



**UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN  
PROGRAMA DE DOCTORADO  
INNOVACIÓN CURRICULAR Y PRÁCTICA SOCIOEDUCATIVA**

**EL ENFOQUE ESTRATÉGICO EN LOS MATERIALES INSTRUCCIONALES  
IMPRESOS,  
DE UN SISTEMA DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA A DISTANCIA**

Tesis Doctoral

Msc. Rebeca Estéfano

Directora  
Dra. Verónica Marín Díaz

Septiembre, 2015

TITULO: *El enfoque estratégico en los materiales instruccionales impresos de un sistema de educación superior a distancia*

AUTOR: *Rebeca Estefano de Salazar*

---

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2016  
Campus de Rabanales  
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A  
14071 Córdoba

[www.uco.es/publicaciones](http://www.uco.es/publicaciones)  
[publicaciones@uco.es](mailto:publicaciones@uco.es)

---

TÍTULO: EL ENFOQUE ESTRATÉGICO EN LOS MATERIALES INSTRUCCIONALES IMPRESOS, DE UN SISTEMA DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA A DISTANCIA.

AUTOR: Rebeca Estéfano



**TÍTULO DE LA TESIS:**  
**EL ENFOQUE ESTRATÉGICO EN LOS MATERIALES INSTRUCCIONALES  
IMPRESOS, DE UN SISTEMA DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA A DISTANCIA**

**DOCTORANDO/A: REBECA ESTÉFANO DE SALAZAR**

**INFORME RAZONADO DEL/DE LOS DIRECTOR/ES DE LA TESIS**

(se hará mención a la evolución y desarrollo de la tesis, así como a trabajos y publicaciones derivados de la misma).

El trabajo realizado por la doctoranda, ha supuesto un reto en lo que se refiere a la tutorización online, fundamentalmente por el desfase horario. No obstante destacar la disposición y buena voluntad de la alumna para estar en continuo contacto con la dirección académica española.

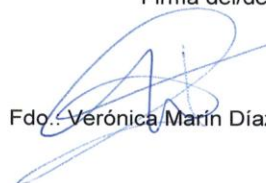
En lo que se refiere al trabajo, propiamente dicho, ha seguido una evolución constante en el tiempo, marcada por la disponibilidad de los documentos de trabajo, la situación del país y la propia del doctorando, siendo en todo momento superados. El trabajo supone un profundo análisis de los recursos que unen al docente con el discente, por lo que implica una profunda abstracción a la que la doctoranda ha sido capaz de llegar.


Con respecto a los trabajos emanados de la tesis doctoral son correctos y pertinentes en el tiempo y en el espacio académico en el que se encuadran.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 25 de Septiembre de 2015

Firma del/de los director/es

  
Fdo.: Verónica Marín Díaz

  
Fdo.: Pablo Ríos Cabrera

## **DEDICATORIA**

A Dios,  
que me demuestra cada día en cada amanecer  
que sí existe.

A mi padre y mi madre,  
que desde el cielo me acompañan  
en cada tristeza, desafío o triunfo.

A mi hija, Florángel,  
la estrella que alumbra mi camino y  
me llena de fortaleza cada vez que  
desfallezco.

A mi esposo, Héctor Luis,  
por su apoyo y paciencia

A mi familia  
por creer que a pesar de  
las dificultades siempre podré levantarme  
y continuar andando el camino.

A la Universidad Nacional Abierta  
que me ha enseñado el camino para crecer  
profesionalmente a través de la educación a distancia.

## AGRADECIMIENTOS

A mi Directora de Tesis Dra. Verónica Marin, porque a pesar de la distancia siempre estuvo presente con sus orientaciones y respuestas oportunas, gracias por no abandonarme en este camino.

A las profesoras Zulay Fuentes, Bileidis Rendón y Mercedes Fernández, asesoras del Centro Local Metropolitano, Mérida y Sucre respectivamente, por su apoyo incondicional y valiosa colaboración, para ayudarme a establecer el contacto con el grupo de alumnos que ellas asesoran.

A los estudiantes y profesores especialistas en contenido por permitirme entrevistarlos y responder gentilmente a la consulta solicitada, sin ellos hubiese sido imposible realizar la investigación.

A la profesora María Martín H, por dedicar un espacio de su limitado tiempo para revisar el trabajo, discutir junto a mí sus puntos de vista, apoyarme de manera incondicional y animarme a no abandonar el camino para alcanzar la meta propuesta. Gracias infinitas amiga.

Al profesor Aarom Oramas, por sus orientaciones y apoyo brindado para hacerme comprender, a pesar de mi estructura cuadrada, que a los datos cualitativos hay que dejarlos que nos hablen. Nunca cambies.

Al profesor Antonio Alfonzo, por sus valiosas y acertadas asesorías en la conducción de esta investigación.

A la profesora Florymar Robles, por apoyarme en la realización de los elementos tecnológicos necesarios en la elaboración de la investigación y por siempre estar dispuesta a apoyarme con toda la paciencia que te caracteriza.

A la Dra. Milagros Martínez por su asesoría y consejos llenos de sabiduría y afecto que me han servido y ayudado en el ámbito académico.

A mi amiga, la Dra. Zuleima Corredor por no dejarme abandonar el camino a pesar de los obstáculos encontrados, gracias por siempre confiar en mí.

A mis compañeras de doctorado Prof. Elizabeth López, Prof. Pilar Figueroa, Prof. Gladys Delgado y Dra. Nuris Chirinos, por su apoyo incondicional y sus palabras de aliento.

A mis compañeras de trabajo profesoras Silvana Guía, Neudys Rada y mi querida y apreciada secretaria Sra. YinnethHervilla por su gran apoyo.

**¡GRACIAS A TODOS!**

# **EL ENFOQUE ESTRATÉGICO EN LOS MATERIALES INSTRUCCIONALES IMPRESOS, DE UN SISTEMA DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA A DISTANCIA**

## **RESUMEN**

La presente investigación tuvo como objetivo general formular un cuerpo de proposiciones teóricas, sustentado en el enfoque estratégico para la elaboración de los materiales instruccionales, en un sistema de educación a distancia. Para tal fin, la investigación se ubicó en el paradigma cualitativo, tipo estudio de caso. El diseño se fundamentó en un estudio de carácter descriptivo e interpretativo. Para recoger y registrar la información se aplicaron diferentes técnicas: en primer lugar, la indagación bibliográfica y hemerográfica; en segundo lugar, la entrevista a profundidad, cuyo instrumento fue un guión orientador de preguntas que representó la base para extraer la información a los participantes de la investigación y, en tercer lugar, el análisis de contenido de 28 materiales instruccionales impresos (guías instruccionales, planes de curso y libros de texto UNA). En ese sentido, se construyó una matriz para el registro de la información en atención a las categorías previamente establecidas. Para el análisis de la información se sistematizaron, redujeron, transformaron, categorizaron y triangularon todos los datos recogidos en la investigación, para obtener los resultados y verificar las conclusiones. Se pudo concluir: a) es preciso generar acciones que promuevan y fortalezcan la presencia del enfoque estratégico en los materiales instruccionales; b) el profesorado debe contar con las condiciones laborales para el diseño de los materiales instruccionales y conformar equipos de trabajo; c) se deben realizar planes de acción y formación en diseño instruccional, uso de las TIC y enfoque estratégico; y d) se realizaron propuestas teóricas referidas al énfasis que se le debe dar a las estrategias de enseñanza y aprendizaje bajo la modalidad a distancia, las cuales deben promover las estrategias cognitivas, metacognitivas y de manejo de recursos a fin de suscitar autonomía, independencia y reflexión sobre el proceso de enseñanza y el de aprendizaje.

**Palabras Claves:** enfoque estratégico, materiales instruccionales, educación universitaria a distancia.

# **STRATEGIC APPROACH TO INSTRUCTIONAL PRINTED MATERIALS IN A DISTANCE UNIVERSITY SYSTEM**

## **ABSTRACT**

The aim of this research was to formulate theoretical proposals based on the strategic approach for the elaboration of instructional materials in a distance education system. This is a qualitative research, case study type, with descriptive and interpretative nature. To collect and register the data, different techniques were applied: first, bibliographic and newspaper inquiry; second, an in-depth interview, from which student's data was extracted; third, the content analysis of 28 printed instructional materials (instructional guides, courses plans, UNA books). In that sense, a chart was made to register information according to categories previously stated. The data collected was systematized, reduced, transformed, categorized and triangulated in order to get results and verify conclusions. It could be concluded: a) it is necessary to promote and strengthen the presence of the strategic approach in instructional materials; b) teachers need for proper working conditions to design instructional materials and make up working teams; c) action plans and training in instructional design, use of ICT and strategic approach must be carried out; d) theoretical proposals were created with a reference on the emphasis that should be given on teaching and learning strategies in distance modality; these strategies should promote cognitive, meta-cognitive and resources management strategies with the aim to generate autonomy, independence, and reflections on teaching and learning process.

**Key words:** strategic approach - instructional material - distance university education.



## ÍNDICE DE CONTENIDO

CONTENIDO	PP
ACEPTACIÓN DE LA TUTORA	iii
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTOS	v
RESÚMEN	vi
ABSTRACT	vii
INDICE DE CONTENIDOS	viii
ÍNDICE DE TABLAS	xii
ÍNDICE DE FIGURA	xiii
INTRODUCCIÓN	1
PRIMERA PARTE: Bases Teóricas que sustentan la investigación	
Capítulo I. La Educación a Distancia	5
1.1. Educación a Distancia. Definición y Características	5
1.2. Evolución de la Educación a Distancia	10
1.3. Enfoques Teóricos de la Educación a Distancia	18
1.4. Proceso de Enseñanza y Aprendizaje	22
1.4.1. El Proceso de Aprendizaje	23
1.4.2. El Proceso de Enseñanza	32
1.4.2.1.Perspectiva Tradicional	33
1.4.2.2.Perspectiva Técnica	35
1.4.2.3.Perspectiva Humanista	37
1.4.2.4.Perspectiva Crítica	39
1.4.3. Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje	46
1.4.3.1.Estrategias de Enseñanza o Instruccionales	47

1.4.3.2. Tipos de Estrategias Instruccionales	50
1.4.3.3. Estrategias de Aprendizaje	55
1.4.3.4. Enfoque Estratégico	64
1.5. Los Materiales Instruccionales en la Educación a Distancia	72
1.6. Uso educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y su relación con el enfoque estratégico.	80
1.7. Evaluación Educativa.	82
1.7.1. Tipos de Evaluación	85
SEGUNDA PARTE: Contexto de la Investigación	
Capítulo II. Contexto de la Investigación	89
2.1. Universidad Nacional Abierta de Venezuela (UNA)	89
2.1.2. Estructura Organizativa General de la UNA y Funciones Académicas.	92
2.1.3. Oportunidades de estudio que ofrece la UNA	96
2.2. Carrera Educación mención Dificultades de Aprendizaje	99
2.3. Los Materiales Instruccionales en la Universidad Nacional Abierta	103
2.3.1. El Plan de Curso	107
2.3.2. Libro de Texto UNA	108
2.3.3. Guía Instruccional o de Estudio	109
2.3.4. Selección de Lecturas	110
2.3.5. Problemario	110
2.3.6. Materiales Audiovisuales o Electrónicos	110
2.4. El uso de las Tecnologías de Información y Comunicación en la UNA	112
2.5. La evaluación del rendimiento estudiantil en la UNA.	117

## TERCERA PARTE: Marco Empírico

Capítulo III. Elementos Procedimentales de la Investigación	121
3.1. Planteamientos Centrales del Estudio	121
3.2. Objetivos de la Investigación	127
3.2.1. General	128
3.2.2. Específico	128
3.3. Importancia de la Investigación	129
3.4. El Enfoque de Investigación	130
3.5. El Tipo de Estudio	135
3.6. Diseño de la Investigación	137
3.7. Momentos de la Investigación.	139
3.7.1. Fase 1. Preparatoria	139
3.7.1.1. Etapa Reflexiva	139
3.7.1.2. Etapa de Diseño	139
3.7.1.2.1. Ámbitos de Ocurrencia o Contexto	139
3.7.1.2.2. Unidades de Investigación	140
3.7.1.2.3. Criterios para la selección de las Unidades de Investigación	144
3.7.1.2.4. Técnicas para la Recolección de la Información	145
3.7.2. Fase 2. El Trabajo de Campo	148
3.7.2.1. Acceso al Campo	148
3.7.2.1.1 Vagabundeo	149
3.7.2.1.2 Construcción propia de Mapas	149
3.7.2.1.3. Recogida Productiva de los Datos	149
3.7.3. Fase 3. Analítica	150
3.7.3.1. Disposición y Transformación de los Datos	151

3.7.3.2. La Reducción de los Datos	151
3.7.3.3. La Categorización de los Datos	152
3.7.3.4. Análisis de Contenido	154
3.7.3.4.1 Selección de las Comunicaciones	156
3.7.3.4.2 Identificación del Muestreo	158
3.7.3.4.3 Selección de las Unidades de Análisis	159
3.7.3.4.4 Selección de las Categorías	160
3.7.3.4.5 Selección del Sistema de Recuento o Medida	161
3.7.3.4.6. Obtención y Verificación de Conclusiones	162
3.7.4. Fase 4 Informativa	163
3.7.4.1. La Credibilidad	164
3.7.4.2. La Confirmabilidad	165
3.7.4.3 La Transferibilidad	165
3.7.4.4. Triangulación	166
CUARTA PARTE: Análisis e Interpretación de los Resultados	170
Capítulo IV. Análisis e Interpretación de los Resultados	170
4.1. El Proceso de Categorización de los Datos.	171
4.2. Definición de las Categorías	172
4.2.1. Elementos característicos de los Materiales Instruccionales en la EaD	173
4.2.2. Presencia del Enfoque Estratégico.	173
4.2.3. Evaluación de los Aprendizajes.	176
4.2.4. La Tecnología como complemento del proceso de enseñanza y aprendizaje	178
4.2.5. Requerimientos para la elaboración de los Materiales Instruccionales	179
4.3. Interpretación de las Categorías	183

