profesionalización docente al generar espacios de intercambio, reflexión y co-construcción de saberes. Desde esta perspectiva, el diplomado constituye un espacio privilegiado para desarrollar capacidades docentes más profundas, asociadas no solo al uso de tecnologías, sino a la comprensión crítica de la propia práctica.

5.2.1.2.1 Problemas de implementación y formación oportuna

Aunque el PFD presenta una estructura clara y fundamentos pedagógicos sólidos, uno de los problemas más reiterados identificados en las entrevistas y en los grupos focales es la dificultad para garantizar que la ruta formativa se cumpla de manera oportuna. En la primera entrevista se advierte que puede existir "el mejor plan de capacitación", pero que, si no se articula con los procesos administrativos y con una planificación adecuada de la vinculación docente, ese esfuerzo se diluye, ya que con frecuencia se contratan profesores sin la formación requerida o se los capacita sobre la marcha, cuando ya están a cargo de cursos en modalidad a distancia o virtual (*Entrevistada 1_CP_2025*).

Para ampliar esta perspectiva y complementando lo que se mencionó en el punto 2.2.1.2.a, en los grupos focales describen que “como decíamos, aunque la formación se percibe como pertinente, muchos docentes comienzan a orientar sus cursos sin haber realizado previamente el Taller de Aula Invertida o sin haber completado el curso de Recursos de Apoyo, lo que los lleva a

aprender sobre la marcha y a diseñar sus ambientes virtuales con vacíos iniciales que repercuten en la experiencia de los estudiantes” (*GFA_Virtual*).

Adicional a esto, se menciona que, algunos docentes deben repetir varias veces el curso de Recursos de Apoyo porque la dimensión tecnológica les resulta compleja, y enfatiza la necesidad de un acompañamiento sostenido, de seguimiento a la aplicación de lo aprendido y de decisiones institucionales que eviten que los procesos formativos se reduzcan a talleres aislados de corta duración realizados pocos días antes de iniciar la docencia (*Entrevistada 1_CP_2025*).

Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Castro-Guzmán (2020), quien sostiene que el desarrollo profesional docente en entornos digitales depende no solo de la coherencia pedagógica del plan formativo, sino también de las condiciones institucionales que lo hacen viable. Esto incluye la planificación de la contratación, la asignación de tiempos previos a la docencia y la existencia de acompañamiento durante la puesta en práctica.

La literatura internacional ha señalado factores similares. Desimone (2009) identifica cinco características de un desarrollo profesional efectivo: enfoque en el contenido, aprendizaje activo, coherencia con la práctica docente, duración suficiente y participación colectiva. Cuando estos elementos no están presentes, como ocurre cuando la formación se comprime en pocos días previos al inicio del semestre, el impacto formativo disminuye. De manera complementaria, Darling-Hammond et al. (2017) destacan que la formación docente solo produce transformaciones sostenidas cuando se integra en un sistema institucional que garantiza continuidad, retroalimentación y apoyo pedagógico.

5.2.2 Percepciones docentes sobre la formación recibida: valoraciones, limitaciones y necesidades de fortalecimiento

El análisis de las percepciones docentes recogidas en los grupos focales del Momento 2 muestra cómo los profesores interpretan, experimentan y valoran el Plan de Formación Docente (PFD) frente a las exigencias de su práctica pedagógica en contextos mediados por tecnologías digitales. Estas voces complementan y matizan la caracterización institucional del PFD, al

evidenciar coincidencias, tensiones y brechas entre el diseño formal del plan y las condiciones reales en que se desarrolla la docencia.

En la literatura sobre desarrollo profesional, la formación del profesorado en contextos digitalizados se concibe como un proceso continuo, articulado a las demandas concretas del aula y no como una secuencia de cursos aislados (Marcelo et al., 2015). La percepción de pertinencia y aplicabilidad de la formación constituye, en este sentido, un indicador clave para valorar su capacidad de transformar las prácticas pedagógicas (Pablos Pons et al., 2022). Diversos estudios coinciden en que los programas con mayor impacto comparten elementos como el enfoque en contenidos relevantes, las oportunidades de aprendizaje activo, la articulación con la práctica, una duración suficiente y el trabajo colaborativo entre docentes (Desimone, 2009; Darling-Hammond et al., 2017). A la luz de estos referentes, las percepciones de los profesores sobre el PFD se organizan en tres dimensiones analíticas: a) valoraciones generales y pertinencia del plan; b) limitaciones estructurales, pedagógicas y tecnológicas; y c) necesidades de fortalecimiento y actualización.

a) Valoraciones generales y pertinencia del plan

En términos generales, los docentes reconocen que la Universidad del Quindío ha realizado esfuerzos sostenidos por ofrecer oportunidades de actualización, especialmente en relación con el uso de herramientas tecnológicas y el diseño de ambientes virtuales de aprendizaje. En uno de los grupos focales se afirma que “la formación nos ha servido bastante para aprender diferentes herramientas y organizar nuestra información, tenerla actualizada para poder generarle a los estudiantes nuevas estrategias de aprendizaje (...) es una alternativa de llegar a estudiantes con nuevas herramientas, con nuevos recursos” (*GFB_Distancia*), lo que se interpreta como señal de confianza en la intención institucional de apoyar la docencia mediada por tecnologías.

De forma particular, algunos grupos destacan que ciertos cursos, cuando incluyen apoyo y acompañamiento cercano, facilitan la transición hacia la docencia mediada por tecnologías. En el *GFB_Virtual* se describe el curso de Recursos de Apoyo como “amigable, claro y completo”, en la medida en que permite comprender el uso de videos, audios, enlaces y foros, y visualizar cómo

integrarlos en los propios cursos, lo que genera tranquilidad al momento de planificar actividades (*GFB_Virtual*). Esta apreciación coincide con los relatos de la Entrevistada 1 sobre la versión b-learning del curso, donde la presencia del asesor cumplía un papel clave en el acompañamiento y la resolución de dudas (*Entrevistada 1_CP_2025*).

Desde la perspectiva de la Teoría de la Comunidad de Indagación, la presencia docente, entendida como diseño, facilitación y dirección de procesos de aprendizaje significativos, es un componente central tanto para los estudiantes como para los profesores en formación (Garrison et al., 2000). El acompañamiento sistemático, la posibilidad de preguntar y la retroalimentación oportuna reducen la incertidumbre y favorecen la apropiación de las herramientas digitales, lo que ayuda a explicar por qué las experiencias formativas con apoyo cercano son mejor valoradas por los docentes. En esta línea, Cabero (2004) sugiere que la confianza del profesorado en los procesos de formación institucional favorece la apropiación tecnológica y la disposición a explorar nuevas herramientas en el aula siempre que perciban que la oferta responde a necesidades reales.

Asimismo, en algunos grupos se reconoce la importancia del diseño institucional de los cursos semilla como referencia estructuradora para organizar el espacio académico. En uno de los grupos focales se enfatiza que contar con un diseño inicial y con actualizaciones en herramientas digitales aporta claridad y orden al trabajo, al ofrecer una “columna vertebral” que orienta la planificación (*GFA_Virtual*). No obstante, estas valoraciones positivas conviven con críticas relacionadas con la flexibilidad y la autonomía pedagógica, que se analizan más adelante como parte de las tensiones del PFD. En conjunto, las voces docentes reconocen en el plan un esfuerzo institucional coherente para fortalecer competencias tecnológicas y pedagógicas, pero advierten que dicho esfuerzo resulta, en ocasiones, insuficiente, tardío o poco ajustado a las realidades de la práctica.

b) Limitaciones estructurales, pedagógicas y tecnológicas

Junto con las valoraciones positivas, los profesores señalan limitaciones que afectan la pertinencia y el impacto del PFD. Una primera preocupación se relaciona con la dificultad de la formación para seguir el ritmo acelerado del cambio tecnológico, lo que genera diferencias entre

los contenidos de los cursos y las necesidades concretas de las aulas virtuales. En los grupos focales se indica que la actualización en herramientas digitales “se queda corta frente a la velocidad con la que cambian las plataformas y recursos”, y que sería necesario incluir orientaciones para acompañar al estudiantado en el uso académico de la tecnología (*GFA_Virtual*). Esta situación coincide con los señalamientos de Selwyn (2016), quien advierte que la brecha entre la rapidez del cambio tecnológico y los tiempos de actualización docente puede derivar en prácticas instrumentales, centradas en un repertorio restringido de herramientas.

Una segunda limitación tiene que ver con la débil articulación entre la formación tecnológica y la dimensión pedagógica. En varios grupos se expresa que “no basta con aprender a manejar la plataforma si no se ofrecen orientaciones sobre cómo integrar las tecnologías en estrategias didácticas coherentes con los objetivos de aprendizaje y las particularidades de cada disciplina” (*GFB_Distancia*). Desde el modelo TPACK, la práctica docente significativa requiere articular conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar, de modo que las tecnologías se conviertan en mediaciones para el pensamiento y no solo en canales de entrega de contenidos (Mishra & Koehler, 2006). La percepción de que algunos talleres se enfocan más en “mostrar herramientas” que en acompañar procesos de diseño didáctico refuerza la idea de que el componente pedagógico del PFD aún puede fortalecerse.

Un tercer elemento se refiere a la escasez de espacios para aplicar lo aprendido y recibir retroalimentación contextualizada. Los docentes señalan que, en muchos talleres, “se presentan varias herramientas, pero no siempre se crean oportunidades para ensayar su uso en nuestros propios cursos ni para analizar qué dificultades surgen” (*GFA_Distancia*). Esta ausencia de práctica guiada limita la posibilidad de traducir los contenidos del PFD en transformaciones concretas de los ambientes virtuales de enseñanza. En términos de aprendizaje situado, el desarrollo profesional se fortalece cuando los profesores pueden experimentar, reflexionar y ajustar su práctica en contextos auténticos y con acompañamiento de pares o asesores (Wenger, 2001; Desimone, 2009).

Finalmente, se identifican tensiones entre la estandarización y la autonomía pedagógica, especialmente en relación con los cursos semilla. Aunque se reconocen como apoyos

estructuradores, en algunos grupos se perciben como “demasiado estructurados”, lo que dificulta realizar ajustes según las características de los grupos o introducir cambios en las formas sociales de trabajo y en los esquemas de acción pedagógica (*GFA_Virtual*). Runge (2018) advierte que, cuando el margen de actuación docente es muy reducido, la enseñanza corre el riesgo de volverse rígida y poco sensible a las particularidades de los estudiantes. De este modo, la tensión entre criterios comunes y autonomía profesional aparece como un punto importante del PFD.

c) Necesidades de fortalecimiento y actualización del PFD

A partir de estas valoraciones críticas, los docentes identifican múltiples oportunidades para fortalecer el PFD y hacerlo más pertinente frente a las realidades de la enseñanza mediada por tecnologías. En primer lugar, demandan procesos de actualización permanente en nuevas herramientas digitales, diseño de recursos interactivos, producción de materiales multimedia y uso ético de tecnologías e inteligencia artificial. En un grupo focal se insiste en que “la virtualidad avanza con rapidez y el profesorado necesita mantenerse al día para no quedar rezagado” (*GFB_Virtual*), acentuando la importancia de una formación continua y contextualizada.

