

**Acompañamiento
docente en
educación superior
a distancia,
estrategias que
favorecen la
formación**

René Montero

Docente de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD, integrante del equipo curricular de la Vicerrectoría Académica y de Investigación de la UNAD.

Correo electrónico: rene.montero@unad.edu.co

Constanza Abadía García

Vicerrectora Académica y de Investigación de la UNAD.

Correo electrónico: constanza.abadía@unad.edu.co

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Resumen

Se presentan los resultados de un análisis cualitativo del impacto de los escenarios de acompañamiento docente en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). En la presentación de esta experiencia, se busca proponer las características que tiene el acompañamiento docente en espacios educativos a distancia, a partir de la puesta en marcha de iniciativas como el *b-learning* o los CIPAS (Círculos de Interacción y Participación Académica y Social). Los resultados muestran las posibilidades que se abren a los estudiantes en términos de la cualificación de sus procesos formativos a distancia con mediación tecnológica, cuando estos se acompañan permanentemente de espacios donde existe el intercambio sincrónico entre docentes y estudiantes.

Abstract

We show a qualitative analysis results of the impact of facilitation process at Universidad Nacional Abierta y a Distancia in Colombia. In this experience, we're asking the widest academic factors that have different results due to incorporation of B-learning, in situ assistance or CIPAS (Círculos de Interacción y Participación Académica y Social), all of them, institutional initiatives. Our results show possibilities that students have to improve their formative process in an on-line program mediated by technologies, when they have opportunities to interact synchronically with teachers and their pairs.

Introducción

Desde la década de 1970 a 1980 ya se habían implementado en países latinoamericanos procesos de formación a distancia mediados por televisión y correspondencia que empezaban a mostrar la firme posibilidad de llegar a lograr que esta modalidad educativa se extendiera por el continente y fuera vinculándose con los recursos tecnológicos que estuvieran disponibles (Unesco, 1993). Desde entonces, las telecomunicaciones se constituyeron como un aliado de los procesos formativos, dotándolos de la posibilidad de flanquear las barreras geográficas y temporales que entonces afectaban el acceso de la población a la oferta educativa que para el momento se centralizaba en algunos espacios urbanos.

Como consecuencia del auge que generaron los programas de formación a distancia, la Unesco (2008, 2010, 2013a, 2013b, 2016) ha venido desarrollando encuentros y análisis de seguimiento al uso de tecnologías en educación como una alternativa para la disminución de las brechas entre unos y otros, y para concretar la propuesta de educación para todos (EFA, por sus siglas en inglés), que hace más de 15 años fuera planteada en el foro mundial sobre la educación realizado en Dakar. Asimismo, se han constituido procesos de colaboración entre organismos internacionales con el fin de avanzar en la difusión de las normas y los programas de promoción de uso de las tecnologías en educación, como es el caso de la Cátedra Unesco E-learning o la Cátedra de Educación a Distancia.

Desde entonces, comprender las prácticas de enseñanza y aprendizaje que suceden entre docentes y estudiantes ha sido uno de los temas centrales a estudiar en investigación educativa, particularmente comprender cómo suceden las interacciones entre los actores y, en esa misma vía, cómo ocurre el acompañamiento docente (Fernández, 2014; Archer, Crispim, y Cruz, 2016; Jiménez, Rodríguez y Vidal, 2017), y cómo ha sido su variación en el tiempo de acuerdo con la evolución que ha tenido la educación a distancia.

En este sentido, retomamos la propuesta que ofrece García Aretio (1999, pp. 13-14) frente a reconocer tres generaciones de la educación a distancia, para iniciar el recorrido por los matices que ha tenido el acompañamiento docente a lo largo del tiempo.

Generación 1. La enseñanza por correspondencia

Se comienza a dibujar la figura del tutor u orientador del alumno que da respuesta por correo a las dudas presentadas por este, devuelve los trabajos corregidos, anima al estudiante para que no abandone los estudios e, incluso, mantiene contactos presenciales con él.

En esta generación, podía verse el acompañamiento como un proceso de interacción en preguntas y respuestas a las inquietudes de los estudiantes, el cual estaba mediado por los recursos con que se contaba en el momento —el correo—, lo cual hacía que hubiera lapsos amplios entre la emisión de la pregunta y la recepción de la respuesta.

Generación 2. La enseñanza multimedia

El diseño, la producción y la generación de materiales didácticos, dejando en segundo lugar la interacción con los alumnos y de estos entre sí.

En esta generación, se incorpora el uso de múltiples medios como el audio y el video, además del correo físico ya existente. Sin embargo, pese a la incorporación de otras formas de registrar el contenido de los mensajes, los tiempos entre la emisión de la pregunta y la recepción de la respuesta seguían siendo amplios, además, se mantenía la estructura de preguntas y respuestas sobre el contenido disciplinar como foco del acompañamiento docente.

Generación 3. La enseñanza telemática

Esta tercera generación se apoya en el uso cada vez más generalizado del ordenador personal.

Se disminuyen los lapsos que hay entre las participaciones de estudiantes y docentes, gracias al uso de plataformas de correo electrónico y LMS, las cuales se articulan con el uso de internet y comunicación en redes para posibilitar un mayor número de encuentros tanto sincrónicos como asincrónicos, entre docentes y estudiantes. Adicionalmente, la disponibilidad de herramientas de comunicación en tiempo real, vía telefónica o mediante distintos programas computacionales, hace que se puedan consolidar estrategias sincrónicas que facilitan la realimentación que recibe un estudiante durante el desarrollo de su proceso aca-

démico y, por ende, la construcción de conocimiento.

Puede proponerse, entonces, que el acompañamiento docente ha co-evolucionado con la formación a distancia, pues como mencionan Mansuoli y Roig (2015, p. 5): “el acompañamiento es ‘vital’ para la construcción de conocimiento en esta modalidad de educación”.

Los estudios sobre esta materia abordan una amplitud de temas que ocupan la interacción en ambientes mediados por tecnologías (Osma, Molano y Pinzón, 2015), la importancia del acompañamiento en el proceso formativo en línea (Puerta, 2016) o la definición de lo que implican los procesos de acompañamiento (Bernal, 2014).