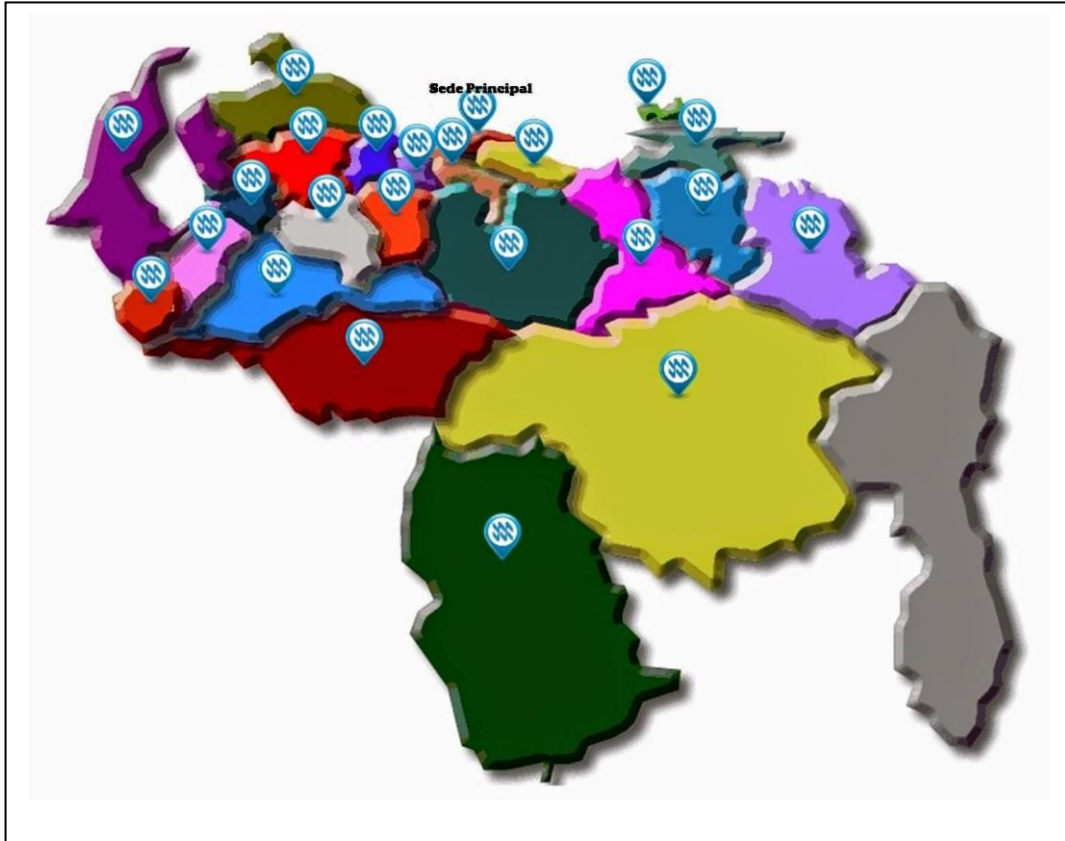
4.3.1. Presencia del Enfoque Estratégico.	183
4.3.2. Evaluación de los Aprendizajes.	205
4.3.3. La Tecnología como complemento del Proceso de enseñanza y aprendizaje.	219
4.3.4. Requerimientos para la elaboración de los Materiales Instruccionales.	225
QUINTA PARTE: Propositiones, Conclusiones y Recomendaciones	
Capítulo V. Propositiones.	234
5.1. Presencia del enfoque estratégico en los Materiales Instruccionales Impresos.	235
5.2. Evaluación de los Aprendizajes	240
5.3. La Tecnología como complemento del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje.	244
5.4. Requerimientos para la elaboración de los los Materiales Instruccionales.	249
5.4.1 Condiciones Laborales.	249
5.4.2. Formación del Profesorado	250
5.4.3. Trabajo en Equipo.	252
Capítulo VI. Conclusiones y Recomendaciones.	254
6.1. Conclusiones.	254
6.2. Recomendaciones	259
Referencias Bibliográficas	261
Anexos	279
Anexo 1. Guión de Entrevista para los Estudiantes	280
Anexo 2. Guión de Entrevista para los Profesores	281

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla</b>		<b>PP.</b>
1	Evolución de la Educación a Distancia a través de las distintas generaciones.	12
2	Componentes de los Sistemas Educativos a Distancia.	15
3	Componentes fundamentales del Sistema de Enseñanza y Aprendizaje en la EaD.	16
4	Cualidades y Funciones del Material Instruccional.	78
5	Carreras de Pregrado que oferta la UNA.	96
6	Estudios de Postgrado que oferta la UNA.	97
7	Perfil de los Profesores que participaron en la investigación.	141
8	Perfil de los Estudiantes que participaron en la investigación.	143
9	Tipos de Materiales Instruccionales impresos analizados.	143
10	Simbología empleada para identificar entrevistados y materiales instruccionales que se triangularon.	154
11	Categorías Emergentes.	172
12	Extractos de Entrevistas y Análisis de Contenido Subcategoría 1.	174
13	Extractos de Entrevistas y Análisis de Contenido Subcategoría 2.	176
14	Extractos de Entrevistas y Análisis de Contenido Subcategoría 3.	178
15	Extractos de Entrevistas y Análisis de Contenido Subcategoría 4.	180
16	Categorías Emergentes de la Investigación.	182

## INDICE DE FIGURAS

<b>Figuras</b>	<b>PP.</b>
1 Clasificación de las Estrategias de Representación.	52
2 Tipos de Estrategias de Aprendizaje según el tipo de aprendizaje.	58
3 Clasificación de las Estrategias de Aprendizaje según el tipo de contenidos declarativos.	59
4 Tipos de Estrategias de Aprendizaje.	60
5 Clasificación de Estrategias de Aprendizaje.	63
6 Docente como Aprendiz Estratégico.	67
7 Docente como Docente Estratégico.	68
8 Docente como Docente y Aprendiz Estratégico.	69
9 Sistema de Educación a Distancia UNA.	93
10 Matriz curricular de la Carrera de Educación mención Dificultades de Aprendizaje.	101
11 Fase 1. Preparatoria.	148
12 Fase 2. Trabajo de Campo	150
13 Fase 3. Analítica.	163
14 Momentos de la Investigación.	169
15 Tomada del material instrucción de la asignatura Programación Didáctica en Dificultades de Aprendizaje, 2015	187



Mapa de Venezuela. Ubicación de la Universidad Nacional Abierta en todo el Territorio Nacional

Los pensamientos son los materiales de una obra;  
el estilo su arquitectura.  
Sanaial-Dubay



## INTRODUCCIÓN

En los Sistemas de Educación a Distancia (EaD.), las estrategias de enseñanza y aprendizaje son elementos de suma importancia, para la formación de los educandos. A través de ellas, se pueden constituir herramientas prácticas que consoliden el aprendizaje de manera activa, pues le otorgan al docente el papel primordial de diseñar la instrucción, en función de propiciar en los estudiantes el rol protagónico que les corresponde desempeñar dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Estéfano, 2010).

En tal sentido, puede decirse que los docentes de un sistema de educación a distancia, no sólo deben manejar con propiedad todo lo relacionado con la modalidad para la cual se desempeñan, sino también dominar las estrategias instruccionales y darles especial significación a las de aprendizaje, para poder generar en sus estudiantes el proceso de aprender a aprender de manera más pertinente.

En esta modalidad, los recursos o medios didácticos son el nexo entre el profesorado y el estudiantado. La organización de esos recursos es una labor rigurosa, por ser el soporte que da coherencia a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sirven para motivar al estudiante a comenzar y transitar ambos procesos en una modalidad que amerita de una mayor organización, autonomía e independencia. De esta manera se constituye una trilogía interactiva: el profesorado, los materiales instruccionales que llegan al alumnado a través de los medios didácticos y el estudiante. Así, los materiales y medios son los vehículos a través de los cuales se remite al educando a los contenidos curriculares imprescindibles para

desarrollar un curso (Pastuszak, SF). Es por ello que uno de los requerimientos más importantes de la EaD es hacer un buen diseño instruccional de los materiales que se utilicen, a partir del proceso de aprendizaje de los estudiantes (Estéfano, 2005).

Tal y como lo expresa Del Mastro (2003), estos no actúan por sí solos, sino que el estudiante interactúa con ellos, genera y construye los conocimientos que debe aprender. Esa generación de conocimientos requiere no solo del andamiaje, sino que también necesita de la buena estructuración del material para que, entre ambos (estudiante-material), pueda asegurarse de manera eficiente y eficaz el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el contexto de la Universidad Nacional Abierta (UNA) de Venezuela, institución de educación universitaria bajo la modalidad a distancia, los materiales instruccionales, según Matheus, Núñez, Matos & Tancredi (1999) son el “conjunto de elementos que integran la administración de una asignatura en educación a distancia y pueden poseer diferentes modos de presentación: escritos, audiovisuales y electrónicos” (p.18).

En la UNA, los materiales que por excelencia predominan en la administración de los estudios de todas las carreras, son los impresos (planes de curso, guía instruccional, selección de lecturas, texto UNA, texto del mercado, entre otros). Estos deben estar diseñados para generar el aprendizaje del estudiantado, a partir de la organización de actividades, disposición de situaciones y diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje apropiado para promover el desarrollo de habilidades cognitivas, en un contexto determinado donde se propicie el aprendizaje estratégico, es decir que no sólo se enseñe el contenido de las asignaturas, sino que promueva el uso y aplicación de estrategias de aprendizaje en el alumnado.

Para los efectos de esta investigación la autora pretende indagar sobre el enfoque estratégico de los materiales instruccionales impresos de la Carrera de Educación, mención Dificultades de Aprendizaje, adscrita al Área de Educación de la UNA. El desarrollo de la presente investigación se estructuró en siete partes: la primera, hace referencia a las bases teóricas que sustentan la investigación.

Explicitado en el Capítulo I, se parte de la revisión de la modalidad EaD, los procesos de enseñanza y aprendizaje en esta, el diseño de los materiales instruccionales y el enfoque estratégico en los mismo y el uso de la Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y su relación con el enfoque estratégico. En la segunda parte, se detalla en el Capítulo II, el contexto de la investigación como el sitio donde se desenvuelven los entes involucrados con intenciones y necesidades específicas acordes con el rol que cada uno desempeña dentro de la Institución.

La tercera describe el marco empírico que se llevó a cabo en la investigación, en atención a la información obtenida por medio de la experiencia. Consta esta parte del Capítulo III, donde se detallan los planteamientos centrales del estudio, desde las fuentes de documentación, este se formula como una situación necesaria acorde con lo que indica la literatura, de igual manera se exponen los objetivos del estudio, su importancia y los elementos procedimentales llevados a cabo para desarrollar la investigación. El análisis e interpretación de los resultados se presenta en la cuarta parte, con el IV Capítulo donde se expone la discusión y resultados obtenidos en la investigación.

Las proposiciones, conclusiones y recomendaciones se muestran en la quinta, en el Capítulo V, donde se expone las proposiciones teóricas derivada de los resultados obtenidos

en el estudio; en el Capítulo VII, donde se presentan las conclusiones en atención a los objetivos de la investigación, así como las recomendaciones pertinentes en pro de mejorar los materiales instruccionales en la modalidad a distancia desde el enfoque estratégico y continuar otras investigaciones en el mismo sentido. En la sexta parte se encuentran las referencias bibliográficas consultadas para documentar la investigación y en la séptima se incluyen los anexos requeridos como soporte para el presente informe.



## **PRIMERAPARTE** **BASES TEÓRICAS QUE SUSTENTAN LA INVESTIGACIÓN**

Los libros son el más constante y estable de los amigos;  
el más sabio y accesible de los consejeros  
y el más paciente de los maestros.

Charlers W Elliot

## CAPÍTULO I

### LA EDUCACIÓN A DISTANCIA (EAD)

El contenido que se desarrolla en este apartado aborda la modalidad educativa sobre la que se plantea la investigación realizada, esta forma parte de los referentes conceptuales considerados para este estudio. En primer lugar, nos centramos en la EaD, se realiza un breve recorrido por su campo de dominio hasta acercarnos a su definición, características y etapas por donde transcurre. Posterior a ello, se plantea el proceso de enseñanza y aprendizaje en esta modalidad con énfasis en la diferencia que existe entre cada uno de estos procesos desde los enfoques teóricos que lo sustentan.

Seguidamente, se hace la distinción entre las estrategias de enseñanza y aprendizaje, la importancia del enfoque estratégico y su relación con las TIC, así como lo significativo de dichos elementos en los materiales instruccionales en la educación a distancia. A continuación se desarrollan los puntos mencionados con anterioridad.

#### **1.1 Educación a Distancia. Definición y Características**

La EaD se ha extendido a nivel mundial apresuradamente en los últimos cuarenta años, mediante una multiplicidad de medios, estrategias y modelos. De esta manera, ha revolucionado el campo educativo dada la necesidad de ampliar la cobertura de los sistemas educativos formales en sus distintos niveles y atender a sectores de la población que no tienen acceso por razones geográficas, de edad, trabajo y/o económicas. Por ello, brinda la oportunidad a cualquier persona de obtener conocimiento de manera sistemática con orientaciones ofrecidas por múltiples elementos que constituyen esta modalidad de estudio.

Acorde con lo que plantea Núñez (1992), la EaD se beneficia por la llegada y ampliación de los conceptos pedagógicos de educación permanente y continua, los cuales estiman conveniente dar a los adultos formación cultural, profesional y renovadas destrezas técnicas.

Por otra parte, García Aretio (2007) considera a la educación como un “proceso y un resultado que cada individuo lleva a cabo consigo mismo, en su propio proceso de convertirse en persona” (p.51). Desde esta perspectiva, el autor precisa lo arriesgado que es hablar de distancia en la educación, sin embargo, se refiere a la educación a distancia al considerarla como tarea propia de cada individuo.

Al hacer mención al término de distancia, el autor antes mencionado alude a la separación física entre las personas ubicadas geográficamente en diferentes lugares, y en el tiempo en que se realiza esa relación. Por ende, para que esa educación se lleve a cabo de manera efectiva, es indispensable la mediación de un actor exterior que, de manera planificada, inicie, motive y guíe a cada educando en la tarea formativa.

Por otra parte, manifiesta García Aretio (2007), lo difícil de consensuar una definición de educación a distancia que sea aceptada universalmente, dada la variedad metodológica, las formas de llevar a cabo esta modalidad y los cambios que se suscitan en los medios y las formas de comunicación entre los estudiantes y profesores, por tanto, su conceptualización debe ser amplia para circunscribir los cambios que se promuevan y la pluralidad de sus formas de expresión (Pérez de Maza, 2011).

Moore & Kearsley(1996), señalan que la EaD es el aprendizaje planeado que normalmente ocurre en un sitio diferente de la enseñanza y, como resultado, requiere tanto de técnicas para

diseño de cursos, como instruccionales y métodos especiales de comunicación mediante tecnologías electrónicas y otras, lo mismo que arreglos organizacionales y administrativos especiales.

En este sentido Valentine (citado por Greenberg, 2001) define el aprendizaje a distancia contemporáneo como, "una experiencia de enseñanza/aprendizaje planeada que usa un amplio espectro de tecnologías para el logro de los estudiantes a distancia y es diseñada para estimular la interacción del aprendiz y la certificación del aprendizaje" (p.1).

Se puede decir que en las definiciones señaladas con anterioridad, se hace énfasis en el aprendizaje a distancia, como sinónimo de educación a distancia. En este sentido Keegan (1996), considera que la enseñanza a distancia y el aprendizaje a distancia son partes del proceso de la EaD. La primera referida al proceso de desarrollo de cursos mediante los cuales una institución a distancia prepara materiales de aprendizaje para los estudiantes; la segunda, al proceso desde la perspectiva del estudiante. El autor define la EaD como:

Una forma de educación caracterizada por la separación casi-permanente de profesor y aprendiz, influencia de una organización educativa, tanto para la planificación como para la preparación de los materiales instruccionales y la provisión de apoyo a los estudiantes, el uso de los medios tecnológicos, comunicación en dos vías. (p. 50)

Por las características que ella posee, es un tipo de estudio ideal para fomentar la autonomía del estudiante, quien debe planificar su aprendizaje de acuerdo con sus potencialidades y limitaciones, no sólo en el ámbito individual, sino de forma general, es decir, de acuerdo con su campo laboral, familiar, social, económico y geográfico (Estéfano, 2010).



Los expertos concuerdan en que esta modalidad de estudio es una innovación dentro de la educación universitaria, ya que resulta ser una manera rentable, de amplio y profundo alcance, flexible e industrializada. Da libertad al estudiante para seguir su propio ritmo de aprendizaje, y le ofrece al posibilidades de educación a pesar de las distancias geográficas.

Otros autores(Escamilla de los Santos 2009; Fainholc 2006; Barberá, Badia y Mominó2001; Lugo y Schulman 1999; Sherry 1996 y Verduin& Clark1991) destacan cinco elementos necesarios para definir la EaD: (a) la separación de profesor y alumno durante la mayor parte del proceso instruccional; (b) la influencia de una organización de apoyo al estudiante; (c) el uso de medios de unión entre el profesor y el estudiante; (d) los contenidos del curso; y (e) la provisión de una comunicación bidireccional entre el profesor, el tutor o la agencia educativa y el estudiante.