En segundo lugar, se solicita mayor énfasis en didáctica digital y metodologías activas, de modo que la formación no se limite al uso instrumental de plataformas, sino que acompañe el diseño de experiencias de aprendizaje coherentes con los objetivos formativos. En uno de los grupos focales, en el momento 3, se plantea explícitamente la necesidad de “nuevas didácticas y metodologías activas que realmente dinamicen el aprendizaje y no se queden en las mismas prácticas de siempre pero ahora mediadas por tecnología” (*GFB_Distancia*). Esta demanda se alinea con propuestas que conciben el desarrollo profesional como un proceso cíclico de estudio, experimentación y reflexión sobre la práctica.

En tercer lugar, los docentes valoran especialmente las experiencias formativas que incluyen espacios de práctica guiada, acompañamiento y retroalimentación concreta sobre las actividades que diseñan. De ahí que propongan fortalecer la presencia de figuras de apoyo específicas, como docentes pares o asesores de la Unidad de Innovación Virtual, que acompañen de manera cercana el diseño y la implementación de los cursos y atiendan las dificultades técnicas

y didácticas que se presentan (*GFA_Virtual*). La literatura sobre innovación pedagógica con tecnologías enfatiza que la existencia de estas estructuras de apoyo institucional es un factor clave para la sostenibilidad de los cambios en la práctica docente (Castro-Guzmán, 2020).

Otro conjunto de necesidades se vincula con la inclusión, la atención a la diversidad y el apoyo emocional a los estudiantes. Teniendo en cuenta las características heterogéneas de la población que estudia en modalidades a distancia y virtual, en diferentes grupos se solicita “capacitaciones y talleres sobre el manejo de personas con condiciones y tendencias mentales, físicas, es decir, inclusión, gente adulta, andragogía” (*GFA_Distancia*), así como orientaciones para “adaptaciones curriculares, comprensión de la diversidad e inclusión” (*GFC_Distancia*) y para un “acompañamiento empático a estudiantes en entornos virtuales” (*GFB_Virtual*). Estos planteamientos dialogan con los lineamientos de la UNESCO (2015), que subrayan la importancia de articular la competencia digital con una perspectiva ética, inclusiva y socioemocional.

Finalmente, los participantes coinciden en que la formación en mediación tecnológica debería ser un requisito previo y no un proceso paralelo o posterior al inicio del semestre. En un grupo focal se advierte que, “si la capacitación no se realiza antes de comenzar las clases, los profesores inician con vacíos que afectan la planificación, la secuenciación de actividades y la experiencia de aprendizaje de los estudiantes” (*GFA_Virtual*). Esta demanda pone de relieve la necesidad de coherencia entre política formativa y gestión administrativa, de manera que los tiempos de contratación, las exigencias de formación y la asignación de cursos en modalidades a distancia y virtual se articulen para evitar que el desarrollo profesional se reduzca a un ajuste de urgencia “sobre la marcha”.

En conclusión, las percepciones docentes sobre el PFD combinan reconocimiento de avances y esfuerzos institucionales con una serie de limitaciones y necesidades que orientan con claridad los ámbitos de mejora. Este análisis, apoyado en la triangulación entre referentes teóricos y voces empíricas, ofrece insumos fundamentales para la reconfiguración del plan de formación y para la propuesta de fortalecimiento que se desarrolla en el capítulo siguiente.

5.2.3 *Articulaciones entre formación docente y prácticas de enseñanza digital*

A partir de las percepciones docentes analizadas en el apartado 2.2.2 y de los hallazgos del objetivo 1, la comparación entre el Plan de Formación Docente (PFD) y las prácticas reales de enseñanza mediadas por tecnologías digitales permite identificar correspondencias, vacíos y oportunidades de articulación. Mientras el PFD se proyecta desde un enfoque crítico-social orientado a promover prácticas pedagógicas intencionales, reflexivas y coherentes con el modelo institucional, las entrevistas y grupos focales muestran un panorama heterogéneo en el que coexisten experiencias de innovación, apropiaciones parciales de las tecnologías, improvisación y esfuerzos individuales por responder a las demandas del entorno digital.

Las fuentes empíricas evidencian que el PFD ofrece bases conceptuales claras y dispositivos formativos estructurados, pero su impacto se ve condicionado por problemas de implementación, desarticulación en los tiempos de capacitación, trayectorias formativas desiguales entre docentes y cambios en el formato de algunos cursos, como el paso de propuestas b-learning con acompañamiento cercano a cursos autónomos tipo MOOC. En consecuencia, la relación entre formación y práctica se configura como un entramado complejo, donde los lineamientos institucionales conviven con decisiones docentes, márgenes de improvisación y condiciones organizativas que facilitan o restringen la puesta en práctica de lo aprendido.

A continuación, se analizan estas relaciones en cuatro dimensiones: a) tecnologías digitales utilizadas; b) formas sociales de interacción; c) modos o esquemas de acción pedagógica; y d) secuenciación del proceso de enseñanza, contrastando la propuesta del PFD con las prácticas descritas en los hallazgos del objetivo 1 y en las percepciones del profesorado.

5.2.3.1 *Uso de tecnologías digitales y alcances del PFD*

El PFD busca que los docentes dominen, al menos en un nivel básico, la plataforma Moodle como entorno institucional de gestión del aprendizaje y herramientas como Webex para la interacción sincrónica, complementadas con cursos sobre recursos de apoyo y el uso de herramientas externas, incluyendo aproximaciones recientes a la inteligencia artificial. En las

entrevistas se enfatiza que estos procesos formativos no se centran únicamente en la integración tecnológica, sino que procuran articularla con dimensiones pedagógicas y didácticas, insistiendo en que cualquier uso de tecnología debe estar permeado por la intención y el criterio pedagógico (*Entrevistada 2_CP_2025*).

Sin embargo, los hallazgos del objetivo 1 muestran que, en la práctica, el uso de Moodle se concentra con frecuencia en funciones básicas, principalmente como repositorio de materiales, con escasa diversificación de actividades interactivas o colaborativas. Esta situación se vincula con lo expresado en los grupos focales, donde los profesores señalan que la actualización en herramientas digitales no siempre acompaña el ritmo acelerado de los cambios tecnológicos y que, en muchos casos, los contenidos de formación quedan desfasados o no alcanzan a practicarse antes de ser implementados con los estudiantes, lo que refuerza prácticas instrumentales y conservadoras (*GFA_Virtual*).

A ello se suma la transformación del Curso de Recursos de Apoyo, que pasó de un formato b-learning con acompañamiento cercano a un curso 100 % virtual y autónomo. En las entrevistas se reconoce que este cambio ha supuesto mayores dificultades para docentes con menor experiencia tecnológica, quienes deben enfrentarse solos a la plataforma y a los recursos, sin contar siempre con espacios suficientes de práctica guiada (*Entrevistada 1_CP_2025*).

Estudios sobre competencia digital docente advierten que, cuando la formación se desplaza hacia modelos masivos y autónomos sin apoyos complementarios, se amplían las brechas entre docentes con distintos niveles de experiencia tecnológica (Pablos Pons et al., 2022). Desde una perspectiva más amplia, Bates (2015-2019) plantea que enseñar en la era digital implica tomar decisiones sobre tecnologías y recursos a partir del tipo de conocimiento, las características del estudiantado y el contexto institucional. En la medida en que la formación no acompaña de manera diferenciada estos procesos de decisión, la apropiación de herramientas avanzadas resulta más limitada y la mediación pedagógica no alcanza plenamente los niveles de uso significativo propuestos por el marco institucional.

En líneas generales, se observan correspondencias entre el PFD y las prácticas docentes en cuanto al reconocimiento y uso básico de las plataformas institucionales, pero persisten vacíos en la diversificación de herramientas, en la integración intencional de la tecnología y en la apropiación de recursos más complejos, especialmente en el caso de docentes con menores trayectorias tecnológicas o con menos oportunidades de acompañamiento.

5.2.3.2 Formas sociales de interacción en ambientes virtuales

El PFD, especialmente a través del Diplomado en Ambientes Virtuales de Aprendizaje, otorga un lugar central a la interacción y a la reflexión colectiva, en coherencia con el enfoque crítico-social que orienta el modelo pedagógico proyectado para la próxima vigencia (2026-2040) de la Universidad del Quindío. En las entrevistas se describe que “los encuentros sincrónicos del diplomado se conciben como espacios para dialogar, reflexionar sobre la práctica y compartir experiencias, más que como clases expositivas centradas en la transmisión de contenidos” (*Entrevistada 2_CP_2025*). No obstante, los hallazgos del objetivo 1 evidencian que, en muchos cursos de las modalidades a distancia y virtual, las formas sociales de interacción siguen siendo limitadas. Las sesiones sincrónicas se utilizan con frecuencia para resolver dudas puntuales, realizar aclaraciones administrativas o hacer seguimiento a tareas, mientras que las actividades colaborativas, los foros de discusión o los proyectos colectivos no siempre se desarrollan de manera sistemática. En los grupos focales, los profesores plantean la necesidad de contar con estrategias y herramientas que permitan atender distintos estilos de aprendizaje, fortalecer el acompañamiento empático y generar dinámicas de interacción que motiven realmente a los estudiantes en los entornos virtuales (*GFA_Virtual*).

Estos hallazgos dejan ver una brecha entre el énfasis relacional del PFD y su materialización en las prácticas cotidianas, lo que sugiere que la formación docente debe reforzar no solo el uso técnico de las plataformas, sino también la didáctica de la interacción digital. La literatura sobre comunidades de aprendizaje en línea ha subrayado que la presencia social y la presencia docente son componentes esenciales para sostener procesos formativos de valor y para construir sentido de comunidad (Garrison et al., 2000; Wenger, 2001). En este escenario, apoyar a los docentes en el

diseño de actividades colaborativas, en la conducción de foros y en la creación de espacios de intercambio más horizontales se presenta como una tarea pendiente del PFD.

En otras palabras, mientras el plan y los cursos plantean la interacción como núcleo del modelo pedagógico, las prácticas muestran que esta dimensión aún no se consolida de manera consistente en todos los procesos, lo que abre oportunidades para fortalecer la formación en estrategias concretas de acompañamiento, comunicación y construcción colectiva de conocimiento en ambientes virtuales.

5.2.3.3 Esquemas de acción pedagógica en la docencia mediada

En el plano de los modos o esquemas de acción, uno de los aportes más consistentes del PFD es la insistencia en que la enseñanza debe partir de una intención pedagógica explícita, articulada a la reflexión sobre la propia práctica. En el Diplomado AVA se plantea que “los docentes analicen su sílabo, revisen los resultados de aprendizaje esperados y diseñen actividades y estrategias de evaluación coherentes con el modelo institucional y con las características de sus estudiantes, integrando herramientas digitales de manera intencionada” (*Entrevistada 2_CP_2025*).