Sin embargo, como denominador común se encuentra la necesidad de construir acciones e implementar estrategias que fortalezcan el trabajo de interacción entre los docentes y los estudiantes con miras a generar propuestas formativas, desde referentes pedagógicos y didácticos que muestran las particularidades que demanda esta metodología y que den cuenta de los resultados que se consiguen cuando el acompañamiento docente vincula recursos y dispositivos a disposición del estudiante en todos los momentos del proceso de aprendizaje. De acuerdo con lo anterior, hablar del acompañamiento supone conectar también con el campo de los recursos, los equipos y las redes (Carrasco y Baldivieso, 2014). Esta conexión ofrece comprensiones más amplias sobre los procesos que habitan al interior de una modalidad educativa que aún cuenta con muchos aspectos por recorrer e investi-

gar en atención a describir las formas en que suceden las interacciones entre los participantes (Fainholc, 2016). En palabras de Montero (2015):

[...] vincular la oferta de recursos disponibles con el éxito educativo (Beltrán, 2013; Vaca, Agudo y Sánchez, 2014), supone que aspectos como disponibilidad de conexión a internet, electricidad y equipos se traducen en garantía de acceso educativo para las personas, independientemente de las dificultades de índole técnica, de las condiciones socioculturales de los usuarios o del tipo de recursos que manejen (Díaz, F, Harahi, I; Amadeo P, 2012).

La experiencia acumulada ha llevado a comprender que hablar de acompañamiento docente sin considerar los recursos y dispositivos que se disponen para ese fin resulta en el desconocimiento de las potencialidades y limitaciones que suceden en los procesos de interacción que se dan entre los participantes del aula, pues no solo interactúan entre ellos, sino también con los dispositivos y recursos que tienen a su alcance, los cuales son también actores del proceso (Latour, 2008).

De este modo, uno de los ejes sobre los cuales giran las discusiones frente a la pertinencia de los programas de formación con mediación tecnológica podría incluir reflexiones tanto sobre los usos que se dan a los medios que emplean los estudiantes para interactuar (Mauri et al., 2016) como sobre los tiempos que docentes y estudiantes destinan para sus procesos formativos y sobre las ma-

neras en que se movilizan las prácticas de interacción entre los participantes de esta modalidad educativa (Fainholc, 2016).

Referente conceptual y metodológico

Como soporte de esta ponencia, se recorren aspectos conceptuales relativos al acompañamiento docente en educación en línea. Posteriormente, se parte de acercamientos, como el de Garrison, Anderson y Archer (2010), Bernal (2014) o Mazuoli y Roig (2015), para generar desde la UNAD una propuesta propia que redimensiona el acompañamiento llevándolo de ser una acción del docente, a constituirlo como un escenario particular de la formación a distancia.

Acompañamiento docente desde la teoría

Como se ha venido mencionando, el acompañamiento docente en escenarios educativos mediados por tecnologías es un campo de investigación vigente. Autores como Llorente (2005) proponen que el acompañamiento docente, entendido como tutoría, cumple con las siguientes funciones:

1. Académica/pedagógica

Dar información, extender, clarificar y explicar los contenidos presentados; responder a los trabajos de los estudiantes; asegurar que los alumnos están alcanzando el nivel adecuado; diseñar actividades y situaciones de aprendizaje de acuerdo con un diagnóstico

previo, resumir en los debates en grupo las aportaciones de los estudiantes; y hacer valoraciones globales e individuales de las actividades realizadas.

2. Técnica

Asegurar que los alumnos comprenden el funcionamiento técnico del entorno telemático de formación; dar consejos y apoyos técnicos; realizar actividades formativas específicas; gestionar los grupos de aprendizaje que forme para el trabajo en la red; incorporar y modificar nuevos materiales al entorno formativo; mantenerse en contacto con el administrador del sistema; utilizar adecuadamente el correo electrónico; dirigir y participar en comunicaciones asincrónicas; usar el software con propósitos determinados.

3. Organizativa

Establecer el calendario del curso tanto de forma global como específica; explicar las normas de funcionamiento dentro del entorno; mantener contacto con el resto del equipo docente y organizativo; organizar el trabajo en grupo y facilitar la coordinación entre los miembros; contactar con expertos; ofrecer información significativa para la relación con la institución; establecer estructuras en la comunicación online con una determinada lógica.

4. Orientadora

Facilitar técnicas de trabajo intelectual para el estudio en red; dar recomendaciones públicas y pri-

vadas sobre el trabajo y la calidad del mismo; asegurarse de que los alumnos trabajan a un ritmo adecuado; motivar a los estudiantes para el trabajo; informar a los estudiantes sobre su progreso en el estudio; ser guía y orientador del estudiante.

5. Social

Dar la bienvenida a los estudiantes que participan en el curso en red; incitar a los estudiantes para que amplíen y desarrollen los argumentos presentados por sus compañeros; integrar y conducir las intervenciones; animar y estimular la participación; proponer actividades para facilitar el conocimiento entre los participantes; dinamizar la acción formativa y el trabajo en red.

Por su parte, Medina, Rico y Rico (2011) sugieren que en el proceso de acompañamiento debe haber una participación constante en el seguimiento tanto individual como colectivo de los participantes, y que, desde luego, dicho acompañamiento debe desarrollarse en consonancia con las actividades de aprendizaje que se lleven a cabo en el aula virtual.

Otra aproximación a la comprensión de las formas en que puede suceder el acompañamiento docente en espacios virtuales es la que ofrecen Manso, de los Reyes y Redondo (2013), quienes hacen un recorrido por la evolución del término y formulan que “en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) debe ser una tutoría integral, donde se oriente al alumno no sólo en el aprendizaje de una determinada materia sino, además, y sin obviar el contexto de

cada asignatura, se oriente al estudiante en competencias profesionales y personales” (p. 90).

Bernal (2014) propone que la tutoría en entornos virtuales es un proceso de acompañamiento que comprende la interacción entre docente y estudiante en términos de la orientación profesional, la organización en el desarrollo de contenidos, la socialización, la construcción de conocimientos y la participación en procesos investigativos. Señala, también, que esta acción del docente obedece a la concepción de una formación integral que integra la filosofía institucional, los objetivos de la formación a distancia y el conocimiento de la disciplina con los contenidos, métodos y formas de evaluación que le son propios.