A tal fin Garrison (1989), destaca los siguientes criterios para identificar los procesos de la EaD: (a) la mayor parte de la comunicación entre el profesor y estudiante ocurre de forma no contigua, (b) es necesaria la comunicación de dos vías entre y estudiante para soportar el proceso educativo, y (c) se requiere el uso de tecnologías para mediar la necesaria comunicación bidireccional. Por su parte, Fainholc (2006), manifiesta que es muy importante remarcar algunos elementos de la EaD, desde el punto de vista de la interactividad que debe caracterizarla, por excelencia, son:

a) Acceso abierto de los educandos los medios de comunicación social de nuevas tecnología informáticas como recursos y fuentes de información o contenido, no presentados linealmente, sino a través de entornos de aprendizaje, como ambientes de comunicación

empática, para lograr, mediante la enseñanza guiada, la construcción del saber y el aprendizaje por parte del estudiante.

b) Separación física entre el personal educativo (diseñadores, autores, tutores/profesores) y los estudiantes, quienes deben afrontar, mediar y negociar el intercambio de ideas y contraste teórico-práctico, con la finalidad de facilitar el desarrollo del aprendizaje de un modo más autónomo y responsable, sin separarse de los contextos particulares. Esto hace que la EaD se convierta en una alternativa masiva numérica, dado que abarca poblaciones altamente diversificadas, sin perder de vista la calidad académica a pesar de la cantidad de participantes y logre costos razonables para el estudiantado.

c) La individualización del aprendizaje y la tendencia al respeto por los estilos idiosincrásicos de ejecución del aprendizaje por parte de cada persona.

d) La mediación pedagógica que en esta modalidad añade connotaciones diferentes al fenómeno de la interactividad.

e) El empleo de los recursos tecnológicos para procesar y administrar la información con el fin de guiar la construcción del saber.

Por las características que esta modalidad de estudio posee, se puede decir que es ideal para fomentar la autonomía del estudiante, quien debe planificar su aprendizaje de acuerdo con sus potencialidades y limitaciones, no sólo en el ámbito individual, sino de forma general, es decir, de acuerdo con su campo laboral, familiar, social, económico y geográfico (Estéfano, 2012). Hasta aquí se ha disertado acerca de lo que se entiende por EaD y sus

características elementales. A continuación revisaremos las diferentes etapas por las que ha transitado esta modalidad de estudio.

## **1.2. Evolución de la Educación a Distancia**

Los antecedentes de la EaD se sitúan alrededor de dos siglos atrás, cuando el 20 de marzo de 1728, se anuncia en la Gaceta de Boston el ofrecimiento de las tutorías por correspondencia. Durante todo el siglo XIX, la EaD se fundamentó en la enseñanza por correspondencia y se reportan acontecimientos relacionados desde diferentes países como Estados Unidos, Inglaterra, Suecia y Alemania.

La primera experiencia de enseñanza universitaria a distancia se remonta a Francia entorno al año 1939, cuando es fundada el Centro Nacional de Enseñanza a Distancia que en un principio atendió por correspondencia a los estudiantes de secundaria dispersos por motivos de la guerra; pero fue a partir de la creación de la Open University Británica en 1969, cuando la EaD comenzó a expandirse en el nivel universitario. A la creación de la Open University, le siguen la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España en el año 1973, la Universidad para Todos de Israel y la Universidad Libre de Irán.

América Latina también desarrolló sus proyectos en la década de los setenta, siendo conocidos los de México con la creación del Sistema de Educación a Distancia en 1979, Costa Rica que en 1977 crea la Universidad Estatal a Distancia (UNED), en Venezuela se crea en 1975 la Comisión Organizadora de la Universidad Nacional Abierta (UNA), en Colombia en 1975 se crea la Universidad Nacional Abierta de la Sabana, Brasil en 1976 tiene una experiencia en Educación Abierta y a Distancia la Universidad de Brasilia y Ecuador en 1976 se crea la Universidad Abierta de Loja

En atención a las formas de aprendizaje, los avances de la tecnología y su grado de comunicación e interactividad, diferentes autores (Aparicio 2002;García Aretio 2002; Valentine 2001; Ferrante 2000; Taylor 1999; Chacón 1997; Moore & Kearsley 1996; Nipper 1989 y Kaufman (1989) han caracterizado las generaciones o etapas por las que ha pasado la EaD. Estas se presentan de manera resumida en la tabla 1.

Tabla 1

*Evolución de la Educación a Distancia a través de las distintas generaciones*

<b>Generación</b>	<b>Años</b>	<b>Características resaltantes</b>
Primera generación: Estudio por correspondencia	Finales del siglo XIX y principios del XX.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Método de estudio en el hogar.</li> <li>• Principal medio de comunicación: material impreso. Generalmente se utilizaba una guía de estudio, distribuidas por correo.</li> <li>• Los textos eran muy rudimentarios y poco adecuados para el estudio independiente de los estudiantes.</li> <li>• No se tomaba en cuenta ninguna forma de apoyo al estudiante, salvo el material impreso.</li> <li>• La evaluación usualmente consistía en asignaciones y ensayos escritos que se enviaban por correo.</li> <li>• Como feedback se utilizaba la evaluación escrita que hacía el estudiante y el profesor corregía.</li> </ul>
Segunda generación: enseñanza multimedia distancia	Finales de los años 60, principios de los años 70.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aparecen las universidades abiertas y a distancia</li> <li>• Aplicación del enfoque total de sistema para el diseño e implementación del aprendizaje a distancia.</li> <li>• Utilización de múltiples medios como recursos de aprendizaje: materiales impresos, radio, televisión (medios de gran importancia en esta generación), audiocassette y videocasete.</li> <li>• Se hace énfasis en el diseño instruccional.</li> <li>• Se avanza en el feedback, el cual fue unidireccional al principio (docente-estudiante), pero luego se establece una interacción entre estos actores mediante tutorías telefónicas y presenciales (individual y grupal).</li> </ul>
Tercera generación: la enseñanza telemática	Mediados de la década de los 80s, inicio de los 90s	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integración de las telecomunicaciones con otros medios educativos.</li> <li>• Uso cada vez más generalizado del ordenador personal y de sistemas multimedia. La computadora sirve como medio para combinar el impreso, video y audio.</li> <li>• Se potencia las emisiones de radio y televisión y la teleconferencia.</li> <li>• Se establece una malla de comunicaciones entre los diferentes actores del hecho educativo.</li> <li>• La inmediatez y la agilidad constituyen un rasgo fundamental.</li> <li>• La educación se centra en el estudiante.</li> <li>• Se facilita la comunicación sincrónica y asincrónica entre profesor y estudiante y entre estudiantes.</li> <li>• Se avanza aún más en el feedback ya que las redes telemáticas facilitan las tutorías y la interacción de los profesores con los estudiantes y éstos entre sí.</li> </ul>
Cuarta generación:	Ultima década	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es la etapa de la enseñanza vía Internet, denominada como "Modelo de Aprendizaje Flexible".</li> <li>• Uso del multimedia interactivo.</li> <li>• Fase del campus virtual, enseñanza virtual, ya que trata de basar la educación en redes de</li> </ul>

Tabla 1 Continuación

<b>Generación</b>	<b>Años</b>	<b>Características resaltantes</b>
Enseñanza vía Internet, también denominada "virtualidad"	del s. XX	<p>conferencia por computador y estaciones de trabajo multimedia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se hace énfasis en una mayor interactividad virtual entre estudiantes y profesores.</li> <li>• Esta tecnología supera la lentitud en el feedback.</li> </ul>
Quinta generación: Aprendizaje flexible inteligente	Siglo XXI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Este modelo estaría basado en sistemas de respuesta automatizada y bases de datos inteligentes, todo ellos integrados a Internet.</li> <li>• Abaratamiento de los costos de personal, con carga a los sistemas inteligentes de respuesta automática.</li> <li>• Simulación de las intervenciones del tutor y de otros compañeros.</li> </ul>

Fuente: Martínez (2002)

Al revisar el proceso evolutivo de la EaD, es necesario reflexionar en torno a los cambios fundamentales que esta modalidad ha tenido a través del tiempo. En atención a ello, es necesario destacar que desde la enseñanza por correspondencia hasta la virtualidad, la EaD ha cambiado en el soporte en el que se almacenan los contenidos y las vías de comunicación entre profesores y estudiantes y de estos entre sí, de manera que se ha transformado de manera drástica la interacción entre estos actores del hecho educativo (Martínez, 2002).

En definitiva, no sólo es necesario considerar un cambio sustancial en las bases teóricas que conforman la conceptualización de la EaD, sus principios, estrategias de enseñanza y aprendizaje activos y cooperativos, sino que es necesario hacer hincapié en la capacidad que tienen las tecnologías y medios actuales para ampliar el nivel de interactividad, y proveer el acceso a una gran cantidad de información.

La rápida evolución de la tecnología ha afectado la misma caracterización de la metodología de EaD, aunque no ha alterado su esencia, de tal manera, que se puede recurrir

lo mismo al correo que a Internet, al teléfono que a la televisión, sin perder en absoluto el fundamento de su naturaleza: procurar nuevas formas de transmisión de conocimiento y de evaluación (Casas, 1996).

Para Escontrela (2003), la EaD persigue los mismos fines generales que la educación presencial, pero bajo una concepción que hace uso intensivo de medios instruccionales, ello indica que más allá de la prevalencia de un medio sobre otro, lo verdaderamente importante es el proceso de planificación que se sigue para el logro de los fines educativos. Según lo interpreta Hernández de Dolara (2004), la consecución de este objetivo se garantizará sólo en la medida en que los medios empleados sean el resultado de un proceso de planificación y organización.

Las instituciones de EaD, con la finalidad de alcanzar sus intenciones, tienen una serie de componentes interrelacionados, estos forman parte de su organización y permiten su funcionamiento. Los más importantes son recalcados y detallados por Moore & Kearsley (1996) que siguen vigentes. Estos se muestran en la tabla. 2.

Tabla 2.

*Componentes de los Sistemas Educativos a Distancia*

<b>Componentes</b>	<b>Elementos</b>	<b>Descripción</b>
Fuentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesidades del estudiante</li> <li>• Organización</li> <li>• Teoría historia</li> <li>• Filosofía</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Este componente se refiere a que la responsabilidad de la administración de la instrucción en una institución a distancia es de la organización y de sus profesores, quienes conocen su campo, la literatura, teoría, práctica contemporánea y problemas. Las decisiones se toman a la luz de la misión y filosofía de la organización y, estas se basarán además en las necesidades y características de sus estudiantes.</li> </ul>
Diseño	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño instruccional</li> <li>• Medios</li> <li>• Programa</li> <li>• Evaluación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Este otro componente hace referencia a la producción de cursos de educación a distancia, lo cual involucra a muchas clases de experticia en diseño. Puesto que la instrucción es proporcionada a través de diferentes medios y es entregada a través de la tecnología, los materiales de medios necesitan ser diseñados por personas con conocimientos de la tecnología. Los diseñadores gráficos, productores y otros especialistas en medios deberían trabajar en conjunto con los expertos en contenido y diseñadores instruccionales.</li> </ul>
Medios de entrega de la instrucción	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Material impreso</li> <li>• Registro Audio/video</li> <li>• Radio/televisión</li> <li>• Software de computador</li> <li>• Teleconferencia</li> <li>• Redes de computador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En este componente los autores destacan que, los principales medios actualmente en uso, siguen siendo el material impreso, los registros de audio y video, la radio y la televisión, el software de computador; a ellos se le agregan las teleconferencias (audio conferencia y videoconferencia), las redes de computadores. La entrega de la instrucción hoy en educación a distancia se hace a través de diferentes medios, tanto tradicionales como el medio escrito, como los más actuales, tal es el caso de la Web. Realmente, lo que existe es un amplio espectro de posibilidades para seleccionar el más adecuado de acuerdo con las circunstancias.</li> </ul>
Interacción	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instructores</li> <li>• Tutores</li> <li>• Orientadores</li> <li>• Personal administrativo</li> <li>• Otros estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En este componente se hace énfasis en el hecho de que, con el avance de la tecnología de medios, actualmente el paradigma comunicacional permite la interacción entre tutor-estudiante, estudiantes-estudiantes, tutores-estudiantes. Asimismo, los paradigmas de comunicación se han ampliado: uno a muchos, de muchos a muchos y de muchos a uno</li> </ul>
Ambiente de Aprendizaje del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sitio de trabajo</li> <li>• Hogar</li> <li>• Salón de clases</li> <li>• Centro de aprendizaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Este último componente hace hincapié en que los participantes adultos pueden disponer de los materiales de un curso en el hogar, en la oficina y casi en cualquier parte, lo que no impide realizar las actividades normales incluyendo viajes.</li> </ul>

Fuente: Moore y Kearsley (1996)



De igual forma, García Aretio (2009), destaca de manera muy representativa los componentes fundamentales de la modalidad a distancia como proceso de enseñanza y aprendizaje, los cuales se describen en la Tabla 3 y que se presenta a continuación:

Tabla 3.

*Componentes fundamentales del Sistema de Enseñanza y Aprendizaje en la EaD.*

<b>Componente/Elementos</b>	<b>Descripción</b>
Contexto (Social, político, económico, cultural, geográfico, institucional, otros)	En estos contextos convergen una serie de factores y elementos que van a repercutir de manera positiva o negativa en los resultados finales del proceso de aprendizaje de los estudiantes.
Institución o proyecto de EaD.	Configuran en este componente diferentes elementos característicos y fundamentales.
Destinatario (estudiante)	Es fundamental en todo el quehacer educativo. En función del estudiante se organiza todo el proceso. Él debe ser el centro de nuestro hacer. Por lo tanto, es necesario conocer su desarrollo psicológico, contexto socio ambiental, estilo de aprendizaje, motivaciones y experiencias previas; elementos imprescindibles para el buen desempeño de la acción de educar.
Relación entre los estudiantes	En muchos sistemas a distancia esta relación es inexistente. No obstante, se considera importante. Como no siempre es posible la reunión presencial de grupos de alumnos, puede propiciarse ésta con la organización de grupos virtuales a través de las tecnologías.
Misión	La institución parte de unos grandes objetivos, metas, que han de considerarse para buscar la coherencia del proyecto. La misión define el rol del sistema dentro de un contexto concreto de política educativa. Puede dirigirse hacia objetivos concretos, grupos, regiones, sectores o niveles de enseñanza, y guiados por valores y filosofías específicas de la educación.
Programas y currículos	Definen el perfil de un sistema o una institución. Deben estar relacionados con la misión, los mercados y necesidades específicas.
Técnicas y estrategias de enseñanza	Dependen del tipo de programa y de las necesidades que se estiman satisfacer. También dependen de la filosofía y valores educativos del sistema escogido, y del potencial y características educativas de la tecnología utilizada.
Docentes	Deben poseer formación, capacitación y actitudes eficientes y eficaces en consonancia con las funciones que se les encomiende, en la modalidad a distancia, las cuales difieren con respecto a otra de carácter presencial. Es de suma importancia contar con que este profesorado sea competente, convencido, eficaz e ilusionado con la tarea de enseñar a distancia.
Los materiales y las vías de comunicación.	Los materiales representan las columnas que soportan el sistema y serán propuestos utilizando los diferentes formatos existentes en la

Tabla 3 Continuación

Componente/Elementos	Descripción
	<p>actualidad.                      La comunicación es indispensable, ya que sin ella no sería posible la educación, dado que en ésta alguien (emisor) pone a disposición de otros (receptores) un mensaje educativo a través de un canal que permitirá recibir el mensaje simultáneo a su emisión o diferido. La correspondiente retroalimentación completará el circuito comunicativo convirtiendo al receptor en emisor y vuelta a empezar el proceso.</p>
Organización, gestión y liderazgo.	<p>Son componentes de primera magnitud. Habrían de contemplarse unidades de diseño y producción, unidades de distribución de materiales, gestión de los procesos de comunicación, unidades de coordinación docente y administrativas de apoyo a la docencia, unidades o gestión de la evaluación. Si se tratase de una macro institución, también se harían precisos centros o unidades de apoyo al estudio.</p>
Liderazgo	<p>Es una figura fundamental para el diseño, desarrollo y consolidación de proyectos educativos innovadores. Ese liderazgo debe aprovechar las potencialidades de la institución y de todos y cada uno de sus miembros, a través de los sistemas de interacción que se determinen, escuchar a todos pero, con las ideas claras en cuanto a los cambios que han de introducirse para ofrecer la máxima calidad y la satisfacción de los usuarios y de los agentes de la formación/educación.</p>
Recursos	<p>Se refiere a la disponibilidad de diferentes recursos, tales como: humanos, económicos, materiales, infraestructura para el desarrollo de este tipo de proyectos.</p>
Evaluación	<p>Se refiere a la valoración de los logros académicos de los estudiantes, pero también la evaluación de todos y cada uno de los restantes componentes y elementos que constituyen este espacio de la EaD. Por lo tanto se debe evaluar a los estudiantes, docentes, programas, cursos, recursos, institución.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de García Aretio (2009)

Es necesario así destacar que toda Institución educativa que emprenda un proceso de enseñanza y aprendizaje, bajo la modalidad a distancia debe asumirlo con todas sus características y componentes, a los fines de brindar una educación de calidad a todos sus usuarios.