Sin embargo, los grupos focales muestran que, para muchos docentes, la formación recibida en metodologías aplicadas resulta insuficiente o demasiado general. Se señala que numerosas capacitaciones son breves y con poca oportunidad de práctica guiada, lo que dificulta traducir los marcos conceptuales del PFD en cambios concretos en el aula virtual. Como se evidenció en el objetivo 1, persiste la predominancia de actividades tradicionales como talleres, resúmenes y cuestionarios, con escasa diversificación metodológica y limitado uso de estrategias activas de aprendizaje (*GFA_Distancia*).

Además, los profesores expresan necesidades específicas de formación en inclusión, atención a la diversidad y acompañamiento empático, dimensiones consideradas esenciales para los esquemas de acción pedagógica en ambientes digitales, pero que no siempre ocupan un lugar central en la oferta formativa actual. Desde una perspectiva didáctica, Runge (2018) subraya que

la configuración de la acción docente implica articular intencionalidad pedagógica, selección de contenidos, formas de trabajo y criterios de evaluación en función de contextos concretos. Cuando la formación no proporciona herramientas suficientes para esta articulación, se generan tensiones: el discurso del PFD promueve esquemas de acción reflexivos y contextualizados, pero muchos docentes sienten que carecen de recursos y acompañamiento para llevarlos a cabo en sus cursos.

En este sentido, puede afirmarse que el PFD ofrece un marco de referencia sólido en cuanto a los principios que deben orientar la acción pedagógica, pero aún enfrenta el reto de traducir ese marco en oportunidades de trabajo didáctico más acompañado y prolongado en el tiempo, que permita superar la distancia entre el ideal formativo y la realidad de las aulas virtuales.

5.2.3.4 Secuenciación didáctica en los cursos digitales

La secuenciación del proceso de enseñanza constituye un componente clave de la didáctica, entendida como la organización intencional y estructurada de contenidos, actividades y evaluaciones a lo largo del curso. Desde el PFD, tanto el Diplomado AVA como el curso de Recursos de Apoyo buscan ofrecer criterios para diseñar secuencias pedagógicas coherentes, articulando resultados de aprendizaje, unidades de competencia, estrategias de evaluación y uso de recursos digitales (*Entrevistada 2_CP_2025*).

Sin embargo, los hallazgos del objetivo 1 indican que, en la práctica, los cursos digitales presentan diversas dificultades de secuenciación: integración limitada entre actividades sincrónicas y asincrónicas, progresión poco clara en la complejidad de las tareas, debilidades en la definición de rutas de aprendizaje y fuerte dependencia de la estructura prediseñada de los cursos semilla. En los grupos focales, algunos docentes señalan que estos cursos de base, aunque útiles para organizar el espacio académico, pueden resultar excesivamente rígidos y no siempre permiten ajustar la secuencia según las necesidades del grupo o introducir variaciones en las formas sociales de trabajo y en los esquemas de acción (*GFB_Distancia; GFC_Virtual*).

Esta situación evidencia que la secuenciación no depende únicamente del manejo técnico de Moodle o del conocimiento de los recursos disponibles, sino de la capacidad docente para tomar

decisiones didácticas contextualizadas en el diseño del curso. Klafki (1991) enfatiza la importancia de la “determinación didáctica” como el proceso mediante el cual el docente analiza un contenido, lo deconstruye y lo reconstruye en función del contexto y de los estudiantes. Cuando la formación en diseño instruccional es limitada y el acompañamiento en la planeación es insuficiente, las secuencias tienden a reproducir modelos tradicionales o a quedar supeditadas casi por completo a la estructura institucional de los cursos semilla.

En este sentido, se observan articulaciones parciales entre el PFD y las prácticas: existen herramientas y lineamientos para la secuenciación, pero la apropiación de estos recursos se ve condicionada por la falta de tiempo para planear, por la ausencia de espacios de acompañamiento específico y por las restricciones que supone trabajar sobre estructuras prediseñadas poco flexibles. Fortalecer la formación en diseño de secuencias didácticas, acompañada de asesoría y de posibilidades reales de adaptación de los cursos semilla, aparece como una condición necesaria para avanzar hacia trayectorias de aprendizaje más progresivas, contextualizadas y significativas en la educación mediada por tecnologías digitales.

5.2.4 Síntesis integradora: relaciones, brechas y oportunidades

El análisis desarrollado en las secciones anteriores muestra que las relaciones entre el Plan de Formación Docente (PFD) y las prácticas reales de enseñanza mediadas por tecnologías digitales son complejas, dinámicas y multifactoriales. Estas relaciones no se explican únicamente por los contenidos de los cursos de formación, sino por la interacción entre dimensiones pedagógicas, tecnológicas, institucionales, administrativas y contextuales que condicionan lo que los profesores pueden realizar efectivamente en sus cursos.

A partir de la triangulación entre entrevistas, grupos focales y hallazgos del objetivo 1, emergen cuatro conclusiones centrales:

- a) El PFD proporciona una base teórico-pedagógica sólida, pero enfrenta dificultades en su implementación;

- b) Las prácticas docentes evidencian apropiaciones heterogéneas de las tecnologías y de los enfoques didácticos;
- c) La coherencia entre formación y práctica depende en gran medida de las condiciones institucionales y del acompañamiento continuo;
- d) Los docentes identifican necesidades formativas específicas, de acuerdo a la modalidad o incluso el programa, que deberían orientar una actualización del PFD.

A continuación, se detallan cada una:

5.2.4.1 Solidez conceptual y límites en la implementación

El PFD en proyección, se debe basar en un enfoque crítico-social y constructivista, que promuevan una comprensión de la enseñanza como acción intencional, reflexiva y contextualizada. Las entrevistas muestran que dispositivos como el Diplomado AVA y el curso de Recursos de Apoyo, en su versión b-learning, encarnan este enfoque al invitar a revisar el sílabo, las actividades y la intención pedagógica, generando espacios sistemáticos de reflexión sobre la práctica (*Entrevistada 2_CP_2025*).

No obstante, la implementación del plan enfrenta dificultades estructurales que desdibujan su coherencia: tiempos administrativos ajustados, contrataciones por excepcionalidad, ausencia de formación previa obligatoria, tránsito del curso de Recursos de Apoyo hacia un formato MOOC autónomo y limitaciones en los dispositivos de acompañamiento durante el diseño e implementación de los cursos. Estos factores generan trayectorias formativas altamente dispares entre docentes.

Como lo plantean Marcelo et al. (2015), un plan sólido no garantiza transformaciones si no se articula de manera orgánica con la institucionalidad que lo sostiene. La investigación confirma esta premisa: la calidad del diseño pedagógico del PFD contrasta con las dificultades administrativas para garantizar que la formación sea oportuna, previa y acompañada, especialmente en modalidades a distancia y virtual.

5.2.4.2 Heterogeneidad de las prácticas con tecnologías digitales

Los hallazgos muestran que las prácticas docentes mediadas por tecnologías digitales se ubican en un continuo que va desde usos instrumentales de las plataformas, especialmente Moodle como repositorio, hasta esfuerzos individuales por incorporar metodologías activas, recursos interactivos o tecnologías emergentes. Esta heterogeneidad se explica, en parte, por las diferencias en formación previa, experiencia tecnológica, acompañamiento recibido y condiciones del contexto en cada programa y modalidad.

En los grupos focales se señala que, aunque se presentan herramientas en la formación, no siempre se sabe cómo aplicarlas en los cursos, y que "ver el taller" resulta insuficiente sin espacios de práctica guiada (*GFA_Distancia*). A esto se suma que la actualización tecnológica institucional no siempre acompasa el ritmo del cambio digital, por lo que a veces lo aprendido se percibe como desfasado cuando se intenta implementar, como expresan docentes al afirmar que la actualización "es insuficiente con respecto a la velocidad con la que la tecnología avanza" (*GFB_Distancia*).

Esta brecha entre formación y práctica concuerda con lo señalado por Selwyn (2016), quien sostiene que la integración tecnológica en educación requiere, además de capacitación técnica, espacio para la reflexión, comprensión pedagógica y tiempo para experimentar. Harasim (2017) añade que, sin esta profundidad crítica, la incorporación de tecnologías tiende a reproducir modelos tradicionales de enseñanza, aun cuando se utilicen plataformas digitales.

Así, aunque existen apropiaciones significativas y experiencias de innovación, estas conviven con prácticas básicas, derivadas en buena parte de las brechas en la implementación del PFD y de la desigualdad en las trayectorias formativas del profesorado.

5.2.4.3 Acompañamiento institucional y coherencia formativa

Un hallazgo central es que la relación entre formación y práctica no depende únicamente de la calidad conceptual del PFD, sino de la existencia, o ausencia, de dispositivos institucionales que acompañen al docente en la implementación de lo aprendido. Los profesores manifiestan la

necesidad de práctica guiada, retroalimentación continua, apoyo técnico oportuno, acompañamiento en el diseño de cursos y flexibilización de los cursos semilla, así como de figuras de apoyo específicas para las mediaciones tecnológicas que orienten el proceso cuando surgen dificultades en las aulas virtuales.

La literatura respalda esta demanda. Garrison et al. (2000) evidencian que la presencia docente y el acompañamiento continuo son elementos claves para experiencias de aprendizaje significativas en entornos digitales. Pablos Pons et al. (2022) advierten que, sin apoyo permanente, los docentes tienden a reproducir prácticas previas o a limitarse a funciones básicas.

Los grupos focales añaden una consideración crucial: la formación debe ser previa al inicio del semestre. El desarrollo profesional no puede configurarse como una carrera contrarreloj en las primeras semanas, pues ello afecta el diseño, la secuenciación, la interacción y, finalmente, la experiencia de aprendizaje estudiantil.

Finalmente, en este proceso las voces de los profesores y de las asesoras constituyen un insumo imprescindible, pues expresan necesidades concretas que no siempre aparecen recogidas en los lineamientos institucionales. Atender estas demandas implica pensar el fortalecimiento del PFD no solo como una revisión de contenidos, sino como una reconfiguración de los dispositivos, los tiempos y los apoyos que lo sostienen. También supone articular la formación con políticas institucionales de vinculación docente, con estrategias de acompañamiento permanente y con criterios claros de calidad pedagógica en los ambientes virtuales de aprendizaje.

Este cierre abre paso al capítulo siguiente, donde se presentará una propuesta de estrategia de formación docente orientada a favorecer el PFD y a atender las expectativas institucionales como a las realidades prácticas de la enseñanza mediada por tecnologías digitales. La articulación entre diagnóstico, proyección y propuesta permitirá avanzar hacia un modelo de desarrollo profesional que no solo actualice conocimientos, sino que potencie la capacidad reflexiva, creativa y transformadora de los profesores en los escenarios educativos actuales.

5.3 Capítulo 3. Estrategia para fortalecer el Plan de Formación Docente en entornos mediados por Tecnologías Digitales en la Universidad del Quindío

Este capítulo presenta una estrategia de formación orientada a fortalecer el Plan de Formación Docente de la Universidad del Quindío, con énfasis en los programas ofrecidos en modalidad a distancia y virtual. La propuesta se construye a partir del análisis de las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales desarrollado en el Capítulo 1 y del estudio del Plan de Formación Docente expuesto en el Capítulo 2, de modo que las decisiones formativas se fundamentan en las configuraciones didácticas efectivamente observadas en la institución.