Estas aproximaciones coinciden en proponer el acompañamiento como un proceso de interacción que incluye aspectos disciplinares, personales e institucionales. Desde allí, la integración conceptual que existe en torno a los procesos de acompañamiento por parte de los autores sugiere explorar las formas en que sucede dicho acompañamiento para describir con mayor detalle la diversidad de prácticas que lo conforman.

Acompañamiento docente en la UNAD

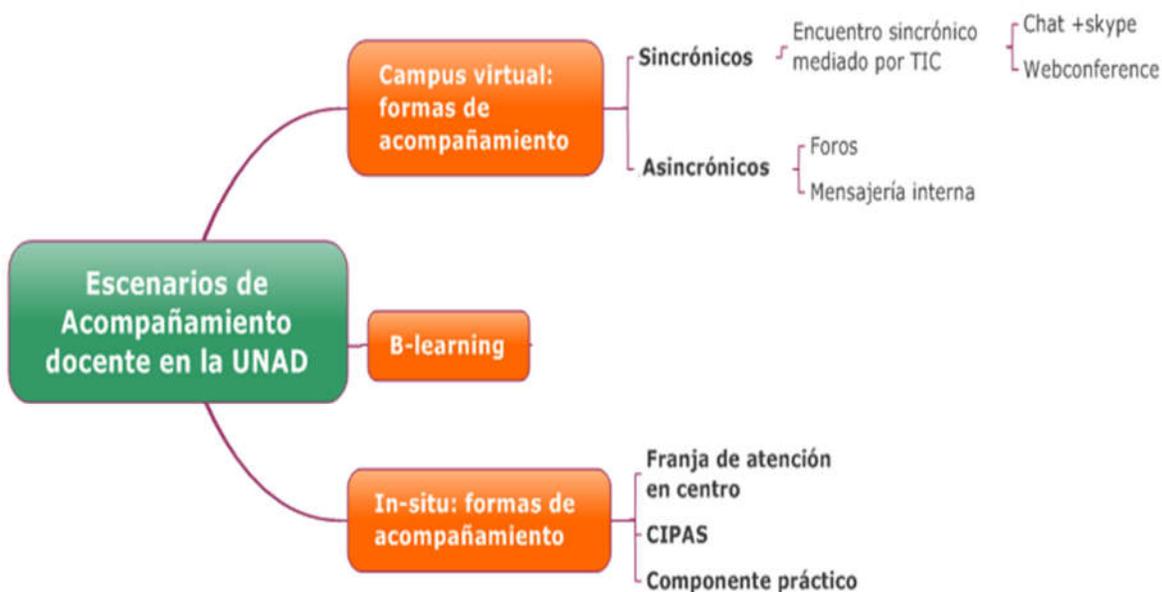
Para la UNAD, el acompañamiento docente se define como:

[...] la acción comunicativa pedagógica de carácter permanente, oportuna y pertinente, orientada a diseñar, de manera efectiva, condiciones para potenciar el aprendiza-

je y la formación integral de los estudiantes, provista de estrategias metodológicas y didácticas para la asesoría académica, las orientaciones metodológicas y de consejería, entre otras. Esta acción debe estar articulada con la agenda de curso y contemplar el acompañamiento individual y a grupos colaborativos de manera sincrónica y asincrónica, según el caso, utilizando los recursos tecnológicos establecidos para su desarrollo. (UNAD, 2013)

Para desarrollarlo, la UNAD contempla que existen dos modos de interacción: sincrónico y asincrónico, los cuales conviven en el proceso formativo a distancia y es sobre ellos que deben construirse las estrategias para acompañar al estudiante (figura 1).

Figura 1. Escenarios de acompañamiento docente en la UNAD.



Fuente. VIACI (2015).

De acuerdo con esto, se han diseñado diversos escenarios de acompañamiento donde sucede la interacción entre los actores del proceso formativo, como acompañamiento en campus virtual — que comprende chats en Skype o en plataforma, foros virtuales, retroalimentaciones de evaluación y mensajería de curso—, acompañamiento en sesiones tipo b-learning, acompañamiento en CIPAS (Círculos de Interacción para el Aprendizaje y la Acción Solidaria) y acompañamiento en franjas presenciales de atención en Centro. Con estos escenarios, se busca permitir al estudiante la mayor diversidad de estrategias para interactuar con sus compañeros, docentes, y contenidos disponibles en los cursos.

Sin embargo, nos centraremos particularmente en dos de estos escenarios de

acompañamiento: el b-learning y los CIPAS.

El b-learning en la UNAD ha implicado una resignificación particular a partir de lo que señalan autores como Tigreros (2016), quienes ubican esta estrategia como un complemento, sustentado en el uso de tecnologías para las actividades presenciales que se realizan en educación. Sin embargo, para el caso de la UNAD, que desarrolla sus programas en ambientes virtuales de aprendizaje, el ejercicio del b-learning requiere una interpretación particular.

Entendemos el B-learning como una estrategia de acompañamiento que se desarrolla haciendo uso de la interacción en campus virtual e in situ, para el desarrollo de actividades tanto en cursos de primera

matrícula como en cursos con alta complejidad académica definidos en cada una de las escuelas. En estas sesiones se realizan actividades en las cuales se supera la idea del docente explicador y se busca fomentar en los estudiantes el interés y la profundización por el aprendizaje del área a través de ejercicios para el aprendizaje activo. (UNAD, 2015, p. 3)

Este escenario tipo b-learning reúne momentos específicos de encuentro con los estudiantes y sus docentes. Estos momentos de encuentro están acompañados permanentemente por docentes que cuentan con una planeación específica de las actividades que se van a realizar y son orientados por el director del curso o uno de los docentes que lo acompañan. Para desarrollarlos, la UNAD ha diseñado herramientas, como el planeador de actividades, la agenda de realización de encuentros, las guías didácticas y los instrumentos de evaluación. Adicionalmente, a los participantes se les solicita diligenciar un instrumento de realimentación con el cual se hacen procesos reflexivos entre los docentes para determinar acciones de mejora sobre lo desarrollado en los encuentros y sobre los encuentros mismos, considerando aspectos como periodicidad, duración, hora de realización, calidad de los materiales y trabajo desarrollado.