### **1.3. Enfoques Teóricos de la Educación a Distancia**

Según Casas (1996), la crítica que se ha hecho a la EaD ha sido la ausencia de una teoría que la sustente; sin embargo, se han realizado intentos parciales para superar esta carencia. En este sentido pueden describirse algunos fundamentos teóricos que intentan explicar favorablemente los fenómenos de esta modalidad educativa.

Los principales enfoques teóricos particulares, sobre la educación a distancia, comenzaron a surgir en la década de los años setenta. La estructura teórica general ha sido expuesta por diferentes autores (Peters, 1973; Wedemeyer, 1971, 1981; Rumble 1992); en este sentido, pudiendo señalarse algunos fundamentos teóricos que tratan de explicar satisfactoriamente los fenómenos de esta modalidad educativa, clasificados, por Wedemeyer, (1981), Keegan, (1988), en tres categorías:

- **Teorías de Autonomía e Independencia**

Representada por Delling, Wedemeyer & Moore (Keegan, 1996). Se considera la EaD como un sistema multidimensional de aprendizaje y procesos comunicacionales; para Delling son de capital importancia los conceptos de retroalimentación y comunicación en dos sentidos, de un lado el reducir el rol del docente y de otro la organización institucional al mínimo, enfatizando más en la autonomía e independencia de quien aprende.

En este sentido Wedemeyer (1971) estimó que la única manera de romper lo que él denomina las “barreras espacio-tiempo” es separando la enseñanza del aprendizaje, lo cual implica planificar cada una como actividad separada. Para este autor, el concepto de EaD implica algo más que distancia física, ya que existe la social y la cultural.

El autor antes mencionado utiliza tres términos para referirse a la EaD, el primero estudio independiente, referido a las maneras de enseñanza donde el profesorado y los estudiantes desarrollan las tareas esenciales separados físicamente pero, comunicándose de diversas maneras. El segundo, aprendizaje abierto, donde el estudiante tiene la oportunidad de aprender en sus propios ambientes y de auto dirigir su aprendizaje. El tercero, educación a distancia donde se requiere la necesidad de comunicación entre el profesor y el estudiante, el uso de estrategias para el estudio independiente y la consideración del ritmo del aprendizaje del alumno.

Por otra parte, se pueden mencionar las contribuciones de Moore (1983), a la EaDy entre ellas se encuentran los conceptos de autonomía y distancia. Para este autor, la EaD es un sistema educacional en el cual quien aprende es autónomo y está separado del docente, tanto en el tiempo como en el espacio, de manera que la comunicación se da por medios técnicos. Moore define la EaD como la familia de métodos instruccionales en los cuales las conductas de enseñanza son ejecutadas aparte de las conductas de aprendizaje. Identifica, además, la separación del estudiante y el docente como el origen del concepto “distancia” y como crucial para determinar bases de las cuales derivar un basamento teórico para la EaD.

En relación con el término de autonomía, establece esta como la segunda dimensión del estudio independiente y al igual que Wedemeyer (Ob. Cit.), considera que la autonomía del estudiante debe referirse a establecimiento de objetivos, métodos de estudio y evaluación.

En resumen se puede decir que para Moore, (1983), el estudio independiente es cualquier programa educacional en el cual el aprendizaje se da separado en tiempo y espacio de la

enseñanza, y en el cual, quien aprende posee una influencia igual a la del docente en la determinación de objetivos, recursos y decisiones de evaluación.

- **Teoría de la Industrialización**

El mayor representante de esta teoría es Peters, (1973), quien considera que la construcción de sistemas para EaD es diferente a la educación convencional, y que es preciso buscar nuevos modelos. Para este autor, el modelo más conveniente es el que muestra las semejanzas entre el proceso de producción industrial y el proceso de aprendizaje en EaD. Justifica la búsqueda de un nuevo marco teórico sobre la base de considerar a la EaD como una nueva forma de educación industrializada y tecnológica. Este autor establece como una de las bases para su estudio el hecho de que la producción de materiales para el aprendizaje es en sí misma un proceso industrializado, y su procedimiento didáctico, es muy diferente a la producción de un libro.

El autor presenta una comparación de enseñanza a distancia y producción industrializada de bienes bajo los siguientes encabezados: racionalización, división del trabajo, mecanización, línea de ensamblaje, producción en masa, trabajo preparatorio, formalización, estandarización, cambio de funciones y objetivación, la concentración y la centralización.

- **Teorías de Comunicación e Interacción**

Entre los exponentes de estas teorías se encuentran Baath con el concepto de “comunicación de dos vías”; Holmberg con la “conversación didáctica guiada”; Daniel con la “interacción e independencia” (Stojanovic de Casas, 1994).

En ese sentido Holmberg (1988), manifiesta que en la EaD debe existir la “conversación didáctica guiada”, la cual supone una comunicación simulada y no contigua entre el alumnado y el profesorado a través de los materiales de estudio. Caracteriza este autor el estudio a distancia como autoestudio, pero no sólo como lectura individual, ya que el estudiante se beneficia del curso y de su interacción con sus tutores y otros.

A pesar de que no es el único en recomendar un estilo conversacional, sí es el único que ha desarrollado una teoría coherente en cuanto a que un curso a distancia debe ser algo diferente a un mero texto con preguntas. Daniel (1990), considera que los sistemas de EaD comprenden actividades en las cuales el estudiante trabaja solo y actividades que lo relacionan con otras personas; para él, la socialización y la retroalimentación son las principales actividades interactivas por lo que, según sus planteamientos, los cursos no deben ser diseñados para ser completamente independientes y propone un balance entre la interacción y la independencia en la estructuración del sistema (Stojanovic de Casas, 1994).

Aun cuando hasta la fecha, las teorías antes expuestas, son reconocidas como las más destacadas en la EaD hay quienes insisten en que no existe hasta el momento una teoría propia. Autores como Meléndez, Castro, Sánchez, Vantaggiato y Betancourt, (2007), sostienen la poca contundencia de estas teorías a la hora de explicar su origen, naturaleza y efecto y proponen hacer uso de la teoría de la innovación por cuanto a través de ella es posible explicar el proceso de adopción y desarrollo de la modalidad a distancia, a la luz de los preceptos de la Innovación Educativa.

#### **1.4. Proceso de Enseñanza y de Aprendizaje**

En cualquier modalidad de estudio, presencial o a distancia, los docentes deben saber qué es enseñar y aprender, ya que toda enseñanza se basa en una concepción del aprendizaje (Pozo, 1996).

Para Ferrándaz, Sarramona y Tarin, (citados por Catillo & Cabrerizo, 2006) enseñar y aprender son dos conceptos que significan acciones de enseñanza y aprendizaje, "...como dos fases consecutivas de un mismo proceso que desemboca en la instrucción. La enseñanza como actividad no puede separarse del aprendizaje, a riesgo de perder su sentido y finalidad principal" (p.25). En este sentido:

Podemos aceptar que la enseñanza y el aprendizaje, cuando nos referimos a este último como aprendizaje escolar, son acerca del mismo contenido, pero los agentes que intervienen en uno u otro proceso son agentes diferentes. El docente o la docente son los agentes principales de la enseñanza. Los alumnos son los agentes principales en el aprendizaje. Para que exista enseñanza se requiere de la existencia del docente y esencialmente de la existencia de los alumnos, porque sin ellos la enseñanza pierde sentido, pero hay diferencias cruciales entre los dos procesos que se conocen como enseñanza y aprendizaje. (Quintero, 2009. P.33)

En atención a lo que afirma la autora es importante destacar que el proceso de aprendizaje es un momento diferente al de enseñanza, por tanto: (a) los agentes involucrados son diferentes; (b) son estudiados desde ámbitos distintos; (c) el estadio de desarrollo investigativo del aprendizaje (desde el punto de vista de la Psicología) está consolidado, entre tanto, la enseñanza muestra una relación de dependencia respecto al aprendizaje; (d) involucran cada uno de ellos (aprendiz y enseñante), elementos y responsabilidades diferentes; y (e) la responsabilidad social y profesional del docente frente a los alumnos es demasiado grande para que permanezca atada a otros campos de conocimiento y dependiente de las investigaciones o aportes de otros.

En consecuencia, el docente requiere no sólo de un conocimiento básico de los principales enfoques del aprendizaje aplicados a la enseñanza, sino también de los enfoques característicos de la enseñanza. De manera específica en esta investigación, se trasladarán dichos enfoques a la modalidad a distancia; siempre en el entendido de que el proceso de enseñanza y el de aprendizaje en esta modalidad posee unas condiciones distintas a la presencial. Por ello, se iniciará este apartado con la revisión de algunas perspectivas acerca del aprendizaje y de la enseñanza, hasta llegar al tema del enfoque estratégico, con especial énfasis en la modalidad a distancia.

#### **1.4.1. El Proceso de Aprendizaje**

Desde una orientación conductista, se define el aprendizaje como un cambio relativamente permanente de conducta que parte de una experiencia externa o de una situación específica. Por tanto, desde esta perspectiva el enseñar estará considerado como la transmisión adecuada de información y conocimiento por quien ejerce el rol de profesor (Barberá et al., 2001).

Según Hernández (1998), el aprendizaje ocurre cuando se demuestra, se logra o se exhibe una respuesta apropiada. Los elementos claves son: el estímulo, la respuesta y la asociación entre ambos. Los factores que influyen en este aprendizaje son el estudiante, los factores ambientales, las condiciones ambientales (que reciben mayor énfasis) y el más crítico, el ordenamiento del estímulo y sus consecuencias dentro del ambiente.

Los principios básicos pertinentes al diseño instruccional, según el autor antes mencionado, son (a) el énfasis en producir resultados observables y medibles en los estudiantes (objetivos de conducta, análisis de tarea evaluación basada en criterios); (b) la evaluación previa de los estudiantes para determinar dónde debe comenzar la instrucción



(análisis del estudiante); (c) el énfasis en el dominio de los primeros pasos antes de progresar a niveles más complejos de desempeño (secuencia de la presentación, aprendizaje para el dominio); y (d) el uso de refuerzos para impactar el desempeño (premios tangibles, retroalimentación información) y uso de pistas e indicios, modelaje y práctica para asegurar una fuerte asociación estímulo respuesta (secuencia de la práctica desde lo simple a lo complejo).

En el mismo orden de ideas, indica el autor que para facilitar el aprendizaje se debe estructurar la instrucción en atención a los siguientes elementos: (a) determinar cuáles indicios o pistas pueden extraer las repuestas deseadas; (b) organizar situaciones de práctica en las cuales los provocadores se aparean con los estímulos que inicialmente no tienen poder para lograr la respuesta, pero de los cuales se puede esperar que la logren en el ambiente natural de desempeño; y (c) organizar las condiciones ambientales de tal forma que los estudiantes puedan dar respuestas correctas en la presencia de los estímulos correspondientes y recibir esfuerzos por las respuestas correspondientes.

Castillo & Polanco (2005), plantean que desde la perspectiva conductista “toda conducta escolar o académica puede ser enseñada de manera oportuna, si se tiene una programación didáctica de la instrucción eficaz basada en el análisis detallado de las respuestas de los alumnos” (p.10).

Por otra parte, indican los autores antes citados que como una de las características de este enfoque es el supuesto de que la enseñanza reside en proveer contenido o información al educando, quien tendrá que adquirirlos básicamente en el arreglo adecuado de las

contingencias del reforzamiento. Por ello, indican que en correspondencia con el enfoque conductista:

La participación del alumno en los procesos de enseñanza y aprendizaje está condicionada por las características prefijadas del programa por donde tiene que transitar para aprender, es decir, es un sujeto cuyo desempeño y aprendizaje escolar vienen programados anticipadamente desde el exterior: la situación instruccional, los métodos, los contenidos, etc., siempre y cuando se realicen los ajustes ambientales y curriculares necesarios (p.10).

Desde esta visión, la labor de los docentes consiste en diseñar una apropiada serie de arreglos contingenciales y circunstanciales de reforzamiento para enseñar a los educandos. Debe ser competente para manejar los elementos propios del enfoque conductista: principios, procedimientos y programas conductuales para lograr con éxito niveles de eficiencia en sus enseñanzas y sobre todo en el aprendizaje de los educandos.

Acorde con los planteamientos de Martí, (citado por Castillo & Polanco, 2005 y Hernández, 1998), se pueden extraer las siguientes derivaciones educativas del enfoque conductista: (a) papel pasivo del sujeto; (b) organización externa de los aprendizajes, (c) los aprendizajes pueden ser representados en unidades básicas elementales.; y (d) leyes de aprendizajes comunes a todos los individuos.

Por otra parte, se puede decir que a partir de la perspectiva cognitiva, el aprendizaje es la construcción de significados mediante procedimientos internos como la percepción, la comprensión y la memoria, es decir, es el resultado de la actividad intelectual que sucede cuando una persona pone en marcha algunos procesos de carácter voluntario junto con procesos menos controlados (Castillo & Cabrerizo, 2006; Amaya & Prado, 2002).

La corriente cognitiva hace hincapié en los procesos internos que conducen el aprendizaje. Destaca los fenómenos que ocurren en el individuo cuando aprende, cómo introduce la información a aprender, cómo se transforma esa información en el educando y cómo la información está lista para manifestarse cuando requiera. El aprendizaje es considerado como un proceso donde cambian las estructuras cognoscitivas (organización de esquemas, conocimientos y experiencias que tiene un individuo), dada la interacción con el medio ambiente (Castillo & Polanco, 2005).

Para la psicología cognitiva, el aprender a distancia se define según Barberá et al.(2001), como “la promoción constructiva del conocimiento en la memoria del estudiante, así como el impulso del desarrollo de sus habilidades y procesos cognitivos, mediante los cuales se produce la construcción de su conocimiento” (p.119). En este sentido manifiesta Ríos (1999), que el aprendiz es un ser activo, quien establece relaciones entre los conocimientos que posee y las nuevas informaciones, mediante el apoyo de agentes mediadores para lograr reestructuraciones cognitivas que le permitan darles significado a las situaciones que se presenten.