La estrategia no pretende sustituir la oferta de formación existente, como los cursos orientados al manejo de herramientas y el Diplomado en Ambientes Virtuales de Aprendizaje que lidera la Unidad de Innovación Virtual, sino complementarla y reorientarla a partir de las categorías didácticas trabajadas en esta investigación (tecnologías digitales utilizadas, formas sociales, esquemas de acción y secuenciación) y del modelo de presencias docente, social y cognitiva propuesto en el marco de la Comunidad de Indagación (Garrison, Anderson y Archer, 2000). Desde esta perspectiva, la formación docente se concibe como un proceso que busca fortalecer la capacidad de los profesores para configurar presencias pedagógicamente consistentes en entornos digitales, en coherencia con las particularidades de las modalidades a distancia y virtual de la Universidad del Quindío.

5.3.1 Fundamentos conceptuales: presencias y didáctica mediada

5.3.1.1 Comunidad de Indagación en educación superior

El modelo de Comunidad de Indagación, propuesto por Garrison, Anderson y Archer (2000-2011), plantea que el aprendizaje en entornos en línea se configura a partir de la articulación dinámica de tres presencias: docente, social y cognitiva. La presencia docente remite al diseño, la orientación y la facilitación del proceso de aprendizaje; la presencia social se refiere a la capacidad de los participantes para proyectarse como personas reales, establecer vínculos y sostener interacciones significativas; y la presencia cognitiva alude al grado en que los estudiantes son

capaces de construir y confirmar significados a través de la reflexión y el diálogo en comunidad (Garrison et al., 2000; Garrison & Anderson, 2011).

Este modelo resulta pertinente para la Universidad del Quindío porque permite interpretar de manera integrada las variaciones observadas en la interacción, la evaluación y el uso de tecnologías en los programas de las modalidades a distancia y virtual. Los hallazgos del Capítulo 1 mostraron que, mientras algunos escenarios fortalecen la guía docente, el diálogo y la indagación sostenida, otros se caracterizan por una comunicación principalmente unidireccional, por actividades centradas en la verificación de contenidos y por un uso predominantemente instrumental de las plataformas digitales, lo que sugiere configuraciones de presencia docente, social y cognitiva más o menos desarrolladas en las prácticas de enseñanza analizadas.

5.3.1.2 Presencia docente, social y cognitiva en las cuatro categorías de análisis

Las cuatro categorías trabajadas en esta investigación: tecnologías digitales utilizadas, formas sociales, esquemas de acción y secuenciación, permiten describir cómo se concretan las presencias en la docencia mediada por tecnologías digitales en la Universidad del Quindío. En relación con las tecnologías digitales, los recursos y plataformas seleccionados por los profesores configuran condiciones para la presencia cognitiva, en la medida en que ofrecen (o no) andamiajes, materiales que favorecen la indagación y actividades que exigen procesos de análisis, síntesis y aplicación, y al mismo tiempo expresan modos de ejercer la presencia docente a través de orientaciones, guías y retroalimentaciones que acompañan el trabajo del estudiantado.

En cuanto a las formas sociales de enseñanza, la organización de la participación, trabajo individual, colaborativo o cooperativo; roles, uso de foros o encuentros sincrónicos, se vincula directamente con la construcción de presencia social, al modelar el clima del curso, los vínculos entre participantes y los modos de interacción que se promueven. Por su parte, los esquemas de acción expresan el ejercicio concreto de la presencia docente: en ellos se observan decisiones sobre cómo se explica, se modela, se pregunta, se retroalimenta y se evalúa, así como el lugar que ocupa la participación del estudiantado en la resolución de problemas, el análisis de casos o la realización de proyectos. Finalmente, la secuenciación didáctica organiza la progresión de las presencias a lo

largo del curso, al articular momentos sincrónicos y asincrónicos, distribuir los tiempos de acompañamiento docente y propiciar oportunidades escalonadas para la construcción de significados y la interacción entre pares.

5.3.1.3 Enseñanza como praxis didáctica en entornos digitales

La comprensión de las presencias en clave de Comunidad de Indagación se articula con la concepción de la enseñanza como praxis intencional y reflexiva. Desde la tradición crítica, Freire (1997) señala que enseñar implica una acción consciente situada en un contexto histórico y social, orientada por finalidades formativas y atravesada por procesos permanentes de reflexión sobre la propia práctica. En una línea convergente, Runge (2018) concibe la enseñanza universitaria como una praxis didáctica en la que el profesorado toma decisiones sobre contenidos, actividades, recursos y modos de relación con los estudiantes, decisiones que configuran de manera concreta la experiencia educativa.

En esta investigación, la noción de presencias permite leer esa praxis didáctica en entornos digitales, mostrando cómo las opciones que los docentes adoptan respecto al uso de tecnologías, a las formas de interacción, a los esquemas de acción y a la secuenciación se traducen en configuraciones específicas de presencia docente, social y cognitiva. Desde la perspectiva de la línea “Didáctica y TIC”, estas presencias se entienden, por tanto, como configuraciones didácticas mediadas por tecnologías digitales, que pueden ser objeto de análisis, reflexión y formación sistemática en el marco del Plan de Formación Docente y de la estrategia que aquí se propone.

5.3.2 Criterios orientadores de la estrategia

5.3.2.1 Criterio 1: Base común en presencias y dimensiones didácticas

El primer criterio reconoce la necesidad de contar con una base común mínima para todos los docentes que participan en programas a distancia y virtuales. Esta base se refiere, por un lado, a la comprensión de las tres presencias propuestas en el modelo de Comunidad de Indagación: docente, social y cognitiva, y, por otro, a nociones básicas sobre las tecnologías digitales utilizadas,

las formas sociales de organización del trabajo, los esquemas de acción pedagógica y la secuenciación didáctica en entornos mediados. Contar con estos referentes compartidos facilita que la formación docente se ancle en un lenguaje común y en categorías analíticas claras, coherentes con los hallazgos de esta investigación.

En este marco, la nivelación inicial no se plantea como una compensación de déficits individuales, sino como condición para que el profesorado pueda aprovechar plenamente la oferta vigente del Plan de Formación Docente, incluidos los cursos de herramientas y el Diplomado en Ambientes Virtuales de Aprendizaje. Al garantizar este piso común, los procesos formativos posteriores pueden centrarse en el análisis de las prácticas de enseñanza y en el fortalecimiento de las presencias, en lugar de invertir esfuerzos reiterados en aspectos básicos que algunos docentes ya dominan y otros aún no han tenido oportunidad de sistematizar.

5.3.2.2 Criterio 2: Formación situada, práctica y acompañada

El segundo criterio enfatiza que la formación docente cobra sentido cuando se articula de manera directa con los cursos reales que orientan los profesores. Más que centrarse en la transmisión de contenidos teóricos, la estrategia propone que los espacios formativos se dirijan al rediseño de actividades, secuencias y formas de evaluación a partir del análisis de cómo se configuran la presencia docente, social y cognitiva en las aulas virtuales de la Universidad del Quindío. De este modo, cada proceso de formación se vincula con decisiones concretas sobre tecnologías digitales, formas sociales de trabajo, esquemas de acción y secuenciación didáctica.

En coherencia con ello, se otorga un lugar central al acompañamiento pedagógico y entre pares, organizado mediante comunidades de práctica conformadas por docentes de programas a distancia y virtuales. Estas comunidades se conciben como espacios estables para revisar materiales de curso, interacciones, tareas y retroalimentaciones, identificar configuraciones de presencias y compartir alternativas de mejora, de manera que la formación no se limite a aprender conceptos, sino que impulse procesos de reflexión colectiva y reconstrucción progresiva de las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales.

5.3.2.3 Criterio 3: Institucionalización del desarrollo profesoral mediado por tecnologías

El tercer criterio sitúa el fortalecimiento del Plan de Formación Docente como un proceso institucional sistemático, articulado con el Plan de Desarrollo Institucional y con las condiciones de calidad exigidas para los programas en modalidades a distancia y virtual. La formación para la docencia mediada por tecnologías digitales se entiende, así, como un componente permanente de la política académica y curricular, que debe ser planificado, evaluado y ajustado de manera periódica, incorporando los aportes derivados del análisis de las prácticas docentes, de las comunidades de práctica y de los procesos de autoevaluación y seguimiento de programas.

Esta institucionalización requiere también decisiones coherentes de gestión académica y administrativa. Entre ellas se encuentran la planeación oportuna de la planta profesoral, los tiempos de contratación que permitan desarrollar procesos de inducción antes del inicio de las actividades académicas, la definición de criterios para la asignación de carga en programas a distancia y virtuales y el reconocimiento del tiempo que los docentes destinan a la participación en formación, acompañamiento y comunidades de práctica. Solo si estas decisiones se articulan con los propósitos formativos será posible consolidar un desarrollo profesoral que favorezca presencias docente, social y cognitiva consistentes en los entornos mediados por tecnologías digitales.

5.3.3 Estructura general de la estrategia

5.3.3.1 Panorama de fases y articulación con el PFD

Como se ha expuesto en los apartados anteriores, la estrategia se inscribe en el Plan de Formación Docente y en la oferta que actualmente lidera la Unidad de Innovación Virtual, pero introduce un ordenamiento distinto a partir de las presencias docente, social y cognitiva y de las cuatro categorías didácticas analizadas en esta investigación. Sobre esta base, la propuesta se organiza en cuatro fases interrelacionadas: diagnóstico y base común, formación aplicada, acompañamiento y práctica reflexiva, y consolidación mediante comunidades de práctica y articulación institucional; que funcionan como un dispositivo estructural para el desarrollo profesoral en entornos mediados por tecnologías digitales. No obstante, la lógica de trabajo que

articulan ofrece aprendizajes transferibles a otros contextos, en la medida en que las presencias docente, social y cognitiva constituyen referentes útiles para repensar la didáctica en diversas modalidades y escenarios de mediación tecnológica.

5.3.3.2 Fase 1. Diagnóstico y base común

5.3.3.2.1 Evaluación diagnóstica de presencias y prácticas

La fase de diagnóstico se concibe como un dispositivo formativo inicial, orientado a establecer una línea base que permita diferenciar y orientar los procesos de formación docente en las modalidades a distancia y virtual de la Universidad del Quindío. En coherencia con el alcance de esta investigación, este diagnóstico no busca volver a caracterizar las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales, ya analizadas en los capítulos anteriores, sino identificar necesidades formativas concretas en relación con la configuración de las presencias docente, social y cognitiva en los cursos.

Desde esta perspectiva, el diagnóstico se orienta a reconocer cómo los docentes, en distintos momentos de su trayectoria institucional, articulan sus decisiones didácticas con el uso de tecnologías digitales, las formas de interacción, la evaluación y la organización temporal de los cursos, en función de la construcción de experiencias de aprendizaje pedagógicamente consistentes. Para ello, se propone un ejercicio de evaluación inicial de carácter formativo que combine instrumentos breves de autoevaluación docente, revisión focalizada de aulas virtuales y de los criterios de evaluación de los cursos, y, cuando sea pertinente, sondeos cortos a estudiantes. Estos insumos se centran en aspectos como la claridad de las orientaciones pedagógicas, los modos de interacción promovidos, el tipo de actividades propuestas y las formas de retroalimentación y evaluación, leídos desde su contribución a las presencias docente, social y cognitiva.