Para los CIPAS, la propuesta institucional de la UNAD es la siguiente:

[...] fueron implementados en 1982 en la antigua UNISUR, denominados como Círculos de Interacción y Participación Académica y So-

cial, cuyo propósito era que los estudiantes se apoyarán de manera recíproca para el estudio, la investigación y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales (Abadía, & Gómez, 2010). Hoy se retoman los CIPAS como grupos de trabajo que se conforman a partir de propósitos comunes para generar un ejercicio colaborativo, dialógico y solidario que facilite el aprendizaje.

Se pueden generar en dos escenarios:

1. Grupos acompañados por mediadores (docente o monitor): son encuentros de apoyo académico en donde el mediador prepara estrategias pedagógicas para el afianzamiento de las intencionalidades formativas del curso.
2. Grupos acompañados por docente líder de semillero de investigación: son encuentros que tienen como propósito dinamizar el ejercicio de formación investigativa que se da alrededor de los semilleros de investigación. (UNAD, 2015, p. 4)

Aspectos metodológicos

Esta ponencia presenta una experiencia en términos de las posibilidades de formación que ofrecen los escenarios de acompañamiento docente de la UNAD, de Bogotá-Colombia. Para ello, se vincula la teoría del actor red (Latour, 2008), que permite una mirada de cone-

xiones e interacciones que se entretajan y permiten comprender la complejidad de elementos que conforman, en este caso, una práctica social como es el acompañamiento docente en la modalidad a distancia.

Consideramos que esta aproximación ofrece un marco de lectura amplio dado que permite explorar algunas de las conexiones que se establecen en los procesos de acompañamiento docente que se realiza en la UNAD. Este referente es una posibilidad para describir los modos variados en que el acompañamiento puede ofrecer alternativas de fortalecimiento de los procesos académicos que se llevan en escenarios virtuales.

Como propone Latour (2008): “Si lo que se debe ensamblar no se abre, desfragmenta e inspecciona primero, no es posible reensamblarlo nuevamente”. En este caso, nos interesa comprender las formas en que sucede el acompañamiento docente y recorrer las perspectivas que tienen los actores dentro de estos procesos para proponer, desde esa misma experiencia, un esquema de categorías sobre las cuales pueda construirse una propuesta de acompañamiento para educación a distancia.

Elegir la teoría del actor red (TAR) como lente conceptual para ver los datos obedece al resultado de un recorrido bibliográfico amplio que da cuenta de las posibilidades que ofrece como propuesta metodológica para describir realidades educativas. Estudios como los de Wright y Parchoma (2011), quienes se enfocan en revisar las potencialidades que ofrecen iniciativas educativas que emplean “Mobile learning” (m-learning) en pro-

gramas del área de la salud en el Reino Unido, o la de Anderson y Dron (2011), que ofrece un panorama de las tres generaciones de la pedagogía para la educación a distancia y desde allí se refiere a la TAR, ubicándola en la que denomina como tercera generación, como parte de lo que denomina la pedagogía conectivista, nos permiten comprender que la TAR tiene alcances importantes en el reconocimiento de aspectos particulares que habitan en los contextos académicos mediados por tecnologías (Ashwin, 2014; Wong, Tatnall y Burgess, 2014).

Desde esta aproximación metodológica, proponemos que el acompañamiento docente en educación a distancia consiste en una práctica educativa y que, como tal, permite la construcción y movilización de conocimiento de los estudiantes a partir de la interacción para el desarrollo de actividades que vinculan aspectos formativos, personales y tecnológicos que en el marco de los programas académicos que ofrece la universidad toman vida en los escenarios de acompañamiento docente, y hacen que el Modelo Pedagógico Unadista tenga significado y sentido.

Dussel (2009) argumenta que los procesos de formación deberían ser el lugar que nos ponga en contacto con un mundo-otro, que nos confronta con lo desconocido, con lo que nos permite entender y también desafiar nuestros límites, con lo que nos hace más abiertos a los otros y a nosotros mismos. Desde su propuesta, consideramos que el acompañamiento docente es la base sobre la cual la educación a distancia permite conseguir ese acercamiento a la comprensión del mundo y a la construcción de significa-

dos. Precisamente, son los procesos de interacción que habitan en el acompañamiento docente los que permiten al estudiante entrar con contacto con el universo de experiencias que se encuentra en sus compañeros y profesores, y que han sido construidas en tiempos y espacios distintos que conforman sus trayectorias (Nespor, 1994).

En este sentido, generar procesos de indagación que permitan adentrarse en el reconocimiento de las formas en que suceden las interacciones entre docentes y estudiantes, en particular el acompañamiento docente en educación a distancia, responde, como resalta Lankshear (2003), a la necesidad de investigar el conocimiento en relación con construir, habitar e interactuar en los mundos virtuales.

Los datos del estudio

Los datos que se presentan en esta ponencia fueron tomados durante los años 2015 y 2016. Todos ellos fueron recolectados a partir de las estadísticas

presentadas por los cursos de primera matrícula en los programas profesionales de la UNAD. Se registraron los números de estudiantes participantes en espacios de acompañamiento, como b-learning y CIPAS, dos de los escenarios en los cuales se lleva a cabo el acompañamiento docente en la universidad.

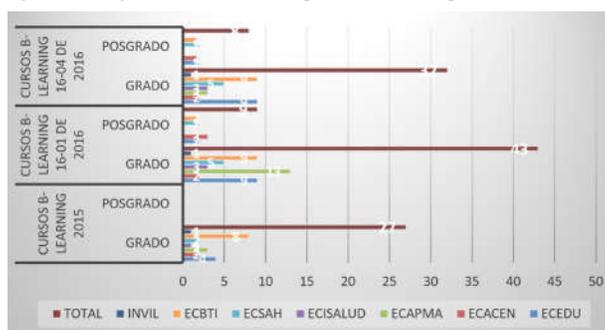
B-learning

Este escenario de acompañamiento se enfoca en los cursos introductorios, o de primera matrícula y en aquellos que reportan mayores índices de no aprobación. Se viene implementando desde 2014 y en la actualidad ha mostrado sus resultados positivos en aceptación por lo estudiantes, los cuales se han recogido de una encuesta de satisfacción que ubica la percepción de los 1512 estudiantes encuestados, en un promedio de 4,3/5.¹

Como se puede ver en la figura 2, en los años del estudio se incrementaron los cursos que incorporaron la estrategia b-learning, cerca de 60 %, pasando de 27 cursos en 2015 a 43 cursos en 2016.