Desde esta perspectiva según Hernández(1998)el aprendizaje ocurre cuando existen cambios discretos entre los estados del conocimiento, más que con los cambios en la probabilidad de respuesta. Los elementos clave son los procesos de aprendizaje del estudiante, cómo la información es recibida, organizada, almacenada y localizada y la mente considerada como una herramienta de referencia para el mundo real.

Expone el autor que, desde la perspectiva cognitiva, los supuestos o principios básicos pertinentes al diseño de instrucción son: (a) énfasis en la participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje (autocontrol, entrenamiento autocognitivo); (b) el uso de análisis jerárquico para identificar e ilustrar relaciones de prerrequisito (procedimientos de análisis de tareas cognitivas); (c) énfasis en la estructuración, organización y secuencia de la información para facilitar su óptimo procesamiento (uso de estrategias cognitivas, tales como esquematización, resumen, síntesis y organizadores avanzados, etc.); y (d) creación de ambientes de aprendizaje que permitan y estimulen a los estudiantes a hacer conexiones con material previamente aprendido (evocación de prerrequisitos, uso de ejemplos pertinentes, analogías).

La estructuración de la instrucción para facilitar el aprendizaje debe comprender que los individuos traen experiencias de aprendizaje variadas a la situación de instrucción, las cuales pueden impactar los resultados de aprendizaje, es necesario determinar la manera más eficiente de organizar y estructurar la nueva información para conectar con los conocimientos, habilidades y experiencias previamente adquiridos por los estudiantes, y se requiere organizar la práctica con retroalimentación, de tal forma que la nueva información sea efectiva y eficientemente asimilada o acomodada dentro de la estructura cognitiva del estudiante.

Desde la perspectiva constructivista, el aprendizaje es visto como la mediación cognoscitiva de la adquisición de conocimiento y como un proceso en el cual los aprendices proceden de un modo propio para formar representaciones únicas del contenido (Quintero, 2009).

La concepción del aprendizaje desde un enfoque constructivista implica la concepción del conocimiento como la interacción entre la nueva información que se presenta y lo ya conocido (conocimientos previos), y el aprender considerado como construir modelos para interpretar la información que se recibe (Pozo, 1996). Los aprendizajes a fomentar bajo esta perspectiva deben ser significativos, no repetitivos y ameritan de reflexión y comprensión para llegar a la construcción del conocimiento.

En este enfoque manifiesta López (2002) el aprendizaje es concebido como un proceso interactivo entre el sujeto y el objeto, permite modificar las estructuras conceptuales; el aprendiz es un constructor activo de su propio conocimiento con un nivel específico de desarrollo cognitivo y una serie de conocimientos determinantes de sus acciones y actitudes. En este caso, el docente como aprendiz tiene responsabilidad en los procesos de autocontrol y autonomía de los procesos cognitivos, facilitadores de mejores resultados en su proceso de aprendizaje.

Expresa Hernández (1998), que el aprendizaje ocurre cuando los humanos crean significados no los adquiere. Los elementos claves son interpretaciones personales del mundo, basadas en las experiencias e interacciones individuales, la mente filtra lo que nos llega del mundo para producir su propia y única realidad. Los factores que influyen en el aprendizaje son estudiantes, factores ambientales y la interacción específica entre ambos. Los supuestos o principios básicos pertinentes al diseño de instrucción son:

(a) El énfasis en la identificación del contexto en el cual las habilidades serán aprendidas y subsecuentemente aplicadas (aprendizaje anclado en contextos significativos).

(b) Énfasis en un control por parte del estudiante y en la capacidad para que este pueda manipular la información (utilizar activamente lo que se aprende).

(c) La necesidad de que las informaciones se presenten en una amplia variedad de formas (volver sobre el contenido en distintos momentos, en contextos reestructurados, para propósitos diferentes y desde diferentes perspectivas conceptuales).

(d) Apoyar el uso de las habilidades de solución de problemas que permitan al estudiante ir más allá de la información presentada (desarrollo de habilidades de reconocimiento de patrones, presentación de formas alternas de presentar problemas).

(e) realizar una evaluación enfocada hacia la transferencia de conocimientos y habilidades (presentación de problemas y situaciones novedosas que difieren de las condiciones novedosas de la instrucción inicial).

Para el constructivismo, el conocimiento es la interacción entre la información que se conoce y la nueva que se presenta, y aprender es construir modelos para interpretar la información que recibimos (Pozo, 1996). De todos los enfoques presentados, el paradigma cognitivo es el que tiene mayor fuerza y se desarrolla continuamente en la actualidad, ya que influye notoriamente sobre la enseñanza y su planificación.

Acorde con lo que expresa Hernández(1998), los elementos centrales, que a la mayoría de los psicólogos cognitivos les interesan, consisten en orientar la educación, la enseñanza o la instrucción, para que se logren aprendizajes organizados que tengan significación para los aprendices, a la par que se desarrollan habilidades estratégicas para aprender. “Esto quiere

decir que los contenidos curriculares deben ser presentados y organizados de manera tal que los alumnos encuentren en ellos un sentido y un valor funcional para aprenderlos”. (Hernández, 1998, p. 133)

De acuerdo con este paradigma, el docente debe enfocarse en la organización y preparación de experiencias, de manera que permita que el alumno sea activo, logre aprendizajes significativos, aprenda a aprender y a pensar. La formación del docente debe orientarse en una dirección similar.

Como puede observarse, el paradigma cognitivo realiza muchos aportes a la enseñanza, pero no es una teoría de la enseñanza, sino un conjunto de teorías psicológicas, que los docentes debemos aprender a deslindar en nuestra acción, desde nuestra práctica (Quintero, 2009).

Señala Pozo(1996), que existe una forma de aprendizaje explícito, producto de una actividad deliberada y consciente, que suele originarse en actividades socialmente organizadas, y de modo genérico se puede denominar enseñanza. Son todas situaciones en las que alguien, el docente, se ha propuesto que otra persona, el aprendiz, adquiera mediante la realización de ciertas actividades programadas, un nuevo conocimiento o habilidad; además en esas situaciones, quien aprende suele hacerlo también de forma deliberada y consciente.

Es necesario pues, promover una cultura del aprendizaje a través de nuevas y diferentes maneras de instrucción. En la que los docentes organicen y diseñen sus actividades a partir de la consideración, no sólo cómo aprenden sus alumnos, sino de cómo quieren que aprendan sus alumnos. Para ello, es necesario comprender en qué consiste un buen aprendizaje,

conocer las dificultades a que se enfrentan los aprendices para ayudarles a superarlas a través de la puesta en práctica de diferentes estrategias de enseñanza.

Según Romero 1995 (citado por Pozo, 1996), de las muchas definiciones de aprendizaje se pueden extraer tres rasgos prototípicos del buen aprender, que implicaría a) un cambio duradero, b) que se transferible a nuevas situaciones; y c) que se derive como consecuencia directa de la práctica realizada.

En ese sentido, manifiestan Crispin Bernardo, Esquivel Peña, Loyola Hermosilla & Fregoso Infante (2011), que en los primeros años de la formación universitaria es indispensable que el docente oriente y dirija su labor hacia el desarrollo de las habilidades cognitivas y socio-afectivas de los estudiantes, de manera que se les permita “aprender a aprender” y autorregular sus aprendizajes seleccionando las estrategias más apropiadas para lograrlo.

La docencia debe centrarse en el aprendizaje de los educandos y en su formación integral, por ello, los docentes requieren de nuevas estrategias que promuevan en los estudiantes el involucrarse de manera activa en su aprendizaje, para que organicen y elaboren nuevos conocimientos y los integren a las experiencias previas; para que aprendan al pensar, regulen sus motivaciones, encuentren sentido a lo que hacen y lo utilicen en nuevas situaciones (Crispin et al., 2011).

La instrucción para facilitar el aprendizaje debe estructurarse de manera tal que se forme al estudiante sobre cómo construir significados y cómo conducir, evaluar y actualizar



efectivamente esas construcciones; y diseñar y ajustar experiencias para el estudiante, de manera que pueda experimentar en los contextos de forma auténtica y coherente.

#### **1.4.2 El Proceso de Enseñanza**

Enseñar es diseñar actividades con el fin deliberado de que toda persona aprenda algo (Pozo, 1996), razón por la que se deben construir estrategias para producir determinados efectos de aprendizaje.

Para Shulman, (1989), “La enseñanza es una actividad de transacción socio-organizativa y académico-intelectual, y el aprendizaje un conjunto de atributos de los participantes a través de sus capacidades, pensamientos y acciones” (p.26).

Desde el punto de vista didáctico Gimeno (citado por Castillo & Cabrerizo,2005), manifiesta que la enseñanza “debe comprender hechos observables y no observables, conductas y pensamientos, actos y procesos, texto y contexto, a la vez que debe ser capaz de sistematizar, estructurar y coordinar los datos provenientes de la observación y de los conocimientos adquiridos” (p.28).

En las líneas de trabajo donde estima el autor antes citado que deben ejercerse la enseñanza, se encuentran (a) enseñar a pensar, como paso previo al enseñar a aprender; (b) enseñar a ser persona, como elemento fundamental para conseguir un desarrollo integral de la personalidad; (c) enseñar a convivir, que tiene que ver con la función de la escuela de contribuir a la socialización de los estudiantes; (d) enseñar a comportarse, para conseguir la mejor adaptación posible; y (e) enseñar a decidirse, es decir desarrollar procesos de decisión

significativos en los que uno mismo está implicado. En ese sentido se plantea según el autor que la enseñanza es:

El proceso intencional para compartir conocimientos, dentro de un contexto de comunicación entre el enseñante y el enseñado, en un determinado momento. Es decir, la enseñanza es un hecho contextualizado, organizada alrededor de un contenido, que estudiantes y docentes abordan desde sus experiencias, creencias y formación. Además, se concibe la enseñanza como un proceso intencionado, porque el docente es quien dirige las acciones pedagógicas a seguir, con el fin de facilitar la comunicación de saberes con el estudiante (Quintero, 2008, p. 23).

Por lo expresado con anterioridad Quintero, (2008), manifiesta que la enseñanza debe concebir un diálogo en condiciones de igualdad con otras disciplinas, ya que generalmente se le interpreta como un campo práctico limitado al aula y diferente de la educación la cual es interpretada como un espacio social.

La autora, argumenta en el documento de trabajo de una línea de investigación de la Universidad Nacional Abierta, llamada “Las teorías de la enseñanza como base de la formación docente, la vida escolar, la producción curricular y la investigación educativa”, que existen cuatro perspectivas o concepciones de la enseñanza:

#### **1.4.2.1. Perspectiva Tradicional**

Se basa en una práctica sin investigación alguna, cuya preocupación es la transmisión de la cultura con la finalidad de mantener las tradiciones y costumbres de la sociedad. Las características más destacadas son:

a) El educadores un transmisor verbal de conocimientos aceptados por la cultura; un profesional que puede trabajar aislado del resto de sus compañeros, después de haber recibido

y aceptado los lineamientos de la institución o de los expertos en la cultura escolar, es un profesional que posee un buen dominio de los conocimientos disciplinares que imparte, para luego exponerlos, a los estudiantes de manera lógica y secuencial. La formación del profesional de la docencia debe estar centrada en el dominio de la disciplina que va a impartir y se sustenta en la práctica rutinaria que sigue pautas básicas para cubrir contenidos, mantener la disciplina del aula y calificar a los alumnos.

b) El educando es un sujeto pasivo que recibe toda la información del docente. Su rol reside en memorizar y reproducir la información proporcionada, en los momentos puntuales que el docente le exija hacerlo. Fernández & Orribo (1995), caracterizan a los estudiantes, bajo esta concepción de enseñanza, como atentos a la clase y a la explicación del profesor, buenos en la toma de apuntes, con facilidad para utilizar el libro de texto. En virtud de ello, García (2009), resalta que en esta perspectiva no se toman en cuenta los intereses de los estudiantes, porque lo que se persigue es transmitirles la cultura de la sociedad.

c) La evaluación del rendimiento estudiantil se focaliza en el dominio de los contenidos explicados por el docente durante el proceso de enseñanza, Tiene un gran peso la evaluación sumativa, la cual sirve para legitimar el proceso de enseñanza. Se evalúa de manera individual al estudiante, a través de pruebas objetivas o de desarrollo, sin un proceso de diseño y planificación, que buscan la reproducción total o parcial de lo desarrollado en las clases. Se hace énfasis en la perspectiva de evaluación como instrumento de poder del docente sobre el estudiante. El trabajo docente ni la institución son susceptibles de evaluación.

d) El proceso de enseñanza se da como emisión, memorización y reproducción de contenidos con baja o ninguna interacción, reflexión o acción por parte del alumno; la investigación sobre la enseñanza es la gran ausente en esta perspectiva, porque la práctica del aula se convierte en el mundo privado del docente donde no entran sus pares y en el período inicial, el docente aprendiz es supervisado por quienes tienen dominio de la práctica rutinaria y empírica; los procesos educativos están fundamentados en la rutina de la escuela, en soluciones empíricas o en las exigencias de la ideología dominante.

#### **1.4.2.2. Perspectiva Técnica**

Está estrechamente relacionada con el paradigma conductista del aprendizaje. Fenstermacher & Soltis, (1998), refieren que esta concepción plantea una conexión directa entre lo que el docente enseña y lo que el estudiante aprende. Esta perspectiva se ajusta a objetivos operativos para el desarrollo de habilidades, que se expresan mediante conductas observables. Ello trae como consecuencia, la necesidad de unificar criterios para que todos los esfuerzos institucionales y docentes confluyan en objetivos claros y comunes, ya que en la educación existen diversas asignaturas y docentes. Dentro de los elementos que la caracterizan se pueden destacar:

a) El Educador es visto como un ingeniero técnico o ejecutivo, encargado de producir ciertos aprendizajes en los estudiantes, con las mejores habilidades y técnicas posibles. Es el responsable de mostrar lo que hay que aprender y el modo de aprenderlo, corrige los errores presentes en los trabajos de los educandos y refuerza el aprendizaje por medio de gestos y comentarios. Se ubica fuera del proceso de enseñanza y aprendizaje, donde manipula el contenido que debe administrar y se encuentran en los programas de las asignaturas.

Este docente hace un buen uso de las técnicas del manejo del tiempo, la adecuación del contenido para ser enseñado, la utilización de técnicas e instrumentos válidos y confiables de evaluación. Según Trillo (1996), el profesor técnico se preocupa exclusivamente por la instrucción, es el dueño y señor del aula: es quien sabe más, desarrolla la clase y quien la evalúa.

b) El Educando se convierte, en un reproductor pasivo de conocimientos y destrezas. Es visto como mente en blanco que requiere estructurarse y para ello, deben demostrar a través de conductas observables qué aprenden. No existe la diferenciación o personalización de la enseñanza, todos los estudiantes son iguales y se les exige de la misma manera. El papel del estudiante consiste en la realización sistemática de las actividades programadas para el logro de resultados positivos en las actividades de evaluación.

c) La Evaluación del rendimiento estudiantil se fundamenta en el dominio de los objetivos plasmados en los programas de las asignaturas que cursa el alumno. Esta está concebida como una técnica de valoración del logro de los objetivos observables, de forma objetiva. Siguiendo los planteamientos de Stenhouse (1987), la evaluación es vista como medición, ya que la enseñanza, al centrarse en el dominio de objetivos observables, debe propiciar el diseño de instrumentos de evaluación válidos y confiables, referidos a criterios, que indican el rendimiento de los estudiantes en relación con un estándar. Los instrumentos de evaluación fiables son las pruebas objetivas, que responden al diseño de tablas de especificaciones. Los resultados de estas son absolutos y certificados por el docente.

d) El Proceso de Enseñanza es visto como intervención tecnológica controlada vinculado al aprendizaje por objetivos de entrenamiento, objetivos operativos, traducido en conductas

observables que pueden ser evaluados mediante indicadores; la enseñanza se caracteriza por la eficacia y en busca de su cientificidad. Los contenidos son presentados de forma lógica, de acuerdo con los niveles de complejidad que se fije aprender de ellos. Dichos contenidos son enseñados a través de una taxonomía de objetivos educativos.