Las cuatro categorías didácticas trabajadas en esta investigación: tecnologías digitales utilizadas, formas sociales, esquemas de acción y secuenciación, operan en esta fase como referentes conceptuales y didácticos, y no como categorías de análisis empírico. Su función es ofrecer un marco común que permita situar las necesidades formativas del profesorado y orientar

la toma de decisiones en el Plan de Formación Docente, evitando abordajes homogéneos o centrados exclusivamente en la actualización instrumental. En este sentido, el diagnóstico se entiende como un medio para reconocer trayectorias, diferenciar perfiles formativos y establecer criterios de priorización, más que como un mecanismo de evaluación del desempeño docente.

5.3.3.2.2 Ruta de base común para docentes que ingresan y en ejercicio

A partir de la línea base establecida en el diagnóstico, se diseña una ruta de base común dirigida tanto a docentes que ingresan a las modalidades a distancia y virtual como a docentes que ya se encuentran en ejercicio y requieren procesos de actualización didáctica en entornos mediados por tecnologías digitales. Esta ruta se articula con la oferta existente del Plan de Formación Docente de la Universidad del Quindío, pero introduce un criterio de diferenciación formativa derivado directamente de los hallazgos de la investigación.

En el caso de los docentes que ingresan a las modalidades a distancia y virtual, la ruta se concibe como un proceso de inducción pedagógica previa a la orientación de cursos, encaminado a garantizar unos mínimos compartidos en la configuración de presencias en las plataformas institucionales. Esta inducción aborda aspectos como la presentación pedagógica del curso, la formulación de orientaciones claras y coherentes, la gestión didáctica de los foros, la definición de momentos de interacción sincrónica y asincrónica, y principios básicos de secuenciación y evaluación formativa en entornos digitales, siempre desde el enfoque de las presencias docente, social y cognitiva.

Para los docentes en ejercicio, la ruta de base común se plantea como un proceso de actualización que recupera y resignifica sus experiencias previas, dialogando con la oferta vigente del Plan de Formación Docente, incluidos los cursos de herramientas, el curso de Aula Invertida en la modalidad a distancia, el curso de Recursos de Apoyo y el Diplomado en Ambientes Virtuales de Aprendizaje. Esta ruta no duplica contenidos ni propone una oferta paralela, sino que introduce el lente de las presencias y de las categorías didácticas como clave de lectura de los procesos formativos ya realizados, permitiendo a los profesores identificar fortalezas, vacíos y oportunidades de ajuste en relación con sus prácticas concretas en aulas virtuales.

En ambos casos, la ruta de base común cumple una función articuladora dentro de la estrategia, al establecer condiciones iniciales compartidas para la enseñanza mediada por tecnologías digitales y al organizar de manera diferenciada los procesos de inducción y actualización docente. Esta ruta permite situar a los profesores en un marco común de referencia sobre presencias pedagógicas y dimensiones didácticas, y prepara el tránsito hacia las fases posteriores de formación aplicada y acompañamiento, sin anticipar aún los procesos de profundización reflexiva que estas implican.

En coherencia con los hallazgos de esta investigación, la Fase 1 asume que la heterogeneidad de las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales no constituye un déficit que deba corregirse mediante procesos formativos estandarizados, sino un punto de partida para el diseño de estrategias de desarrollo profesoral más contextuales y pertinentes. El diagnóstico y la ruta de base común no buscan homogeneizar las prácticas ni imponer modelos únicos de enseñanza, sino reconocer trayectorias, diferenciar necesidades formativas y construir condiciones mínimas compartidas para el fortalecimiento de las presencias docente, social y cognitiva en los cursos de las modalidades a distancia y virtual.

De este modo, esta fase traduce los resultados del estudio en un criterio formativo central para el fortalecimiento del Plan de Formación Docente de la Universidad del Quindío: la necesidad de articular procesos de inducción, actualización y acompañamiento a partir de una lectura didáctica de las prácticas reales, evitando abordajes generales y favoreciendo procesos formativos progresivos y contextualizados. Esta lógica orienta el desarrollo de las fases posteriores de la estrategia y constituye uno de los principales aportes de la investigación al campo de la formación docente en entornos mediados por tecnologías digitales.

5.3.3.3 Fase 2. Formación aplicada

5.3.3.3.1 Módulos de formación aplicada anclados en los hallazgos

La Fase 2 se orienta al rediseño intencional de las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales, a partir de los hallazgos de esta investigación y de las necesidades formativas

identificadas en la fase diagnóstica. A diferencia de propuestas centradas en la actualización instrumental o en el dominio aislado de herramientas, esta fase pone el énfasis en la dimensión didáctica de la enseñanza, entendida como la articulación entre decisiones pedagógicas, mediaciones tecnológicas, formas de interacción y organización del proceso formativo.

En coherencia con el modelo de Comunidad de Indagación y con las cuatro categorías didácticas analizadas, la formación aplicada se organiza en módulos que operan como núcleos articuladores para el análisis y rediseño de componentes específicos de las aulas virtuales. Cada módulo enfatiza una presencia pedagógica sin aislarla de las demás, reconociendo que la enseñanza mediada por tecnologías digitales se configura en la interacción dinámica entre presencia docente, social y cognitiva.

- **Módulo A. Presencia docente en la planificación y conducción del curso**

Este módulo se centra en fortalecer la presencia docente como eje estructurante de la experiencia formativa en entornos digitales, atendiendo a los hallazgos que evidencian tensiones entre orientaciones institucionales claras y prácticas docentes que, en algunos casos, reproducen esquemas transmisivos o poco explicitados. El trabajo formativo se orienta a analizar cómo las decisiones de planificación, diseño y acompañamiento inciden directamente en la percepción de claridad, coherencia y sentido por parte de los estudiantes.

Desde las categorías didácticas, el módulo aborda el uso intencional de tecnologías digitales para la presentación pedagógica del curso, la elaboración de guías y materiales que orienten el trabajo autónomo, la organización del tiempo docente y la definición de criterios claros de evaluación y retroalimentación. Se enfatiza la relación entre estas decisiones y la configuración de la presencia docente en la plataforma, entendida no solo como disponibilidad técnica, sino como orientación pedagógica sostenida que estructura el proceso de aprendizaje.

- **Módulo B. Formas sociales e interacción para fortalecer la presencia social**

El segundo módulo se orienta al análisis y rediseño de las formas sociales de enseñanza que se configuran en los cursos a distancia y virtuales, a partir de los hallazgos que muestran un uso frecuente de foros y encuentros sincrónicos con funciones predominantemente expositivas. El propósito es fortalecer la presencia social, entendida como la construcción de vínculos, confianza y sentido de pertenencia en los entornos digitales, condición necesaria para el aprendizaje colaborativo y la participación significativa.

Desde esta perspectiva, el módulo problematiza las formas de interacción promovidas en los cursos y propone estrategias para transformar los foros en espacios de diálogo académico, diseñar actividades colaborativas con roles y propósitos claros, y resignificar los encuentros sincrónicos como momentos de intercambio, discusión y construcción conjunta de conocimiento. Estas decisiones se analizan en relación con las tecnologías digitales utilizadas y con los esquemas de acción pedagógica, reconociendo que la presencia social no emerge de manera espontánea, sino que requiere diseño didáctico y mediación docente consciente.

- **Módulo C. Esquemas de acción y evaluación formativa para la presencia cognitiva**

Este módulo se focaliza en el fortalecimiento de la presencia cognitiva, a partir del análisis de los esquemas de acción pedagógica y de las prácticas de evaluación identificadas en la investigación. Los hallazgos muestran que, en varios casos, las tareas y evaluaciones se orientan a la verificación de contenidos más que a la promoción de procesos de indagación, reflexión y aplicación del conocimiento, lo que limita el desarrollo de aprendizajes profundos.

El trabajo formativo se orienta a revisar y rediseñar tareas de aprendizaje que exijan a los estudiantes problematizar, analizar, argumentar y transferir saberes, así como a desarrollar estrategias de retroalimentación formativa que acompañen el proceso más allá de la asignación de calificaciones. Desde las categorías didácticas, se analizan los esquemas de acción que subyacen a las decisiones evaluativas y su relación con la secuenciación de actividades, poniendo en evidencia cómo la evaluación puede convertirse en un dispositivo pedagógico central para la construcción de la presencia cognitiva en entornos mediados por tecnologías digitales.

- **Módulo D. Secuenciación en modelos e-learning y b-learning**

El cuarto módulo se orienta a la secuenciación del proceso de enseñanza, entendida como la organización intencional y progresiva de las actividades de aprendizaje a lo largo del semestre. Los hallazgos de la investigación evidencian dificultades en la articulación entre momentos sincrónicos y asincrónicos y en la distribución equilibrada de las cargas de trabajo, lo que incide en la experiencia formativa de los estudiantes y en la sostenibilidad de la práctica docente.

Desde este módulo se analizan distintos modelos de secuenciación en contextos e-learning y b-learning, poniendo el énfasis en la planificación de momentos de mayor intensidad de presencia docente, social y cognitiva, y en la coherencia entre actividades, evaluaciones y tiempos. La secuenciación se aborda como una categoría didáctica transversal que articula tecnologías, formas sociales y esquemas de acción, y que permite dar sentido al conjunto de la experiencia de aprendizaje en entornos digitales.

Cada uno de los módulos de formación aplicada combina la revisión de referentes conceptuales, el análisis de ejemplos de cursos de la propia Universidad del Quindío y el rediseño situado de componentes específicos de las aulas virtuales de los participantes. Esta lógica permite que la formación aplicada no se limite a la apropiación teórica de modelos o conceptos, sino que se traduzca en decisiones concretas sobre la planificación, la interacción, la evaluación y la secuenciación de los cursos, en coherencia con las presencias pedagógicas y con las necesidades reales de los docentes.

En coherencia con los hallazgos de esta investigación, la Fase 2 asume que el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales no se logra únicamente mediante la incorporación de nuevas herramientas o metodologías, sino a través del análisis y rediseño consciente de las decisiones didácticas que configuran las presencias docente, social y cognitiva en los cursos. Los módulos de formación aplicada traducen las categorías analíticas del estudio en núcleos formativos que permiten a los docentes revisar críticamente sus formas de planificar, interactuar, evaluar y secuenciar la enseñanza, desde sus propios contextos y experiencias.

De este modo, la formación aplicada se posiciona como un espacio de transición entre la reflexión y la acción, en el que los hallazgos se convierten en criterios para la transformación de las prácticas, sin pretender estandarizarlas ni descontextualizarlas. Esta lógica hace evidente la necesidad de un acompañamiento posterior que sostenga los cambios iniciados, profundice la reflexión sobre la práctica y favorezca procesos de ajuste continuo, lo que da sentido y continuidad a la fase siguiente de la estrategia.