1. La encuesta se realizó a finales de 2016 y los resultados son reportados por la Vicerrectoría Académica y de Investigación.

Figura 2. Cursos que incorporan la estrategia b-learning en la UNAD. Corte 2015-2016.



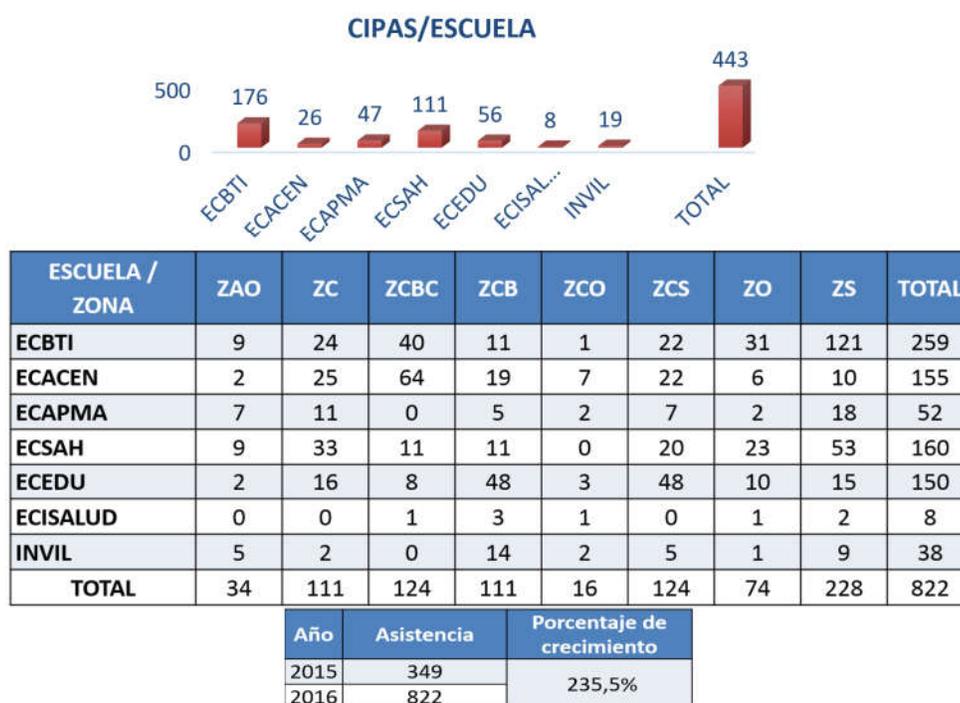
Fuente. VIACI (2016).

CIPAS

Para el caso de este escenario de acompañamiento, como puede verse en la figura 3, se cuenta en la actualidad con 443 CIPAS en toda la universidad, y la asistencia de los estudiantes pasó de 349 estudiantes asistentes en 2015

a 822 en 2016, cifra que representa un aumento de más del 235 % en 2 años, es decir, cerca de un crecimiento del 100 % en asistencia por año consultado. Dicho aumento se debe a la demanda de los estudiantes frente a contar con más de estos espacios en los cursos académicos y a la oferta de los docentes como respuesta a sus intereses particulares.

Figura 3. Número de CIPAS en la UNAD en 2016.



Fuente. Vicerrectoría Académica y de Investigación.

Correlación entre los datos

Nuestro trabajo cuantitativo ha estado acompañado por levantamientos de registros de expresiones tomadas directamente de los actores asistentes a los escenarios analizados. De este modo, podemos identificar los aspectos relativos al acompañamiento docente que

pueden ser determinantes en el proceso académico de los estudiantes a fin de potenciarlos y promover su desarrollo en el equipo docente.

Presentaremos, entonces, aproximaciones a los análisis que hemos realizado de las expresiones que los participantes han formulado frente a su participación en los escenarios b-learning y CIPAS. A

partir de ellas, propondremos un sistema integrado por tres categorías/componente y tres características, que consideramos fundamentales para construir procesos de acompañamiento docente en educación a distancia. Dichas expresiones son tomadas de la evaluación cualitativa que realizan los participantes de estos escenarios.

1. *“CIPAS del curso de Algoritmos. La dinámica de los encuentros fue exitosa y se pudo avanzar en cada uno de los temas del curso, reforzando contenidos y profundizando en las temáticas con los demás compañeros del curso”.*

Estas expresiones nos permiten identificar que el espacio señalado permite el abordaje en profundidad de contenidos y temas, lo cual es un elemento importante para nosotros en términos de conseguir que se involucren más herramientas y estrategias para favorecer el aprendizaje en los estudiantes. Si bien la plataforma tecnológica y el ambiente virtual de aprendizaje que se ha diseñado en la UNAD (Plataforma ACCeSIT) nos permite integrar recursos digitales y herramientas web, es necesario contar con más espacios de encuentro donde los estudiantes puedan interactuar.

Esto responde a uno de los pilares del modelo pedagógico unadista que, desde la perspectiva constructivista señala que el aprendizaje sucede en la interacción (Roggoff, 1997; Lave y Wenger, 1991); asimismo, resalta la importancia que se otorga al acompañamiento docente en términos de la construcción

de procesos relativos al contenido y al manejo de instrumentos propios de las disciplinas (Manzuoli y Roig, 2015; Sucerquia et al., 2016). Asimismo, propone un reto importante a mantener y es la actuación de estudiantes de diferentes niveles de formación, pues ellos mismos reconocen la importancia de contar con compañeros de otros periodos, quienes pueden aportar elementos importantes a quienes están iniciando o ya han adelantado algunos periodos de su proceso de formación.

2. *“El CIPA Psicothema, ha logrado integrar estudiantes de primera y segunda matrícula, además de estudiantes en culminación formativa”.*

“El CIPAS Yaaliakeisy ha logrado la dinámica en procesos formativos con los integrantes de la etnia frente a los aspectos de multiculturalidad”.

En este caso, las afirmaciones reportadas muestran un aspecto fundamental para el caso del acompañamiento docente en la universidad, se trata de la interacción y de la participación periférica legítima descrita por Lave (1991).