### **1.4.2.3. Perspectiva Humanista**

Desde esta el proceso de enseñanza se centra en el estudiante y en su rol activo, para que este decida qué estudiar, cómo hacerlo y los tiempos para realizarlo (Oramas, 2011). De esta manera señala Quintero, (2008), que en esta concepción se pueden evidenciar dos enfoques: el de Summerhill, cuyo representante es Alexander Sutherland Neill y el del terapeuta, basado en el paradigma humanista de la psicología educativa, Carl Rogers y Abraham Maslow son sus mayores representantes.

El enfoque humanista de Summerhill hace hincapié en el crecimiento libre del estudiante para que este logre la felicidad, defiende la postura de la no intervención del docente durante todo el proceso pedagógico. Son los intereses del estudiante los que marcan las pautas para la estructuración de todo el proceso de enseñanza. En cambio, el enfoque Rogeriano o del terapeuta se centra en las diferencias individuales del estudiante para pensar el proceso de enseñanza. Es decir, la planificación de la enseñanza busca conciliar los intereses personales de los estudiantes con los contenidos y objetivos prescritos en los programas. Los elementos característicos de este enfoque se centran en:

a) El Educador, quien se circunscribe a guiar a los educandos para que estos elijan los conocimientos que requieren y anhelan alcanzar. Se les otorga importancia a las diferencias individuales. Según Fenstermacher & Soltis (1998), el docente que adopta el enfoque del

terapeuta tiene como meta que sus estudiantes alcancen la autorrealización y la autenticidad; “se esfuerza por promover la formación de estudiantes con personalidades saludables, capaces de planificar, elegir y actuar de modo que contribuyan a su crecimiento educativo y a su desarrollo personal” (p. 68-69). Por ello, el docente no se preocupa por facilitar conocimientos a sus estudiantes, sino que es un ser humano que ayuda a otros a acceder al conocimiento que éstos requieren y a desarrollar sus propias habilidades para alcanzar sus metas.

b) El Educando, quien es capaz de aprender más que lo que se enseña. Este asume un rol activo en su proceso de enseñanza, tal y como lo manifiesta Quintero, (2009), quien argumenta que el estudiante “...es el centro de atención porque se cree en su espontaneidad, en su capacidad autogestionaria, se incentiva su autonomía, su libertad, su capacidad de aprender y su realización personal”. (p. 101)

c) La Evaluación del rendimiento estudiantil, que se realizará en compañía de los estudiantes, quienes están capacitados para reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje. Siguiendo los planteamientos de Porlán, Rivero & Martín (1997), en esta perspectiva de la enseñanza la evaluación no se centra en los contenidos expresados en un programa, sino en aquellos contenidos relativos a procedimientos y actitudes adquiridos por el estudiante. Por tal razón, se favorece la autoevaluación del estudiante, porque sólo él puede dar cuenta de su proceso de aprendizaje; el docente hará uso de las técnicas de la observación directa y el análisis del trabajo de los estudiantes para certificar dicho proceso.

d) El Proceso de Enseñanza, que se da por la interacción entre los seres humanos, por una orientación que se ofrece al educando no sólo para acceder al conocimiento que estos

necesitan, sino para desarrollar sus habilidades con la finalidad de que alcancen sus metas respetando su desarrollo individual. Los contenidos se organizan en función de los intereses de los estudiantes.

#### **1.4.2.4. Perspectiva Crítica**

Se propone como meta hacer del educando un hombre libre, desde la escuela, a través de un clima de igualdad, sustentado en una comunicación abierta, que según Quintero, (2008), busca “mejorar la autoestima y dignidad de la persona”. (p. 109)

Esta concepción tiene una gran influencia de la sociología y la filosofía, ya que las principales ideas de algunos de sus representantes más destacados como Makarenko, Milani, Freire, Carr y Kemmis así lo evidencian. Las características de esta concepción son:

a) El Educador es un participante que enseña y concientiza a la par que aprende de los educandos, respetar sus conocimientos, cultura y tradiciones. Este facilita el desarrollo autónomo y emancipador de los participantes del hecho educativo (Pérez Gómez, 2002). De igual forma, establece lo que debe aprenderse a la luz de los saberes que poseen los estudiantes y el cómo debe hacerse (Oramas, 2011). Es un individuo comprometido con los excluidos y más necesitados.

b) El Educando es calificado como un individuo que tiene un bagaje cultural, el cual debe ser valorado y respetado por el docente. Este educando posee capacidad para valorar su realidad circundante, con la finalidad de descubrir las causas de las situaciones políticas, económicas y sociales que determinan su contexto y la voluntad necesaria para transformarlas. El educando tiene un papel activo en el proceso de enseñanza, porque



construirá su propio conocimiento, desde su propio contexto y genera un cambio social de su comunidad (Porlán, Rivero & Martín, 1997).

c) La Evaluación se concibe como un proceso de investigación que pretende dar cuenta de la evolución de las concepciones de los estudiantes, la actuación del docente y de la transformación social que genera el proceso de enseñanza. La evaluación del rendimiento responde de manera sistemática a los procesos que vivencia estudiantes y profesores en el contexto educativo, para eso se hace uso de todos los tipos y formas de evaluación. Lo importante es certificar los procesos de cambios que se dan en el aula, relativos a la toma de conciencia de aquello que condiciona la vida para lograr transformarlo (Oramas, 2011)

d) El Proceso de Enseñanza es concebido como una práctica pedagógica que requiere una comprensión de los orígenes del conocimiento, de cómo el proceso del conocimiento se desarrolla, es decir, con fundamento epistemológico; la enseñanza caracterizada por el dialogo y una metodología de formación de conciencia crítica que de acuerdo con Freire comprende tres fases: investigación, tematización y problematización (Oramas, 2011).

El contenido escolar, en esta perspectiva de enseñanza, se caracteriza por ser una integración, así lo señalan Porlán, Rivero & Martín (1997) entre el conocimiento cotidiano que poseen los estudiantes, la problemática social que rodea a la comunidad escolar y el conocimiento planteado en los programas institucionales del sistema educativo. El contenido escolar en todo momento, según Fenstermacher & Soltis (1998), debe ir dirigido a liberar a la conciencia del estudiante de aquello que no lo deja emanciparse de la situación social que lo oprime: “Debe presentarse de modo tal que el alumno pueda captar la estructura radical de las

diversas formas de conocimiento, y de este modo el estudiante se capacita para estructurar su propia experiencia” (p.94).

Toda la caracterización sobre las diferentes perspectivas de la enseñanza revela un sinnúmero de argumentos, que nacen del quehacer educativo de pedagogos, y que sustentan toda la actuación del docente durante el ejercicio de su labor; argumentos que pocas veces son tomados en cuenta en la formación de los profesionales de la docencia, o simplemente son nombrados someramente, dándole mayor peso a los aportes epistemológicos de otras disciplinas que tradicionalmente han marcado pauta en el quehacer educativo, como lo son la psicología, la sociología y la filosofía.

En la modalidad a distancia, ocupa un papel muy importante la práctica de la enseñanza, así como el reconocimiento de los inconvenientes que pueden surgir producto de la separación física entre quién enseña y quién aprende (Lugo & Schulman, 1999). Por tanto, se requiere del diseño de propuestas formativas donde se precisen los soportes a utilizar, la manera de realizar, integrar y complementar todos los elementos necesarios para llevar a cabo esa enseñanza. De esta manera, el diseño de los materiales en EaD, así como las asesorías llevadas a cabo, son ejes sustanciales para garantizar la calidad del proceso de enseñanza y el de aprendizaje.

Barberá et al (2001), consideran importante impulsar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la EaD, por tanto sugieren:

(1) Presentar los contenidos de los materiales didácticos de forma particular que favorezca al máximo el aprendizaje estudiantil. Para ello, recomienda un diseño particular y específico, donde haya una organización lógica de los contenidos.

(2) Potenciar la posibilidad de proporcionar feed-back informativo por parte del profesor, tanto de manera reactiva (a partir de las dudas y comentarios, planteados directamente por los estudiantes), como de manera proactiva (adelantándose a las posibles dudas que los estudiantes puedan plantear y orientándolos antes de encontrar ciertas dificultades de estudio).

(3) Plantear tareas de enseñanza y aprendizaje abiertos y auténticos, que consigan activar en los estudiantes los conocimientos previos y procesos cognitivos de aprendizaje de alto nivel (como la organización y la elaboración del conocimiento).

(4) Proporcionar recursos suficientes a los estudiantes para responder a las demandas, que activen procesos cognitivos de aprendizaje adecuados.

(5) Proponer un proceso de evaluación a los aprendizajes de los estudiantes que ponga de manifiesto el resultado de su construcción de conocimiento.

En el mismo orden de ideas, Barberá et al (2001), consideran dos elementos particulares muy relevantes para favorecer el aprendizaje de los estudiantes en la EaD, a saber: (a) brindar un mayor número de ayudas y que éstas sean de diferente naturaleza; y (b) aplicar medidas de atención a la diversidad, ofrecer más posibilidades de divergencias en los procesos de

aprendizaje, a través de estrategias de enseñanza promotoras de diferentes vías hacia el alcance de objetivos finales por parte de los estudiantes.

En atención a lo expresado con anterioridad, se considera de suma importancia la labor ejercida por quienes diseñan y administran la instrucción. Es relevante también estar atentos a la participación activa de los educandos, tomar en cuenta sus capacidades y limitaciones, experiencias, intereses y modalidad de estudio para la selección de estrategias que involucren al aprendiz en su proceso de aprendizaje.

Por esta razón, el objetivo que corresponde enfatizar a los procesos educativos a distancia, es la enseñanza de procedimientos de regulación autónoma del aprendizaje, según estos el estudiante se desprende progresivamente de apoyos externos que luego él puede asumir (Barberá, 2004). Para lograr esto, los docentes deben poseer pleno conocimiento sobre las estrategias de aprendizaje y su aplicación en su propio proceso de aprendizaje, a fin de contribuir con su acción educativa a que los alumnos aprendan a aprender.

En este sentido Pérez (1997), resalta en el docente su corresponsabilidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje y para ello debe tener una formación que le permita tomar decisiones en relación “a sus actuaciones como aprendiz (aprender a aprender) y como enseñante de su materia (aprender a enseñar estrategias)” (p.69).

De esta manera, propone la autora antes citada, los principios de la formación del profesorado para un aprendizaje estratégico, estos deben estar orientados a favorecer: la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y la capacidad de tomar decisiones respecto a cómo es preciso actuar en función de un objetivo en un contexto determinado. Ambos dan

la base para: (a) enseñar posteriormente el valor y la utilidad de los procedimientos de aprendizaje; (b) guiar la decisión y de cuándo y por qué utilizarlos, y (c) facilitar la autonomía, la reflexión y la regulación de los estudiantes.

En el mismo orden de ideas, destaca la formación del profesorado para una enseñanza estratégica. Esa formación debe estar orientada a que el docente: (a) pueda tomar decisiones con respecto a su actuación como aprendiz y como enseñante de su materia, (b) se le proporcione instrumentos de interpretación y análisis de la situación donde se desarrolla la actividad, y (c) haga posible compartir la responsabilidad del proceso de enseñanza y el de aprendizaje con los alumnos.

La concepción del profesor como aprendiz y enseñante estratégico implica cambios sustanciales, ya que, como afirma Nisbet (citado en Pérez, 1997): “no podemos suponer que se puede enseñar a pensar si los propios docentes no piensan” (p.75). Para Monereo, citado por Huerta, (2009), el procedimiento para la adquisición de las estrategias de aprendizaje se sustenta en los siguientes principios:

a) Es preciso que el profesor explique a los educandos el sentido, beneficio y el valor de las estrategias que procura enseñar, y por qué ante una tarea compleja se importante y necesario planificar, regular y valorar la actuación. Es significativo que el educador muestre que para resolver una tarea existen infinitas estrategias utilizables.

b) Es necesario enseñar los procedimientos precisos para aprender en las diferentes disciplinas y permitir que los estudiantes puedan practicar de forma suficiente y en

situaciones variadas estos procedimientos para que su dominio les permita emplearlos de manera flexible y estratégica.

c) Es fundamental insistir en el uso estratégico, flexible o condicional de los procedimientos; es decir, hacer hincapié en las condiciones particulares de cada situación de aprendizaje para que el estudiante tome conciencia de ellas y vaya progresivamente acostumbrándose a tomar sus decisiones de forma reflexiva.

d) Es necesario que las actividades propuestas y los métodos utilizados beneficien la cesión gradual de la responsabilidad a los alumnos; ello implica pasar progresivamente, de situaciones en las que se plantea actividades y metodologías en las que el profesor tiene responsabilidades acerca de cómo aprender en situaciones y actividades en las que los alumnos son capaces de seguir aprendiendo independientemente, sin ayuda.

e) Es preferible, en los primeros momentos de una secuencia didáctica, empezar con ejercicios simples y cerrados y, a medida que los alumnos hacen gala de controlar la estrategia de aprendizaje, ir progresando hacia problemas más complejos, que supongan mayores demandas cognitivas.

f) Es deseable proveer espacios en los que se pueda analizar de forma explícita el proceso de resolución seguido por los alumnos. Allí juega un rol muy importante la reflexión metacognitiva, que incida en la posibilidad de discutir y contrastar las diferentes estrategias utilizadas en una tarea concreta.

g) Es vital evaluar explícitamente el esfuerzo que realizan los alumnos cuando planifican y regulan su actuación; en ella se analizan las condiciones de la situación de aprendizaje o cuando deciden utilizar de forma consciente y ajustada unos procedimientos para aprender.

En todas estas situaciones, los estudiantes deben potenciar su conocimiento estratégico y mostrar dominio de las estrategias de aprendizaje. Las ideas precedentes permiten aseverar que le corresponde al docente acompañar a la enseñanza de las asignaturas que imparte del conocimiento de aquellos procesos cognitivos de sus estudiantes que puedan afectar su aprendizaje y, con base en este conocimiento, pueda adecuar sus estrategias de enseñanza. Por tanto, el docente ha de estimar en el desarrollo de su enseñanza su estrecha vinculación con los procesos cognitivos de los estudiantes (Castillo & Cabrerizo, 2006).

### **1.4.3. Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje**

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje están presentes en los diferentes escenarios de todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Se considera que ambas son imprescindibles dentro del currículo, dada la necesidad de propiciar en este, el aprendizaje estratégico, referido al manejo y uso de estrategias de aprendizaje que permiten a los educandos aprender de manera autónoma, reflexiva, permanente, estratégica y capaz de autorregular su proceso de aprendizaje (Monereo, 2003; Mazzarella De Palma & Ríos, 2008).

Es importante hacer énfasis entre la diferenciación que hay entre lo que son las estrategias de enseñanza o instruccionales y las estrategias de aprendizaje. Las primeras son todas aquellas que propicia, crea, utiliza y pone en práctica el docente, para generar el aprendizaje de los estudiantes; las segundas son todas aquellas acciones, procedimientos y destrezas las

cuales construye el estudiante por influencia de la enseñanza y que pone en práctica para generar su aprendizaje.

Los docentes deben ser conocedores de ambas estrategias (enseñanza y aprendizaje) para poder propiciar en los educandos, a través de las estrategias de enseñanza, no sólo el adquirir el conocimiento necesario para determinada asignatura, materia o curso, sino para estimular el empleo de las estrategias de aprendizaje, las cuales le servirán al estudiante para ser más autónomo, crítico y reflexivo ante las situaciones de enseñanza y aprendizaje que se le presenten (Estéfano, 2010).