5.3.3.4 Fase 3. Acompañamiento y práctica reflexiva

5.3.3.4.1 Acompañamiento pedagógico y entre pares

El acompañamiento pedagógico se propone como un proceso de trabajo conjunto entre asesores pedagógicos y tecnológicos de la Unidad de Innovación Virtual y docentes pares de cada programa, con el propósito de analizar prácticas concretas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales. Este análisis se centra en materiales de curso, interacciones en foros y encuentros sincrónicos, tareas de aprendizaje, criterios de evaluación y formas de retroalimentación, leídos desde su contribución a la configuración de las presencias pedagógicas.

A diferencia de enfoques centrados en la capacitación técnica, este acompañamiento no busca reforzar el dominio de herramientas, sino favorecer el diálogo profesional sobre decisiones didácticas, permitiendo identificar de manera compartida fortalezas, limitaciones y posibilidades de mejora en las prácticas reales de aula virtual. En este sentido, el acompañamiento actúa como un espacio de mediación entre la formación conceptual desarrollada en la Fase 2 y la experiencia cotidiana de enseñanza, contribuyendo a que los docentes puedan problematizar sus esquemas de acción y resignificar el uso de las tecnologías digitales en función de propósitos pedagógicos más claros.

Este proceso se articula con las acciones ya existentes del Plan de Formación Docente, en particular con el Diplomado en Ambientes Virtuales de Aprendizaje y otros cursos de la oferta institucional, incorporando un componente explícito de lectura y transformación de la práctica que

trasciende la actualización instrumental y fortalece el desarrollo profesional docente desde una perspectiva contextualizada.

5.3.3.4.2 *Práctica guiada y estudio de clase en entornos virtuales*

Como parte central del acompañamiento, se plantea la práctica guiada, inspirada en el dispositivo del estudio de clase y adaptada a las particularidades de los entornos virtuales. Esta práctica consiste en seleccionar una unidad, espacio de aprendizaje o secuencia de un curso, para analizar de manera colaborativa cómo se configuran en ella las presencias docente, social y cognitiva, a partir de las decisiones tomadas en relación con las tecnologías utilizadas, las formas de interacción, los esquemas de acción pedagógica y la secuenciación del proceso de enseñanza.

El trabajo se desarrolla en ciclos que incluyen el análisis colectivo de la experiencia, el rediseño de los componentes que se consideren necesarios, la implementación de la versión ajustada en el aula virtual y una posterior sesión de reflexión conjunta. Este proceso permite a los docentes contrastar sus intenciones pedagógicas con la experiencia real de los estudiantes, identificar los efectos de sus decisiones sobre la interacción, la evaluación y la organización del aprendizaje, y avanzar en transformaciones que van más allá de cambios superficiales de herramientas o formatos.

La práctica guiada se configura como un espacio privilegiado para fortalecer la reflexión didáctica sistemática, la construcción de saber pedagógico a partir de la experiencia y la capacidad de ajuste continuo de las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales. Al mismo tiempo, genera condiciones para que los aprendizajes individuales se proyecten hacia dinámicas colectivas de análisis y mejora, sentando las bases para la consolidación de comunidades de práctica en la fase siguiente de la estrategia.

5.3.3.5 Fase 4. Comunidades de práctica y articulación institucional

La Fase 4 se orienta a dar sostenibilidad y proyección institucional a los procesos de formación, acompañamiento y reflexión desarrollados en las fases anteriores, reconociendo que

uno de los principales desafíos de la docencia universitaria, y de manera particular en modalidades a distancia y virtual, es la limitación de tiempos y espacios para el trabajo colectivo y la reflexión pedagógica, derivada de las dinámicas de contratación, carga académica y organización institucional.

En coherencia con los hallazgos de esta investigación, esta fase asume que el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales requiere dispositivos estables de encuentro profesional, que permitan sostener en el tiempo la reflexión sobre las presencias docente, social y cognitiva y sobre las decisiones didácticas que las configuran. En este sentido, las comunidades de práctica se proponen como un eje central para la consolidación de una cultura académica orientada al aprendizaje colectivo y a la mejora continua de la docencia en entornos digitales.

5.3.3.5.1 Comunidades de práctica en modalidades a distancia y virtual

Las comunidades de práctica se conciben como espacios de encuentro periódico entre docentes de programas a distancia y virtuales, orientados al análisis compartido de experiencias de enseñanza, al intercambio de recursos y a la reflexión sistemática sobre las prácticas mediadas por tecnologías digitales. Estas comunidades pueden organizarse por programas académicos, áreas de conocimiento, componentes o núcleos de formación, o a partir de intereses pedagógicos comunes, atendiendo a la diversidad de trayectorias y contextos de los docentes.

Más allá de su función como espacios de socialización, las comunidades de práctica se entienden como dispositivos pedagógicos y académicos, en los que los docentes construyen una identidad docente digital compartida, sustentada en la reflexión crítica, la colaboración y el reconocimiento mutuo de saberes profesionales. En ellas se retoman de manera transversal las presencias docente, social y cognitiva y las cuatro categorías didácticas del estudio, no como marcos teóricos abstractos, sino como lenguajes comunes para pensar y problematizar la enseñanza en entornos mediados por tecnologías digitales.

En el trabajo de las comunidades se promueve la sistematización de experiencias significativas, la elaboración colectiva de materiales de apoyo, guías y orientaciones pedagógicas, y la discusión de problemas recurrentes relacionados con el uso de tecnologías digitales, las formas de interacción, la evaluación formativa y la secuenciación de los cursos. De este modo, los aprendizajes individuales derivados de la formación y del acompañamiento se transforman en saberes institucionales compartidos, disponibles para otros docentes y programas, contribuyendo a reducir la fragmentación del conocimiento pedagógico y a fortalecer la memoria académica de la universidad.

5.3.3.5.2 Vinculación con PFD, PDI y gestión académica

La fase de consolidación busca articular de manera explícita los aprendizajes y productos de las comunidades de práctica con la revisión periódica del Plan de Formación Docente, las metas del Plan de Desarrollo Institucional y las decisiones de gestión académica de la Universidad del Quindío. Esta articulación es clave para evitar que los procesos de reflexión y mejora de la docencia mediada por tecnologías digitales queden relegados a iniciativas voluntarias o dependientes del interés individual de los docentes.

En este sentido, se propone que los aportes derivados de las comunidades de práctica y de las experiencias de acompañamiento alimenten la actualización de contenidos, enfoques y metodologías del Plan de Formación Docente, permitiendo que este responda de manera más situada a las prácticas reales de enseñanza en modalidades a distancia y virtual. Asimismo, se plantea la necesidad de revisar los tiempos de contratación, los procesos de inducción y las condiciones de asignación académica, con el fin de garantizar que los docentes que ingresan a estas modalidades cuenten con formación previa adecuada y con espacios reales para la reflexión pedagógica.

Finalmente, se sugiere reconocer la participación en procesos de formación, acompañamiento y comunidades de práctica como parte de la trayectoria profesoral y de los criterios de evaluación del desempeño docente, reforzando su legitimidad institucional. De este

modo, la estrategia propuesta trasciende la lógica de acciones aisladas y se integra a los procesos de planeación, aseguramiento de la calidad y desarrollo académico de la Universidad del Quindío, contribuyendo a que la docencia mediada por tecnologías digitales se consolide como un ámbito de desarrollo profesional, académico y colectivo, sostenido en el tiempo y alineado con las apuestas institucionales.

6 Conclusiones

En primer lugar, el análisis de las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales en las modalidades a distancia y virtual de la Universidad del Quindío muestra que la integración de las tecnologías se despliega en un continuo que va desde usos predominantemente instrumentales, centrados en el cumplimiento de requerimientos institucionales básicos, hasta apropiaciones pedagógicas más críticas que articulan plataformas, recursos y estrategias de manera coherente con los propósitos formativos y las características de los estudiantes. Esta diversidad se expresa en la tensión entre una mediación fuertemente guiada por lineamientos institucionales sobre uso de Moodle, Webex y otros dispositivos, y experiencias docentes que reconfiguran dichas orientaciones para potenciar la interacción, la autonomía y la construcción colectiva de conocimiento en entornos digitales.

Asimismo, las formas sociales de enseñanza identificadas dan cuenta de una coexistencia de configuraciones centradas en la transmisión de contenidos y otras que apuestan por la colaboración, la participación activa de los estudiantes y la presencia docente como eje articulador del proceso formativo. Aunque persisten prácticas marcadas por un carácter predominantemente expositivo y el énfasis en la comunicación asincrónica basada en recursos, se reconocen también experiencias que combinan de manera intencionada momentos sincrónicos y asincrónicos, diversifican los canales de interacción y buscan construir vínculos pedagógicos sostenidos, especialmente relevantes en contextos de educación no presencial.

En relación con los esquemas de acción y las estrategias pedagógicas, los hallazgos evidencian que las tecnologías digitales han propiciado, en algunos casos, la resignificación de los aprendizajes esperados, de la evaluación formativa y de las formas de retroalimentación, favoreciendo procesos más dialógicos, reflexivos y contextualizados. Sin embargo, estas transformaciones conviven con prácticas donde la evaluación continua centrada en la verificación de contenidos y en el uso de actividades automatizadas, lo que sugiere la necesidad de profundizar en la comprensión didáctica de las potencialidades de las tecnologías para promover aprendizajes de valor y el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes.

En este punto, el análisis de la secuenciación de los cursos mediados por tecnologías digitales permite afirmar que existe un esfuerzo institucional por asegurar coherencia entre resultados de aprendizaje, contenidos, actividades y evaluación, expresado en lineamientos curriculares y en el diseño de ambientes e-learning y b-learning ajustados a las particularidades de cada programa. En este marco, la secuenciación no responde a un único modelo uniforme, sino a configuraciones construidas a la medida de las características de las disciplinas y de las modalidades, lo que se traduce en diferencias en la organización de fases, momentos y ritmos de trabajo académico. No obstante, las decisiones docentes muestran márgenes variables de flexibilidad pedagógica para atender la diversidad estudiantil, ajustar la temporalidad y reorganizar las rutas de aprendizaje, de modo que la planeación institucional comparte el escenario con prácticas que requieren mayor apoyo formativo para traducir estos modelos curriculares diferenciados en propuestas didácticas más contextualizadas y sostenibles en el tiempo.

En segundo lugar, el estudio de las relaciones entre el Plan de Formación Docente y las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales permite concluir que dicho Plan cuenta con fundamentos conceptuales sólidos y se ha constituido en una referencia importante para orientar los procesos de desarrollo profesional en la Universidad del Quindío. La articulación entre la Política Académico-Curricular, la Estrategia Virtual Institucional y las acciones de la Unidad de Innovación Virtual ha contribuido a instalar un discurso institucional que reconoce la centralidad de la mediación pedagógica y de la presencia docente en los entornos digitales, lo cual ofrece un marco propicio para el fortalecimiento de las presencias docente, social y cognitiva que se desarrolla en la estrategia propuesta.