La intención de estos CIPAS es permitir que las experiencias de los estudiantes entren en diálogo y que, a partir de ellas, se consoliden procesos formativos en los cursos académicos de la universidad. Desde esta perspectiva, los procesos de construcción de conocimiento que promueven estos espacios de formación y acompañamiento docente se enmarcan en contextos interculturales,

lo cual permite el diálogo de saberes, la validación de sistemas de conocimiento (Martínes y Zemeño, 2016) y el reconocimiento de grupos sociales que han sido tradicionalmente marginados de los sistemas educativos (Gómez, 2017).

3. *“El CIPA Psicocinéficos se ha convertido en el CIPA por excelencia del programa de Psicología, los estudiantes participantes han seguido el mismo en encuentros quincenales con una programación temática clara, uno de los espacios se reserva para la observación de la película y en la siguiente sesión se realiza el debate y profundización de las temáticas a partir de semilla de discusión”.*

Como puede verse, la percepción de los actores que formulan esta afirmación se enmarca en la posibilidad que abren estos espacios de acompañamiento para debatir y presentar opiniones, lo cual es un reflejo del potencial que se abre en el CIPAS para construir procesos comunicativos y argumentativos en el contexto disciplinar, situación que es relevante para el proceso formativo de acuerdo con Buchelli (2016).

Lo anterior se suma a la evidente multiplicidad de estrategias que pueden vincularse en el grupo de estudiante, puesto que no se trata de espacios con guiones preestablecidos, sino de posibilidades variadas en la interacción frente a los temas de estudio. En términos generales, el CIPAS se muestra como un escenario de acompañamiento, en el cual se promueven acciones orientadas

a la construcción y el desarrollo de competencias.

4. *“El CIPAS semillero de investigación en el programa ECAPMA, adherido al grupo de investigación CIDAGRO; se ha fortalecido como grupo y plantean proyectos de investigación con los estudiantes”.*

La investigación juega un papel importante en los escenarios de acompañamiento de la universidad. Si bien es cierto que se cuenta con semilleros y grupos de investigación tanto avalados como reconocidos por Colciencias, en los escenarios de acompañamiento docente también se abre la posibilidad de promover actitudes investigativas (Carrasco, Baldivieso y DiLorenzo, 2016).

Tal como sugieren investigadores en el área, como García Aretio (2012), es competencia de quienes se ocupan del desarrollo de las actividades de los cursos y programas a distancia la comprensión de los procesos de interacción, debido a que esta se orienta a la promoción de procesos investigativos; en este sentido, el acompañamiento docente y sus modalidades, referidas a las existentes y a aquellas que puedan diseñarse a futuro, abren todo un campo de investigación para acercarse a identificar las formas y estrategias que se emplean para promover la investigación como parte del proceso formativo del estudiante.

5. *“Los b-learning prestan apoyo al estudiante con condiciones educativas diversas (dificultad cognitiva). Porque los encuentros*

son personalizados y se usan diversas estrategias como usar colores y explicar varias veces”.

Los escenarios de acompañamiento integran a los estudiantes que tienen condiciones educativas diversas, podemos señalar que la UNAD ofrece una alternativa importante para el desarrollo de sus procesos formativos, desde los escenarios como el b-learning o los CIPAS. Como ha mencionado García Aretio (2000), la formación abierta y a distancia puede articular diversas vías de comunicación, lo cual permite que el estudiante encuentre múltiples opciones para cualificar sus procesos de aprendizaje y avanzar en el desarrollo de sus programas académicos. Como universidad, una de las metas es ofrecer educación a todas las personas y, en ese sentido, los escenarios de acompañamiento docente ofrecen la posibilidad de atender en grupos más pequeños a los estudiantes y resolver sus inquietudes de maneras más específicas. Esta es una de las muestras de las posibilidades que ofrece el acompañamiento para materializar la inclusión educativa.

Consideramos que la incorporación de tecnologías en educación y su articulación con estrategias de acompañamiento docente dista de reducirse a discursos prescriptivos; sin embargo, sí se requiere de espacios de discusión amplios para comprender la complejidad que implica abordar estos procesos.

Conclusiones y aportes

Como se mencionó al inicio del escrito, la presente propuesta se sustenta

en la revisión de los datos de 2 años de reconocimiento de los resultados obtenidos a partir de la implementación de dos escenarios de acompañamiento (b-learning y CIPAS) en la UNAD, para formular a la comunidad académica la propuesta de un sistema de categorías y características que constituyen el acompañamiento docente en entornos virtuales para procesos de formación a distancia.

En este sentido, la propuesta consiste en tres categorías-componentes esenciales para el diseño del acompañamiento docente:

- **Componente afectivo y social:** referido al diseño de actividades para los espacios de acompañamiento que permitan y potencien la interacción entre los participantes, el diálogo de sus saberes y experiencias que vinculen los tiempos y espacios que hacen parte de su recorrido tanto académico como personal (Nespor, 1994).
- **Componente cognitivo:** referido a la planeación de las actividades a realizar en cada uno de los espacios de acompañamiento sobre la base de los contenidos a trabajar en relación con la propuesta curricular de cada curso académico en el cual se llevan a cabo (Garrison, Anderson y Archer, 2001).
- **Plan de acompañamiento:** entendido como la organización de una programación de espacios con la propuesta de actividades a desarrollar en cada uno de ellos, esto en concordancia con la propuesta de Quezada, Guzmán y Moreno (2014), quienes formulan la importancia de contar con procesos de diseño y organización de actividades para

conseguir los objetivos trazados en las mismas, incluyendo la participación de los docentes y el acompañamiento en desarrollo de las propuestas didácticas disciplinares.

En cuanto a las características de la propuesta que formula la UNAD, los espacios de acompañamiento docente, en educación a distancia, reúnen lo permanente, lo oportuno y lo pertinente como parte fundamental de su diseño, construcción y desarrollo. Desde la experiencia construida, estas características resultan esenciales para la construcción de conocimientos en los espacios de interacción entre docentes y estudiantes, los cuales deben potenciarse al máximo, pues como proponen Mansuoli y Roig (2015): “la escasa interacción entre estudiantes limita la elaboración de conocimiento de los mismos en las actividades de trabajo colaborativo que se proponen” (p. 5).