#### **1.4.3.1. Estrategias de Enseñanza o Instruccionales**

La palabra estrategia surge del ámbito militar y el Diccionario de la Real Academia Española, (2001), precisa el término estrategia como: “el arte de dirigir las operaciones militares”, o “traza para dirigir un asunto” (p.679). En este sentido, Ríos (2004), la define “como formas de ejecutar una habilidad determinada” (p.140).o “el conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima” (p.19).Derry & Murphy (1986), manifiestan que el término se refiere a las acciones que utiliza un individuo en un entorno de aprendizaje, para facilitar la adquisición de conocimiento.

Por su parte Monereo (1997), al referirse a la palabra estrategia expresa la existencia de dos puntos clave: son acciones que se deben realizar, e intento de alcanzar una meta o un objetivo mediante esas acciones.Las estrategias instruccionales se definen como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos Mayer, Shuell&West (citados en Díaz & Hernández, 2002).



Orantes (1980), define las estrategias instruccionales como las dimensiones del espacio de interacción entre el componente que enseña y el que aprende. El docente o diseñador actúa dentro de estas dimensiones de acuerdo con un conjunto de lineamientos que orientan sus acciones para ejercer influencia sobre los diferentes factores que, a su entender, afectan el proceso de enseñanza. Se ponen de manifiesto a través de las actividades que el docente induce en el aula, en las explicaciones que da a los alumnos y en la preparación de materiales de apoyo y de enseñanza.

Las estrategias instruccionales se encuentran involucradas en la promoción de aprendizajes significativos a partir de los contenidos que se van a enseñar. En esta investigación el énfasis se pone en el diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos a aprender por vía escrita, lo cual es tarea de un docente diseñador y constructor de experiencias de aprendizajes a través de estrategias instruccionales

Según Smith & Ragan (citado en Alfonzo, 2003), “una estrategia instruccional consiste en la organización secuencial, por parte del docente, del contenido a aprender, la selección de los medios instruccionales idóneos para presentar ese contenido y la organización de los estudiantes para ese propósito” (p.02).

La importancia que tienen las estrategias instruccionales en el aprendizaje es un fenómeno reconocido en los últimos años. Han sido muchas las interrogantes acerca de cómo los profesores abordan la instrucción; de qué manera trabajan los contenidos no sólo a nivel presencial, sino bajo la modalidad a distancia; cuáles son los recursos que utiliza el docente para hacer significativo el aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido manifiesta Pérez (2002), que la actividad del profesor debe estar dirigida a facilitar el aprendizaje de sus alumnos, a partir de la organización de actividades, disposición de situaciones y elaboración de materiales apropiados para esta finalidad. En función de lo planteado con anterioridad, resulta necesario destacar que una situación de enseñanza tiene ciertos elementos esenciales, los cuales se integran para lograr la facilitación del aprendizaje, estos elementos son:

a) El Alumno, quien “es el personaje principal de la obra donde todo sucede en su honor”, en este caso son los estudiantes de una modalidad a distancia.

b) Un Contenido o Materia Específico, es “un personaje que se contradice constantemente; para algunos es un gran fabulador, para otros un fastidioso, sin embargo, influye decisivamente en el desarrollo de los acontecimientos”, en este caso es la enseñanza de los contenidos que se van a enseñar.

c) El Medio, “es un ser muy versátil y hace alarde de poder estar al día en los avances tecnológicos, no obstante, la parafernalia de la que tanto se ufana puede sustituirse con una hoja de papel”, por lo que puede ser el material impreso, audiovisual, plataformas tecnológicas entre otros.

d) Las Estrategias, “es un manipulador por naturaleza. Tiene un pasado muy complejo y, sobre todo, recursos ilimitados. Él es quien decide lo que debe hacerse, cuándo, dónde y con quién. Al final está a favor del estudiante” (Orantes, 2003).

Las Estrategias Instruccionales son de suma importancia para el proceso de enseñanza y el de aprendizaje en la modalidad a distancia ya que esta modalidad requiere de un estudiante autónomo, crítico, reflexivo y para ello el contenido a enseñar debe ser presentado mediante el uso de estrategias instruccionales que promuevan las de aprendizaje en los estudiantes.

Para Orantes (2000), la instrucción cuenta con una serie de herramientas de gran eficacia que contribuyen a facilitar el proceso de aprendizaje, estas son: (a) estrategias de presentación; (b) estrategias de activación; y (c) estrategias de representación.

#### **1.4.3.2. Tipos de Estrategias Instruccionales**

Según Orantes (Ob.cit.), las estrategias de instrucción cuentan con una serie de herramientas de gran eficacia que contribuyen a facilitar el proceso de aprendizaje, estas son:

a) Estrategias de Presentación: Estas se refieren al orden, localización, secuencia, ritmo y tipo de control de la presentación de los contenidos de conocimiento. El control puede ser interno, si lo ejerce el estudiante; o externo, si lo ejerce el docente o el material instruccional. En la elaboración de los materiales instruccionales, es muy importante tener claro cómo se presentarán los contenidos en atención a quién se desee ejerza el control sobre estos. Por tanto, se pueden incluir secuencias predeterminadas (obligatorias o alternativas) y secuencias autoadaptativas, los cuales, tanto en ritmo como en contenido. se ajustan a las necesidades de los alumnos.

b) Estrategias de Representación: Engloban los elementos referentes a las formas de presentar al alumno las unidades de información del contenido y muy en particular, los conceptos esenciales de un tema. Estas sintetizan los esfuerzos para comunicar significados.

Se encargan de abordar elementos de nivel semántico de la instrucción y expresan relación entre los conocimientos presentados con los conocimientos y nociones previas que tenga el alumno, por lo que también pueden denominarse estrategias cognitivas.

Entre sus funciones se pueden destacar las siguientes: actuación, referidas al “uso de acciones directas, demostraciones y gestos para representar o enfatizar elementos que se consideren relevantes de las unidades de información del contenido” (Orantes, 2003, p.162); conceptuales, destacan la demarcación de los conceptos y sus elementos principales; formato, son las representaciones que se hacen del contenido a presentar de manera simplificada a través de diferentes recursos como los algoritmos, mapas de conceptos y paneles de información; icónicas o visuales, referidas a las representaciones alcanzadas a través de distintos tipos de ilustraciones o esquemas disponibles.

c) Estrategias de Activación: Comprenden las acciones o recursos dirigidos a iniciar, estimular, mantener y controlar la participación del estudiante. Están dirigidas a promover la participación del estudiante para ayudarlo a procesar la información que recibe. Son directrices para la acción al garantizar la participación activa del estudiante e inducirlo a encaminar sus actividades hacia un fin específica. La finalidad específica de este tipo de estrategias es darle direccionalidad al proceso de enseñanza. Las funciones elementales de las estrategias de activación son: ayudas para procesar la información, insinuaciones o pistas e instrucciones para estimular las actividades específicas.

d) Estrategias de Diseño o Preparación: Referidas a la amplia gama de opciones relacionadas con los preparativos o planificación para la actividad a realizarse y llevar adelante el proceso de enseñanza. Estas estrategias están condicionadas por la naturaleza de

la actividad que pueden ser muy estructuradas (hipertexto, presentación en PowerPoint) o semiestructuradas (reunión grupal, una clase).

e) Estrategias de Organización: Relacionadas con las diferentes formas y criterios para agrupar a los estudiantes durante el proceso de enseñanza. Para el caso de la educación a distancia, el docente debe plasmar en el material instruccional actividades que generen el trabajo en grupo, el apoyo en pares y personas expertas sobre el tema objeto de estudio con la finalidad de promover el aprendizaje colaborativo.

f) Estrategias de Interacción Social: Comprenden los factores psico-sociales que surgen en el proceso de relación social que se crea en las situaciones de enseñanza entre los participantes. En la modalidad a distancia, no solamente se propicia entre los participantes, sino también con el material instruccional. Es importante destacar que el material instruccional promueve acciones referidas a la interacción social y quienes diseñan deben estar atentos a la gama de elementos psicosociales que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje De acuerdo con Orantes, (2000), los tipos de estrategias de representación son los que se presentan en la figura Nro. 1 y se muestra a continuación:

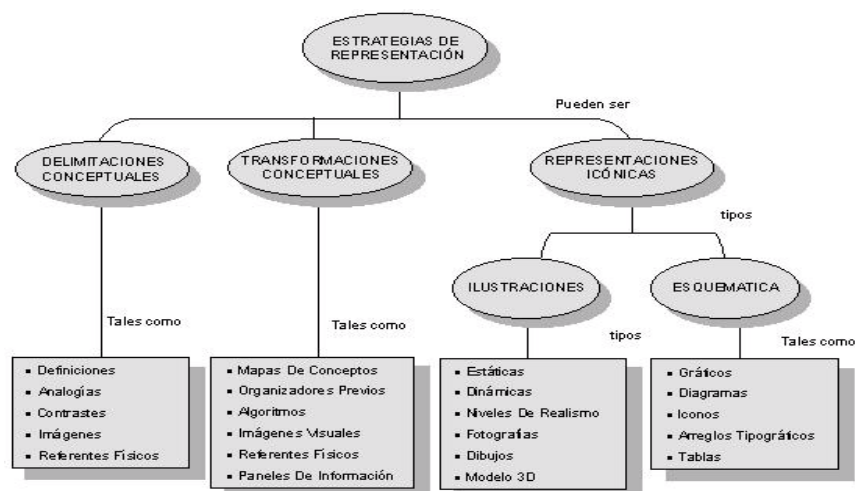


Figura 1. Clasificación de las Estrategias de Representación. Fuente: Orantes (2000).

Para Díaz & Hernández (2002), las principales estrategias de enseñanza que el docente puede emplear con la intención de facilitar el aprendizaje significativo de los alumnos son:

(a) El objetivo o propósito del aprendizaje, como el enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno.

(b) El resumen, es decir, la síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito.

(c) El organizador previo, información de tipo introductorio y conceptual.

(d) Las ilustraciones, representación visual de los conceptos o situaciones de un tema.

(e) Las analogías, proposiciones que indican que una cosa o evento es semejante a otro.

(f) las preguntas intercaladas, interrogantes insertadas en la situación de enseñanza o en un texto.

(g) Las pistas tipográficas y discursivas, señalamientos que se hacen en un texto o en una situación de enseñanza para enfatizar elementos relevantes del contenido.

(h) Los mapas conceptuales y redes semánticas son representaciones gráficas de esquemas de conocimiento.

(i) El uso de estructuras textuales como organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influye en su comprensión y recuerdo.

Las estrategias mencionadas pueden ser incluidas en una secuencia de enseñanza según el momento de su presentación, a saber:

(a) preinstruccionales, las cuales preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender, por lo que activan o generan conocimientos previos y establecen expectativas adecuadas en los alumnos.

(b) coinstruccionales, que se utilizan para orientar la atención de los estudiantes; tales como preguntas insertadas, el uso de pistas o claves tipográficas o discursivas y las ilustraciones, apoyan los contenidos curriculares durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

(c) posinstruccionales, se presentan al finalizar el episodio de enseñanza y, de esta manera, los educandos pueden formarse una visión integrada de lo estudiado, así como valorar su propio aprendizaje; ejemplo de ello pueden ser los resúmenes o cuadros sinópticos, mapas o redes semánticas.

Adicional al tipo de estrategias instruccionales que podemos seleccionar al diseñar un material instruccional deben tomarse en consideración algunos lineamientos generales, tales como: (a) empleo de un lenguaje apropiado al educando; (b) organización del material en forma ágil por cuanto el lector se orienta en el texto para obtener la información rápidamente; (c) uso de preguntas, ejercicios y explicaciones, consistencia en el estilo de presentación y la forma de organización en el desarrollo del material.g

### **1.4.3.3.Estrategias de Aprendizaje**

Las Estrategias de Aprendizaje se han desarrollado considerablemente en las tres últimas décadas, el estudio de ellas ante diversas situaciones de enseñanza y aprendizaje viene ocupando un gran protagonismo por formar parte de las investigaciones realizadas en la psicología cognitiva, de la instrucción y en el campo de la educación.

Según Beltrán (1996), las verdaderas raíces de las estrategias de aprendizaje, tienen su origen tanto en el conductismo como en el cognoscitivismo. Con el devenir histórico y las diversas investigaciones realizadas en este ámbito, cada una de estas teorías fue introduciendo nuevos términos y acepciones para enriquecer todo lo relacionado con estrategias de aprendizaje, en función de lograr explicar y dar respuestas al proceso de aprendizaje de los educandos, a sabiendas de que ello era fundamental e imprescindible para “aprender a aprender”.

Por su parte Lugo y Schulman, (1999), definen las estrategias de aprendizaje como “secuencias de acción dirigidas a la obtención de metas de aprendizaje, operaciones cognitivas que los estudiantes anteponen a los procedimientos específicos de la tarea”(p.86).

En este mismo orden se considera como un:

Proceso de toma de decisiones consciente e intencional, que consiste en seleccionar los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, necesarios para cumplimentar un determinado objetivo, siempre en función de las condiciones de la situación educativa en que se produce la acción. (Monereo, 2004, p.2)

Muchas son las definiciones que se pueden citar relacionadas con el término sin embargo, la mayoría de ellas tienen puntos de convergencia (Monereo 2004, 1997; Ríos1999, 2004;



Beltrán, 1993; y Weinstein & Mayer, 1986), tales como: son procedimientos o secuencia de acciones, son actividades conscientes, intencionales, voluntarias y propositivas (indica dirección hacia una meta), pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas, persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y otros elementos vinculados con ellos, se realizan flexiblemente, por tanto, son más que los hábitos de estudio, pueden ser públicas o privadas y son instrumentos socioculturales aprendidos en contexto de interacción con alguien que sabe más (Belmont 1989; Kozulin 2000).

En definitiva, tal y como lo expresa Pozo y Postigo, (citado por Díaz & Hernández, 2002), los rasgos más característicos de las estrategias de aprendizaje son: (a) aplicación controlada y no automática, requieren necesariamente de una toma de decisiones, de una actividad previa de planificación y de un control de su ejecución; (b) requieren de una reflexión profunda sobre el modo de emplearlas. Es necesario dominar las secuencias de acciones e incluso las técnicas que las constituyen y que se sepa, además, cómo y cuándo aplicarlas flexiblemente; y (c) la aplicación de éstas incide en la selección inteligente entre varios recursos y capacidades que tenga a su disposición el aprendiz.

Por otra parte, señalar que existen diferentes clasificaciones de las estrategias de aprendizaje, querer hacer una clasificación consensuada y exhaustiva es una tarea complicada, ya que los autores las han abordado desde diversos enfoques (Díaz & Hernández, 2002). Para los fines de este trabajo, se describen algunas de ellas.

Pozo (1996), las clasifica tomando como criterio fundamental el tipo de proceso de aprendizaje en que se basa la estrategia, tal y como se muestran en la figura N° 2, por lo que distingue las apoyadas en un aprendizaje por:

(a) Asociación, denominadas de repaso. Estas involucran operaciones básicas esenciales, las cuales no promueven por ellas mismas relaciones entre conocimiento, pero sirven de base para su posterior elaboración, ya que aumentan la probabilidad de recordar textualmente la información, sin introducir cambios estructurales en ella;

(b) Reestructuración, las cuales comprenden las de: (b.1) elaboración, las cuales pasan a formar parte de un paso intermedio entre las asociativas que no se ocupan de la información en sí misma y las de organización que promueven nuevas estructuras de conocimiento; (b.2) organización, establecen, de forma explícita, relaciones internas entre los elementos que componen los materiales de aprendizaje con los conocimientos previos que posea el sujeto.