Sin embargo, las percepciones de los docentes y de los profesionales encargados del Plan evidencian debilidades entre la formulación del modelo y su implementación cotidiana, especialmente en lo concerniente a la profundidad de los procesos formativos, la continuidad de las acciones y el acompañamiento situado a las prácticas reales de enseñanza. Los participantes reconocen valor en las experiencias de formación ofrecidas, pero señalan la necesidad de ampliar los espacios para la reflexión crítica sobre la propia práctica, el trabajo colaborativo entre pares y la contextualización de los contenidos formativos a los desafíos específicos de las modalidades a

distancia y virtual, aspectos que se recogen y reorganizan en las fases de diagnóstico, formación aplicada y acompañamiento de la estrategia de fortalecimiento del Plan.

De igual forma, la investigación muestra que el Plan de Formación Docente ha logrado incidir de manera diferencial en las cuatro dimensiones analíticas trabajadas: tecnologías digitales, formas sociales, esquemas de acción y secuenciación. Mientras que se observan avances más claros en el dominio de herramientas, en la comprensión de ciertos lineamientos institucionales y en el diseño básico de ambientes virtuales, persisten vacíos en la integración pedagógica de las tecnologías, en la diversificación de estrategias de evaluación y retroalimentación, y en la configuración de secuencias didácticas que articulen de manera coherente objetivos, contenidos, actividades y experiencias de acompañamiento, lo que justifica la necesidad de una estrategia de formación que articule estas dimensiones con las presencias y con decisiones institucionales sostenidas en el tiempo.

En tercer lugar, en relación con el objetivo orientado a proponer una estrategia de formación que fortalezca el Plan de Formación Docente, se concluye que la propuesta construida se sustenta en un andamiaje conceptual robusto que articula la Comunidad de Indagación, el modelo de presencias docente, social y cognitiva y la comprensión de la enseñanza como praxis didáctica en entornos digitales. Esta base permite afirmar que el fortalecimiento del desarrollo profesional docente en la Universidad del Quindío exige atender de manera integrada las dimensiones pedagógicas, didácticas, tecnológicas, curriculares y de gestión, de modo que las tecnologías digitales se incorporen como mediaciones al servicio de experiencias de enseñanza intencionales y contextualizadas, y no como dispositivos añadidos de forma meramente instrumental.

De igual forma, se concluye que los criterios y la estructura de la estrategia responden directamente a las brechas identificadas entre lo prescrito por el PFD y las prácticas reales de enseñanza, al organizar un recorrido formativo en cuatro fases articuladas: diagnóstico y base común, formación aplicada, acompañamiento y práctica reflexiva, y comunidades de práctica y articulación institucional. Esta secuencia permite pasar de la evaluación diagnóstica de presencias y prácticas a módulos de formación anclados en los hallazgos sobre tecnologías, formas sociales, esquemas de acción y secuenciación, para luego instalar dispositivos de acompañamiento

pedagógico y entre pares y, finalmente, consolidar comunidades de práctica vinculadas con el PFD, el Plan de Desarrollo Institucional y la gestión académica, de tal manera que las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales se reconozcan como fuente de conocimiento para la transformación continua del propio Plan de Formación Docente.

De este modo, la investigación concluye que el análisis de las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales de los docentes de las modalidades a distancia y virtual de la Universidad del Quindío se constituye en un insumo clave para contribuir al fortalecimiento del Plan de Formación Docente, en tanto permite visibilizar no solo los avances sino los desafíos, limitaciones y potencialidades que atraviesan la docencia en entornos digitales y se concreta en una estrategia de formación organizada en fases y criterios orientadores. Al situar la mirada en las tecnologías digitales utilizadas, las formas sociales, los esquemas de acción y la secuenciación, entendidos como componentes didácticos que articulan decisiones sobre qué, cómo, con qué y en qué orden se enseña, el estudio aporta una comprensión de cómo se configuran las experiencias de enseñanza y aprendizaje, y de qué manera estas pueden ser acompañadas desde procesos formativos más coherentes, contextualizados y comprometidos con el campo disciplinar de la pedagogía y con la investigación en didáctica y tecnologías de la información y la comunicación.

En esta perspectiva, más allá del caso institucional, los hallazgos ofrecen un aporte significativo al campo de la educación mediada por tecnologías digitales y a las prácticas de enseñanza de los profesores universitarios en Colombia, al mostrar que la calidad de la docencia en modalidades a distancia y virtual no depende exclusivamente de la infraestructura tecnológica ni de la existencia de políticas, sino de la articulación entre marcos conceptuales, condiciones institucionales favorables y procesos de desarrollo profesional que reconozcan la complejidad de la enseñanza como praxis didáctica. En este sentido, la investigación abre caminos para que otros estudios profundicen en el análisis contextual de las prácticas docentes, exploren modelos de formación que integren de manera crítica dimensiones pedagógicas, didácticas y tecnológicas, y contribuyan a consolidar comunidades académicas capaces de interrogar y transformar las mediaciones digitales desde una perspectiva de equidad, calidad y compromiso con los contextos regionales del país, tomando como referencia la articulación entre análisis de prácticas, planes de formación docente y estrategias de fortalecimiento propuesta en este estudio.

7 Recomendaciones

Las recomendaciones que se presentan a continuación tienen como propósito proyectar los hallazgos de esta investigación más allá del caso institucional, aportando elementos para comprender la relación entre formación docente y uso de tecnologías digitales en su dimensión didáctica, y ofreciendo, al mismo tiempo, una ruta de acción para la Universidad del Quindío, en particular para los programas en modalidad a distancia y virtual, la Unidad Curricular y la Unidad de Innovación Virtual. Desde este horizonte, las orientaciones propuestas se inscriben en el debate académico sobre las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales y, a la vez, dialogan con las apuestas del Plan de Desarrollo Institucional 2026-2040 “Uniquindío, en Conexión Territorial” (documento en construcción), como referente para el fortalecimiento de la docencia universitaria en el contexto regional y nacional.

En primer lugar, se recomienda a la comunidad académica e investigadora que trabaja en el campo de la educación superior y las tecnologías digitales profundizar en estudios que retomen las categorías analíticas desarrolladas en esta tesis, tecnologías digitales utilizadas, formas sociales, esquemas de acción y secuenciación; como componentes didácticos que permiten describir y comprender con mayor precisión las prácticas de enseñanza mediadas. Resulta pertinente promover investigaciones comparativas entre instituciones, programas y modalidades, así como diseños que articulen el análisis de las prácticas docentes con la voz de los estudiantes y con evidencias sobre los aprendizajes, de modo que se avance en la construcción de modelos de formación docente que integren de manera crítica dimensiones pedagógicas, didácticas y tecnológicas, incluyendo el análisis de las presencias docente, social y cognitiva en los entornos digitales.

En segundo lugar, se sugiere que los resultados de este estudio sean considerados como un referente para el diseño y la revisión de planes de formación docente en otros contextos universitarios, especialmente aquellos que ofrecen programas a distancia y virtuales. La identificación de diferencias entre lineamientos institucionales y apropiaciones docentes, la heterogeneidad de las prácticas con tecnologías digitales, la importancia de la presencia docente y de la colaboración en entornos virtuales, así como el peso de factores organizacionales como los tiempos de contratación y las figuras de excepcionalidad, pueden orientar la formulación de

estrategias de desarrollo profesional que combinen la reflexión sobre la práctica con decisiones de gestión académica más coherentes, evitando que los docentes se vean obligados a “aprender sobre la marcha” sin una formación previa adecuada.

En el caso de la Universidad del Quindío, se recomienda a la Unidad Curricular y a la Unidad de Innovación Virtual consolidar el Plan de Formación Docente como un eje estratégico para el fortalecimiento de los programas en modalidades a distancia y virtual, articulándolo explícitamente con las metas del Plan de Desarrollo Institucional 2026-2040, en materia de calidad académica, cualificación profesoral, flexibilidad curricular y uso pedagógico de tecnologías. Esto supone proyectar la estrategia de formación propuesta en la investigación como un programa de mediano y largo plazo, incorporado al Eje Estratégico 1 “Formación para el mundo actual”, de tal manera que el desarrollo de competencias didácticas y de las presencias docente, social y cognitiva para la docencia mediada por tecnologías digitales se reconozca como una prioridad institucional para estas modalidades.

De manera complementaria, se recomienda que la Unidad Curricular, en articulación con los programas a distancia y virtual y con las instancias responsables de la planeación de la planta profesoral, revise y ajuste los procedimientos de contratación docente para garantizar que la formación requerida se ofrezca antes del inicio de las actividades académicas o, al menos, en un periodo de inducción que anteceda la orientación directa de cursos en estas modalidades. Esto implica, planear con mayor anticipación las necesidades de personal y establecer criterios claros para que los docentes sin formación previa en la estrategia institucional, no asuman cursos en los primeros semestres, espacios que exigen dominio de los modelos e-learning y b-learning para desarrollar un proceso de acompañamiento y adaptación más adecuado a los estudiantes en estos niveles.

Asimismo, se recomienda a los programas en modalidad a distancia y virtual adelantar procesos sistemáticos de revisión de sus diseños de curso e-learning y b-learning, apoyándose en las tipologías de prácticas de enseñanza identificadas en los hallazgos y en los criterios didácticos derivados de la estrategia de formación. Estos procesos deberían propiciar el trabajo colegiado entre docentes, orientado a fortalecer la coherencia entre resultados de aprendizaje, actividades,

evaluación y mediaciones tecnológicas, y a aprovechar la flexibilidad de la secuenciación para atender la diversidad estudiantil y las particularidades de cada disciplina; al mismo tiempo, exigirían una planeación anticipada de la carga académica que permita vincular docentes con la formación requerida para los espacios específicos que orientarán.

Finalmente, se sugiere a los docentes de las modalidades a distancia y virtual de la Universidad del Quindío participar activamente en las acciones de formación y acompañamiento que se diseñen a partir de esta investigación, asumiendo la reflexión sobre sus prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales como un proceso permanente de desarrollo profesional. En particular, se invita a revisar críticamente las decisiones sobre uso de tecnologías, formas sociales, esquemas de acción y secuenciación a la luz del modelo de presencias docente, social y cognitiva, reconociendo su dimensión didáctica y su impacto en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, de manera que las prácticas de enseñanza se conviertan en un espacio privilegiado para materializar los propósitos del Plan de Formación Docente y para contribuir al logro de las metas del Plan de Desarrollo Institucional en las modalidades a distancia y virtual, en estrecha relación con una gestión administrativa que favorezca condiciones de tiempo, contratación y acompañamiento coherentes con tales propósitos.

8 Referencias

- Aguilar, M. (2012). *Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 10(2), 801-811.
- Alvarado, S. (2013). *La investigación cualitativa: Fundamentos e implicaciones metodológicas*. CINDE; Universidad de Manizales.
- Arias, E., Escamilla, J., López, A., & Peña, L. (2020). *COVID-19. Digital technologies in higher education: What are we learning in Latin America?* Inter-American Development Bank.
- ATLAS.ti. (2025). *ATLAS.ti 23 Windows. Manual del usuario*.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2012). *La educación en la era digital: Oportunidades y desafíos para América Latina*. BID.
- Cabero, J. (2014). *Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos*.
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1), 1-10.
- Calle Álvarez, G. Y., & Ocampo Zapata, D. A. (2022). Prácticas educativas mediadas por tecnologías digitales en la universidad colombiana (2014-2020). *Nombre de la revista*, 10(2), 1-25.
- Camacho Marín, R., Rivas Vallejo, C., & Gaspar Castro, M. (2020). Innovación y tecnología educativa en el contexto actual latinoamericano.