- Acompañamiento permanente hace referencia a mantener en el tiempo la presencia del escenario de acompañamiento que se elija, esto incluye construir procesos de planeación y organización que perduren en el tiempo que el curso se desarrolla, e implica comprender la importancia de la presencia del docente al inicio, durante y la finalización del curso, con un gran objetivo: contribuir con el crecimiento del estudiante en todos los momentos de su formación.

- Acompañamiento oportuno, hemos encontrado que, además de ofrecer procesos constantes en el tiempo, el acompañamiento docente también debe enfocarse en asegurar que el estudiante cuente con las realimentaciones de sus

actividades en el menor tiempo posible. Hemos identificado la importancia que tiene la información de retorno como base para la construcción de rutas formativas que permitan lograr los propósitos de formación y construir las competencias de los cursos. Adicionalmente, definir como oportuno el acompañamiento obedece a la posibilidad que tiene el docente de aclarar o extender sus explicaciones de acuerdo con las características de cada grupo de estudiantes para abrir múltiples opciones particulares para movilizar el conocimiento.

- Acompañamiento pertinente, nuestros resultados muestran que puede haber una relación entre el uso de escenarios de acompañamiento, como el b-learning o los CIPAS, y el mejoramiento en los resultados que los estudiantes tienen en los cursos donde interactúan. Sin embargo, el conocimiento disciplinar del docente que acompaña los espacios resulta ser vital para lograr los resultados. Asimismo, la cualificación permanente en aspectos pedagógicos, didácticos y tecnológicos facilita la construcción de alternativas que los estudiantes pueden tomar para profundizar en los contenidos de estudio del curso.

Compartimos con Steffens et al. (2015) que es difícil establecer una relación causal entre el uso de las tecnologías y el aprendizaje; es decir, las tecnologías no aseguran, en sí mismas, que las actividades que se propongan sean desarrolladas por los estudiantes, pues que esto sería reconocer algún tipo de determinismo tecnológico que ha sido ampliamente debatido (Dussel y Quevedo, 2010; Bimber, 1996; Castells, 2005; Oliver, 2011).

Sin embargo, comprendemos que las posibilidades que pueda tener algún tipo de tecnología que se usa en procesos educativos tienen que ver también con las experiencias tanto tecnológicas como de aprendizaje con que cuenten los estudiantes que la usan. Por lo mismo, cada proceso formativo es individual y diferente a otros. Desde esta perspectiva, más allá de ver en la educación a distancia una aglomeración de equipos, aplicaciones o plataformas, es importante examinar las herramientas y estrategias que pueden resultar exitosas en las prácticas de acompañamiento docente y ayudar a que los estudiantes puedan hacer con cosas diferentes de las que ya saben hacer con el uso de las tecnologías (Dussel, 2007). Esa es una de las fortalezas de los escenarios, como b-learnig o los CIPAS en la UNAD: comprender al estudiante en su totalidad y no solo como un estudiante de una disciplina determinada.

En nuestra experiencia, más allá de establecer modelos o propuestas prescriptivas sobre uso, cantidad o tipos de escenarios de acompañamiento docente, consideramos que los retos educativos que enfrentamos en la actualidad como maestros que acompañamos al estudiante en un proceso educativo a distancia, descritos por la política que reúnen las conferencias de la Unesco (2000) o las tendencias descritas por la OECD (2011) o por el BID (2010), deben ser objeto de espacios de discusión en las instituciones educativas y las dependencias gubernamentales encargadas de estos temas, con el fin de permitir que los tomadores de decisiones tengan una base amplia de información derivada de las prácticas reales que permita

la construcción de hojas de ruta a futuro que partan de la experiencia y la investigación.

Referencias bibliográficas

- Abadía, C. y Gómez, L. (2010). *Comunidades de aprendizaje: una apuesta por los Círculos de Interacción para el Aprendizaje y Acción Solidaria-CIPAS*. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).
- Anderson, T. y Dron, J. (2011). Tecnología para el aprendizaje a través de tres generaciones de pedagogía a distancia mediada por tecnología. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, (6), 136-154.
- Archer, A. B., Crispim, A. C. y Cruz, R. M. (2016). Evaluación y retroalimentación del rendimiento de estudiantes en la educación a distancia. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(3), 473-485.
- Ashwin, P. (2014). Knowledge, curriculum and student understanding in higher education. *Higher Education*, 67(2), 123.
- Bernal, E. G. (2014). La tutoría en la universidad colombiana: etapas, procesos y reflexiones. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (7).
- BID. (2010). *TICS en educación una innovación disruptiva*. Nueva York: autor.
- Bimber, B. (1996). Las tres caras del determinismo tecnológico. En M. Smith y L. Max (eds.), *Historia y determinismo tecnológico* (pp. 95-115). Madrid: Alianza.
- Bucheli, M. G. V. (2016). Los foros virtuales, espacios para enriquecer los procesos de argumentación en los estudiantes de posgrado/Virtual forum, spaces to enrich the process of argument in graduate students. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 5(10), 385-408.