-
- Castañeda, L., & Selwyn, N. (2019). *Reiniciando la universidad: Buscando un modelo de universidad en tiempos digitales*. Editorial UOC.
- Castro-Guzmán, C. (2021). *Retos del desarrollo profesional para la integración de las tecnologías en la educación superior*. Cuadernos de Investigación Educativa, 12(2)
- Centro Nacional de Consultoría. (2014). *Evaluación de impacto del programa Computadores para Educar 2010-2013*. Centro Nacional de Consultoría.
- Cisneros-Barahona, A. (2022). Evaluación de la competencia digital docente: Marcos e instrumentos en educación superior. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(2) 1-36
- Claro, M. (2010). *La incorporación de tecnologías digitales en educación: Modelos de identificación de buenas prácticas* (LC/W.328). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL); Comisión Europea.
- Onrubia, J., (2016). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (50), 1-14
- Coll, C., & Monereo, C. (Eds.). (2011). *Psicología de la educación virtual: Aprender y enseñar con Tecnologías de la Información*. Morata.
- Comenio, J. A. (2003). *Didáctica magna* (edición moderna). Editorial Porrúa.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2020). *Tecnologías para aprender: Política nacional para impulsar la innovación en las prácticas educativas a través de las tecnologías digitales (CONPES 3988)*. Departamento Nacional de Planeación; Ministerio de Educación Nacional; Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

-
- Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Sage.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- D'Ancona, M. A. (2025). *Métodos de encuesta en la era digital*. Editorial Síntesis.
- Diez, M. L., Finkel, M., & García, D. (Coords.). (2015). *El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar*. Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra.
- Galeano, M. E. (2020). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa* (2.^a ed.). Universidad EAFIT.
- Garrison, D. R. (2011). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice* (2nd ed.). Taylor & Francis.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87-105.

-
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *The Internet and Higher Education*, 13(1–2), 5-9.
- Garrison, D. R., & Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *American Journal of Distance Education*, 19(3), 133-148.
- García, L., Ruiz, M., & García, M. (2009). *Claves para la educación: Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Narcea; UNED.
- García, Y., & Gutiérrez, P. (2020). El rol docente en la sociedad digital. *Digital Education Review*, 38, 1-22.
- Guzmán, J. C. (2018). *Las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de educación superior*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 16(2), 133-149.
- Habermas, J. (1986). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Harasim, L. (2017). *Learning theory and online technologies* (2.^a ed.). Routledge.
- Hernández, F. (1995). *La investigación cualitativa en educación*. Graó.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Hofer, S. I., Nistor, N., & Scheibenzuber, C. (2021). *Online teaching and learning in higher education: Lessons learned in crisis situations*. Computers in Human Behavior, 121, 106789
- Jansen, H. (2013). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa. *Forum: Qualitative Social Research*, 14(2), Art. 1.

-
- Jiménez, J. de J. (2015). *Estudio sobre los estándares TIC en educación en los futuros docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2017). *The handbook of cooperative learning*. Interaction Book Company.
- Klafki, W. (1991). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz.
- Lafuente Blasco, M. (2025). *Estadística descriptiva en investigación social con Excel*. Universidad de Zaragoza, Servicio de Publicaciones. ISBN 978-84-10169-42-5.
- Lenis Mejía, J. D. (2014). *Estrategias y mediaciones pedagógicas. Tensiones y relaciones con el saber escolar*. Revista Educación y Pedagogía, 26(67-68), 99-113.
- López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Lucarelli, E., & Finkelstein, C. (2012). *Prácticas de enseñanza y prácticas profesionales: un problema de la didáctica universitaria*. Revista Diálogo Educacional, 12(35), 17–32.
- Marcelo, C., Yot, C., & Mayor, C. (2015). Enseñar con tecnologías digitales en la universidad. *Comunicar*, 22(45), 117-124.
- Marín, F. V., Inciarte, A. de J., Hernández, H. G., & Pitre, R. C. (2017). Estrategias de las instituciones de educación superior para la integración de las TIC y de la innovación en los procesos de enseñanza: Un estudio en el distrito de Barranquilla, Colombia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 1-15.
- Mella, O. (2000). *Grupos focales ("focus groups"). Técnica de investigación cualitativa* (Documento de Trabajo No. 3). CIDE, Santiago de Chile.

Meyer, H. (1987). *Didaktische Modelle*. Cornelsen Scriptor.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: El camino hacia la calidad y la equidad*. Ministerio de Educación Nacional.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.

Moreno, M. (2019). La adquisición de una lengua extranjera y el uso de las TIC: Exigencias, dificultades y proyecciones en los programas de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. *Cuadernos Pedagógicos*, 21(28), 77-89.

Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2010). *La etnografía educativa*. En F. J. Murillo (Ed.), *Metodologías de la investigación educativa* (pp. 179-198). Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE).

Ogunbodede, K. F. (2023). Digital competencies and the 21st-century skills of university teachers in Nigeria. *Eurasian Journal of Educational Research*, 23(3), 1-15.

Pablos Pons, J. V., Colás Bravo, P., González Ramírez, T., & otros. (2020). Teachers' digital competencies in higher education: A systematic review. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(2), 100-120.

Pablos Pons, J. V., et al. (2022). Teachers' digital competencies in higher education: An updated review. *Nombre de la revista*, 12(1), 1-20.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.

Peña, A. K. R. (2013). Didáctica: Una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo*, 27(62), 205-220.

-
- Pérez, J., & Tejedor, S. (2017). *Innovación educativa y TIC*. Editorial Magisterio; Editorial UOC.
- Rodríguez Morales, P. A., & Avila Portuondo, M. A. (2017). *Renovación, innovación e investigación curricular: una relación necesaria en la educación superior pedagógica*. Revista Mapa, 1(4). Recuperado de: <https://revistamapa.org/index.php/es/article/view/17>
- Rueda, R., & Franco, M. (2018). Políticas educativas de TIC en Colombia: Entre la inclusión digital y formas de resistencia-transformación social. *Pedagogía y Saberes*, 48, 9-25.
- Ruiz Alzate, L., & Roncancio Moreno, M. (2023). *Promoción del aprendizaje autorregulado mediado por la virtualidad en la educación superior*. Revista Guillermo de Ockham, 21(2), 447-461.
- Runge, A. K. (2013). Didáctica: Una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo*, 27(62), 201-240.
- Runge, A. K., Hincapié, A., Muñoz, D., & Ospina, C. (2018). *El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Sánchez-Caballé, A., & Esteve-Mon, F. J. (2023). *Análisis de las metodologías docentes con tecnologías digitales en educación superior: una revisión sistemática*. RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 26(1), 181-199.
- Sansot, S. (2020). Saberes didácticos mediados por tecnologías digitales: Experiencias en profesorado universitarios. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 11(21), 70-83.
- Seoane Pardo, A. M. (2014). *Formalización de un modelo de formación online basado en el factor humano y la presencia docente mediante un lenguaje de patrón* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca.
- Shulman, L. S. (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. Educational Researcher, 15(2), 4-14.

-
- Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard Educational Review, 57(1), 1-22.
- Spanhol, F. J., Martín-Cuadrado, A. M., & Pereira, N. L. (2020). *Prácticas para la enseñanza y el aprendizaje de habilidades digitales en la educación superior: Una revisión sistemática en la literatura*. **Revista Exitus**, 10, e020055. Recuperado de <https://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1212>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- UNESCO. (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action*. UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Framework for Action*. UNESCO.
- UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC (Versión 3)*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2022). *Educational planning and digital technologies in Latin America*. UNESCO.
- Unidad de Innovación Virtual, Universidad del Quindío. (2019). *Propuesta de fortalecimiento de la Estrategia Virtual Institucional de la Universidad del Quindío*. Universidad del Quindío.
- Universidad de Antioquia. (2020). *Lineamientos éticos para la investigación con seres humanos*. Universidad de Antioquia.
- Universidad del Quindío, Consejo Superior. (2016, 28 de julio). *Acuerdo 029: Política académico-curricular de la Universidad del Quindío*. Universidad del Quindío.

Universidad Nacional de Colombia. (2018). *Evaluación del programa Computadores para Educar 2014-2018*. Universidad Nacional de Colombia.

Vargas-Murillo, G. (2020). *Estrategias educativas y tecnología digital en el proceso enseñanza-aprendizaje*. Revista Cuadernos, 61(1), 69–76.

Villa Lombana, V. del C., & Zapata Duque, J. F. (2022). Formación para la e-docencia: Aprendizajes para el diseño de un modelo en el contexto de la educación superior en Colombia. En *Edutec 2022 Palma: XXV Congreso Internacional* (pp. 691-693).

Yoon, P., & Leem, J. (2021). *The influence of social presence in online classes using virtual conferencing: Relationships between group cohesion, group efficacy, and academic performance*. Sustainability, 13(4), 1988.

Zabalza, M. A. (2005). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea.

Anexos

Los anexos que se presentan a continuación se encuentran almacenados en una carpeta compartida en Google Drive, con el fin de facilitar el acceso, la consulta y la revisión de los soportes metodológicos y analíticos del estudio.

Anexo 1. Cuestionario

Este anexo contiene el protocolo del cuestionario utilizado en la investigación, incluyendo la versión inicial con observaciones de expertos y contextualización para la Universidad del Quindío, la versión final ajustada para su aplicación y las evidencias del proceso de solicitud, aval institucional y aplicación del instrumento. Disponible en: <https://acortar.link/LpTuwB>

Anexo 2. Grupos focales

Este anexo reúne el protocolo para la aplicación de los grupos focales, la presentación en formato PowerPoint utilizada durante el taller y el registro fotográfico correspondiente al desarrollo de la actividad. Disponible en: <https://acortar.link/w8lePx>

Anexo 3. Entrevistas

Este anexo contiene el protocolo diseñado para la aplicación de las entrevistas realizadas en el marco de la investigación. Disponible en: <https://acortar.link/0OMKie>

Anexo 4. Tratamiento de datos en Excel

En este anexo se presentan los resultados descargados de la plataforma GESENUQ, la organización de cada pregunta con sus respectivas tablas y gráficas, así como los archivos correspondientes al proceso de categorización de la información. Disponible en: <https://acortar.link/0WT56s>

Anexo 5. Tratamiento de datos en Atlas.ti 25

Este anexo incluye la lista de códigos y el proceso de categorización realizado mediante el software Atlas.ti, versión 25. Disponible en: <https://acortar.link/OFkjL3>

Anexo 6. Consentimientos informados

Este anexo contiene los consentimientos informados de los participantes en los grupos focales y en las entrevistas, garantizando los principios éticos de la investigación.

Disponible en: <https://acortar.link/YlgvQD>