- Carrasco, S. y Baldivieso, S. (2014). *Los recursos de aprendizaje en la educación a distancia. Nuevos escenarios, experiencias y tendencias. La experiencia de las EPD de la ULP en San Luis, la Provincia Digital de Argentina. Los recursos de aprendizaje en la educación a distancia. Nuevos escenarios, experiencias y tendencias*. Lima: Universidad Alas Peruanas-Virtual Educa.
- Carrasco, S., Baldivieso, S. y Di Lorenzo, L. (2016). Formación en investigación educativa en la sociedad digital. Una experiencia innovadora de enseñanza en el nivel superior en el contexto latinoamericano. *Revista de Educación a Distancia*, (48).
- Castells, M. (2005). *La era de la información: economía, sociedad y cultura* (vol. I) (6ª ed.). México: Siglo XXI.
- Díaz, F., Harahi, I. y Amadeo, P. (2012). Propuesta sobre aprender enseñando: desarrollo de un curso a distancia sobre accesibilidad web en manos de alumnos. *VII Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*.
- Dussel, I. (2007). *Formación docente y culturas contemporáneas*. (V. Castro, Entrevistador) Argentina.
- Dussel I. y Quevedo L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Fainholc, B. (2016). Presente y futuro latinoamericano de la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales referidos a educación universitaria. *Revista de Educación a Distancia*, (48).
- Fernández, N. R. (2014). Fundamentos del proceso educativo a distancia: enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 75.
- García Aretio, L. (1999). Historia de la educación a distancia (History of Distance Education). *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(1), 8.
- García Aretio, L. (2000). *La educación a distancia: De la teoría a la práctica*. Barcelona, España: Ariel.
- García Aretio, L. (2012) *El diálogo didáctico mediado en educación a distancia* (12,34) (Blog). Recuperado de <http://aretio.hypotheses.org/380>
- Garrison, D., Anderson, T. y Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23.
- Gómez, M. V. G. (2017). Los intercambios virtuales lingüísticos y culturales en educación superior: estudio de caso. *Apertura*, 9(1), 8-21.
- Gourlay, L. (2012). Student author as actor network? Using ANT to explore digital literacies in higher education. *Proceedings of the 8th International Conference on networked Learning* (pp. 97-102).
- Jiménez, M., Rodríguez, E. y Vidal, L. (2017). The tutor's roles and functions in online education. *Qualitative study within the context of worker training. Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 196-202.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social*. Una introducción a la teoría de actor red. Buenos Aires: Manantial.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Llorente, M. (2005). *La tutoría virtual: técnicas, herramientas y estrategias*. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/tutoriavirtual.pdf>
- Manso, Y. G., de los Reyes, M. J. M. y Redondo, F. J. T. (2013). De la tutoría presencial a la virtual: la evolución del proceso de tutorización. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 89-106.
- Manzuoli, C. y Roig, A. E. (2015). Construcción de conocimiento en educación virtual: nuevos roles, nuevos cambios. *Revista de Educación a Distancia*, (45).

- Martínez, N. Y. M. y Zermeño, M. G. G. (2016). Desarrollo de competencias interculturales a través de la participación en las comunidades virtuales de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 6(12), 24-30.
- Mauri, T., Onrubia, J., Coll, C. y Colomina, R. (2016). La calidad de los contenidos educativos reutilizables: diseño, usabilidad y prácticas de uso. *Revista de Educación a Distancia*, (50).
- Medina, Y., Rico, D. y Rico, N. (2011). Calidad en la función tutorial para la gestión en entornos virtuales. *Revista Educación en Ingeniería*, 6(12), 23-36. Recuperado de <https://www.educacioneningeneria.org/index.php/edi/article/view/127>
- Méndez, M. (2008). El acompañamiento de procesos educativos en línea. *Revista Diálogos*, 21-30.
- Montero, R. (2015). *Incorporación de las TIC en educación, consideraciones sobre la idea del "acceso para todos" en los programas con uso de las tecnologías*. Recuperado de <http://lets.cinvestav.mx/DesdeLETS/TabId/134/ArtMID/543/ArticleID/53/Incorporaci243n-de-las-TIC-en-educaci243n-consideraciones-sobre-la-idea-del-%E2%80%9Cacceso-para-todos%E2%80%9D-en-los-programas-con-uso-de-las-tecnolog237as.aspx>
- Nespor, J. (1994). *Knowledge in motion: Space, time and curriculum in undergraduate physics and management*. London and Washington, D. C: The Falmer Press.
- New London Group. (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures* (B. Kope y M. Kalantzis, eds.). Londres: Routledge.
- OECD. (2011). *Working paper 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. OECD Publishing.
- Oliver, M. (2011). Technological determinism in educational technology research: some alternative ways of thinking about the relationship between learning and technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, (27), 373-384.
- Osma, J. I. P., Molano, J. R. y Pinzón, D. F. (2015). Educación y campus virtual, nuevos escenarios de formación. *Revista Científica*, 2(22), 97-110.
- Puerta Gil, C. A. (2016). El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (49), 1-6.
- Quezada, C. J. M., Guzmán, S. T. N. y Moreno, G. G. (2014). El diseño y la planeación de secuencias didácticas como herramientas para generar ambientes aprendizaje en educación a distancia y mixta. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 6(12).
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsh, P. Del Rio y A. Álvarez (eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 111-128). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Steffens, K., Bannan, B., Dalgarno, B., Bartolome, A., Esteve-Gonzalez, V. y Cela-Ranilla, J. (2015). Recent developments in technology-enhanced learning: A critical assessment. *RUSC*, 12(2), 73-86.
- Sucerquia Vega, E. A., Londoño Cano, R. A., Jaramillo López, C. M. y Borba, M. D. C. (2016). La educación a distancia virtual: desarrollo y características en cursos de matemáticas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (48), 33-55.
- Tigreros, M. E. F., Zermeño, M. G. G. y Vázquez, N. Y. G. (2016). Criterios para el diagnóstico de la práctica educativa a distancia en modalidad B-Learning. TE & ET: *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (17), 67-74.
- UNAD. (2013). *Reglamento estudiantil de la UNAD*, acuerdo 0029 del 13 de diciembre de 2013, artículo 17. Bogotá: autor.
- UNAD. (2015). *El acompañamiento docente en la UNAD*. Bogotá: autor.
- Unesco. (1993). *La educación a distancia y la función tutorial*. San José: autor.

- Unesco. (2000). Marco de acción de Dakar. Educación para todos cumplir nuestros compromisos comunes. París: autor.
- Unesco. (2002). *Aprendizaje abierto y a distancia*. París: autor.
- Unesco. (2008). *Informe de seguimiento a la EPT en el mundo. Educación para todos en 2015. ¿Alcanzaremos la meta?* París: UNESCO.
- Unesco. (2010). *El impacto de las TIC en la educación*. Brasilia: autor.
- Unesco. (2013a). *Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Orealc-Unesco.
- Unesco. (2013b). *Uso de TIC en Educación en América Latina y el Caribe*. Montreal: UIS-Unesco.
- Unesco. (2016). *Revisión comparativa de iniciativas del aprendizaje móvil en América Latina*. Francia: Unesco.
- Wong, L., Tatnall, A. y Burgess, S. (2014). A framework for investigating blended learning effectiveness. *Education+ Training*, 56(2/3), 233-251.
- Wright, S. y Parchoma, G. (2011). Technologies for learning? An actor-network theory critique of 'affordances'. *Research on Mobile Learning. Research in Learning Technology*, 19(3).