Estos operan de una doble manera: primero, depende de los que el aprendiz posea (cantidad y calidad) con los que pueda elaborar de manera más o menos compleja esos materiales y en segundo lugar, porque la estructura cognitiva resultante del nuevo aprendizaje modificará la organización de esos conocimientos previos (Esteban & Zapata, 2008).

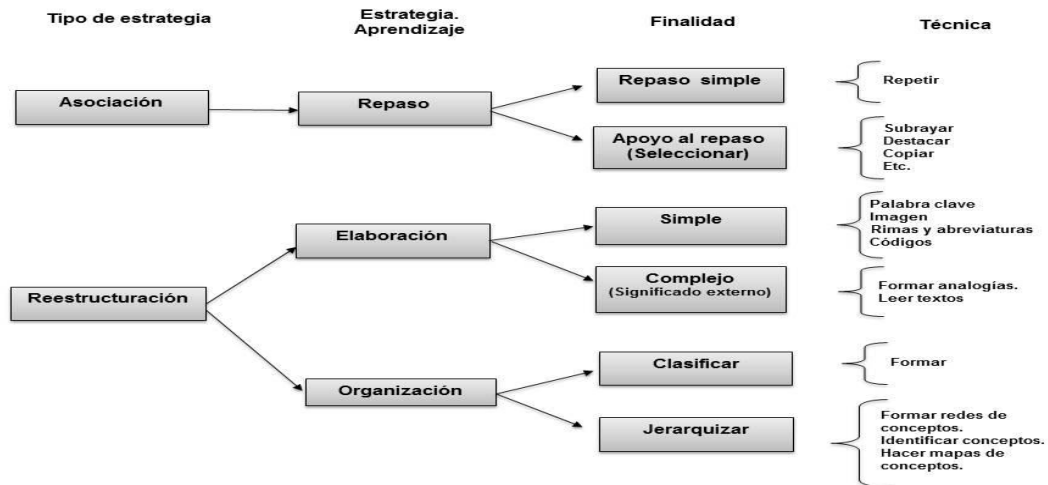


Figura 2. Tipos de Estrategias de Aprendizaje según el tipo de aprendizaje. Fuente: Pozo (1996).

Alonso (1997), hace una clasificación de las estrategias, según el tipo de contenidos declarativos y como se indican en la figura N° 3, entre ellas distingue: (a) repetición simple, parcial o acumulativa, es aplicada para aprender términos que se han de recordar en un orden determinado; (b) organización categorial, útil cuando se han de aprender conjuntos de nombres en un orden cualquiera;

(c) elaboración verbal y visual, empleadas cuando se pretende aprender palabras que han de usarse asociadas a un contexto; (d) representación gráfica de redes conceptuales, usadas cuando se requiere integrar la información de un texto en una representación única y coherente;

(e) resumir textos, aprovechada cuando se requiere expresar en forma sintética y ordenada la información más importante de un texto de acuerdo con un propósito definido;

(f) elaboración conceptual, básica cuando el objetivo es asimilar los nuevos conocimientos en profundidad, de modo que resulten fácilmente aplicables en contextos distintos;

(g) hacer anotaciones y formular preguntas, empleadas durante la lectura de un texto para facilitar el recuerdo de puntos concretos y sus posibles implicaciones, siempre que se tenga clara la necesidad de aprender para poder identificarla al leer y recogerla en las preguntas y anotaciones.



Figura 3. Clasificación de las Estrategias de Aprendizaje según el tipo de contenidos declarativos. Fuente: Alonso (1997)

En el mismo orden de ideas, Lugo & Schulman (1999) manifiestan la existencia de tres grandes grupos de estrategias, las cuales se pueden observar en la figura Nro. 4: (a) cognitivas, como la: (a.1) memoria; (a.2) elaboración; y (a.3) transformación; (b) metacognitivas, referidas a la planificación, control y regulación del propio proceso de aprendizaje; para ello se requiere de:

(b.1) conocimiento de los objetivos que se quieren alcanzar; (b.2) elección de estrategias para conseguirlo; (b.3) auto-observación de la ejecución para comprobar si las estrategias son las adecuadas; y (b.4) evaluación de los resultados para saber hasta qué punto se han logrado los objetivos; (c) de administración de recursos, divididas en estrategias: (c.1) internas, como el control del esfuerzo y la atención, así como la atención planificada del tiempo de aprendizaje; y (c.2) externas, referidas a la conformación óptima del entorno de aprendizaje personal y material.

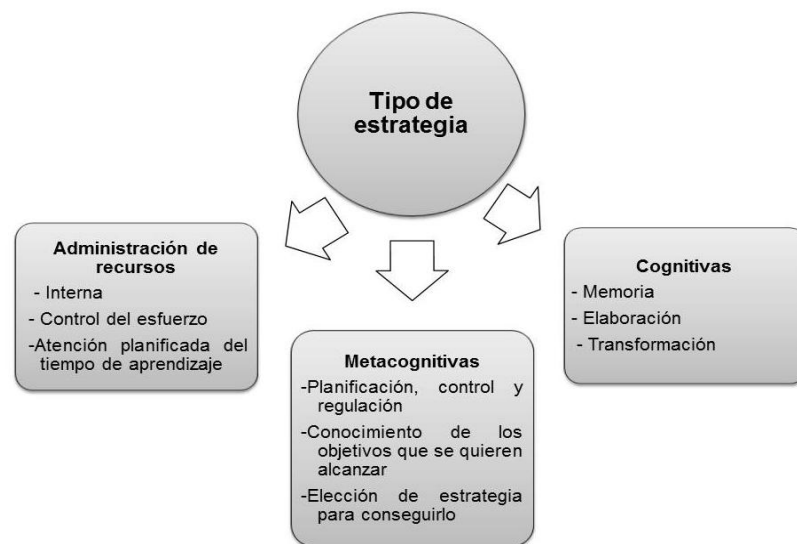


Figura N° 4. Tipos de Estrategias de Aprendizaje .Fuente: Elaboración propia a partir de Lugo y Schulman (1999)

Cheicher, Donolo & Rianudo (2006) refieren a Pintrich para presentar una clasificación de las estrategias de aprendizaje distribuidas en tres grandes grupos como se aprecian en la figura N° 5, a saber:

a) Cognitivas, referidas a los procesos del pensamiento que se emplean para hacer el trabajo concreto del pensamiento (Gaskins & Elliot, 1999). Destacan en este rubro las siguientes:

(a.1) repaso: llamadas por Pozo, (1996), asociativas, son las más superficiales y permiten el recuerdo de la información a través de la repetición simple o apoyo al repaso. Sólo favorecen el recuerdo de la información mediante repetición, por tanto, permiten un procesamiento superficial de la información (Esteban, 2003; Cheicher et al., 2006).

(a.2) Elaboración: Promueven nuevas estructuras del conocimiento, el aprendiz puede transformar la información y establecer relaciones entre los conocimientos previos y los que va a aprender.

(a.3) organización: operan de dos formas, primero porque dependen de lo que el aprendiz posea (cantidad y calidad), el que pueda elaborar de manera más o menos compleja esos materiales y, en segundo lugar, porque la estructura cognitiva resultante del nuevo aprendizaje modificará la organización de esos conocimientos previos (Esteban & Zapata, 2008);

(a.4) Pensamiento Crítico: permiten confrontar, argumentar y reflexionar en torno del contenido que aprenden, los sujetos intentan buscar evidencias cuando no están convencidos de un argumento, establecen puntos de vista personales a partir de lo encontrado en los textos, cuestionan las ideas, piensan en alternativas diferentes o alternas.

b) Metacognitivas, incluyen la conciencia de los factores que afectan el pensamiento y el control que se tiene sobre esos factores (Gaskins&Elliot, 1999), se involucran tres procesos clave referidos a:

(b.1) La Planificación de las acciones y metas de aprendizaje.

(b.2) El Control.

(b.3) La regulación de esas acciones y metas, así como del propio proceso de aprendizaje.

c) El manejo de recursos, referido a la organización, disposición y reestructuración (de ser necesario) de elementos del ambiente y contexto para lograr los objetivos propuestos; entre ellas se encuentran:

(c.1) manejo del tiempo y ambiente de estudio, referidos a la distribución y organización del tiempo que se emplea para que éste se utilice de manera eficiente y eficaz. En cuanto al manejo del ambiente, se trata de estar en sintonía con el lugar donde se estudia (espacio, tranquilidad, orden, limpieza)

(c.2) regulación del esfuerzo que implica seguir en las actividades, a pesar de los inconvenientes, como falta de interés y elementos distractores;

(c.3) aprendizaje con pares y búsqueda de ayuda, implica el acudir, consultar con compañeros en torno a las inquietudes para resolver las tareas de aprendizaje.

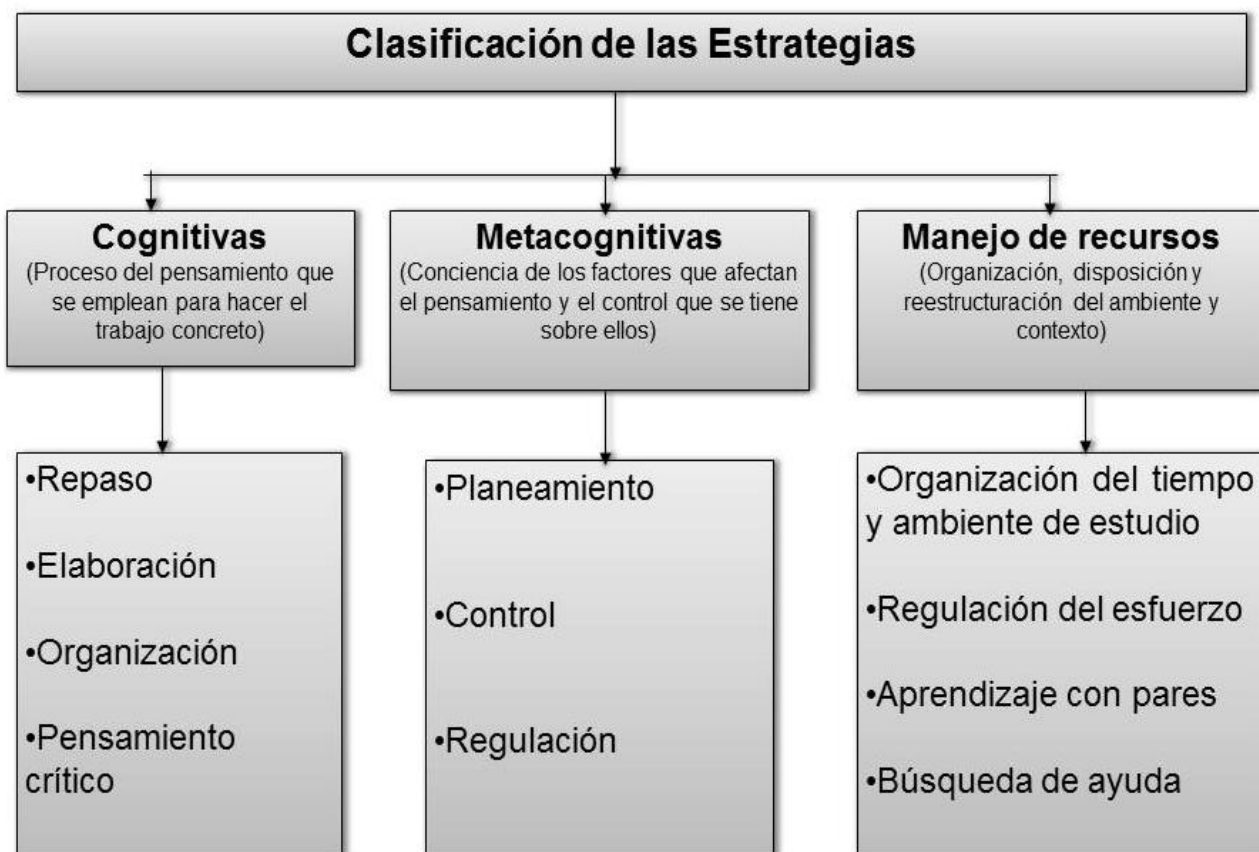


Figura N°5. Clasificación de Estrategias de Aprendizaje. Fuente: Elaboración propia a partir de Cheicher et al., (2006).

De manera general, cada una de las clasificaciones expuestas tiene semejanzas en cuanto al objetivo que persigue cada tipo de estrategia. Lo relevante en ello es, como manifiesta Pozo (1996), que “aprender a aprender” consiste en obtener estrategias para procesar de manera más compleja y eficiente el desbordamiento informativo que se obtiene día a día.

Asimismo Cárdenas (2006),(citado por Nisbet & Shucksmith, 1986), afirma que el aprendizaje más importante es “aprender a aprender” y el objetivo último de las estrategias de aprendizaje es “enseñar a pensar”. Para la primera afirmación, es importante destacar que las personas no son conscientes del uso y aplicación de las estrategias de aprendizaje porque no



se les ha enseñado a ser conscientes de ello, por tanto, “aprender a aprender” implica el aprendizaje y uso adecuado de estrategias de aprendizaje.

En relación con la segunda afirmación, se debe considerar no sólo la enseñanza de conocimientos disciplinares, sino los conocimientos procedimentales sobre estrategias de aprendizaje, los cuales deben formar parte del currículo, con ello los docentes pueden promover la autonomía, independencia y reflexión sobre el proceso de aprendizaje. Debido a esto, se requiere de cambios, tanto a nivel de lo que se enseña como de quienes enseñan y aprenden.

#### **1.4.3.4. Enfoque Estratégico**

Ríos (2004), define el aprendizaje estratégico como “el proceso potencialmente consciente e intencional, mediante el cual el sujeto organiza y modifica sus planes de acción en función del logro de determinadas metas de aprendizaje” (p.248). Es decir, es un proceso sustentado en la autonomía y autoconocimiento del educando, quien de manera premeditada toma decisiones para lograr diferentes aprendizajes (Colmenares de Duque, 2011).

Por otra parte afirma Colmenares de Duque (2011), que la enseñanza estratégica tiene su origen en que el uso de los procedimientos de aprendizaje se ha de realizar siempre de manera contextualizada, en atención los requerimientos, intereses y motivaciones de los aprendices a quienes va dirigida dicha formación.

En este sentido Monereo (2001), manifiesta que la enseñanza estratégica consiste en ceder progresivamente el uso estratégico de procedimientos de aprendizaje a los estudiantes, a fin de que se apropien de ellos y puedan empezar a utilizarlas de manera autónoma.

Considera el autor que aprender a manejar estratégicamente los procedimientos de aprendizaje requiere de una formación específica. Esta se ha de realizar siempre de manera contextualizada, teniendo en cuenta las necesidades, intereses y motivaciones de los aprendices a quienes va dirigido el curso o programa de formación.

De acuerdo con las ideas expresadas con anterioridad, es necesario asumir que el docente debe abrir nuevos espacios mentales a los aprendices, para ello no basta sólo con transmitir conocimientos e información, es necesario enseñar a los estudiantes a ser aprendices estratégicos, en ese sentido se requiere que los docentes sean aprendices estratégicos también.

En total acuerdo con Monereo & Castelló (1997), un docente es un profesional a quien le corresponde tomar muchas decisiones, pero además es un aprendiz permanente que debe estar a la par de los avances constantes que se generan a diario, tanto en relación con las materias que enseña, como en relación con su didáctica. En ambas facetas: docente y aprendiz, el docente debe actuar estratégicamente.

La actuación estratégica implica, que como docente se debe planificar y regular conscientemente las clases, seleccionar contenidos curriculares y los procedimientos de enseñanza más apropiados a las características de sus alumnos y a las condiciones del contexto donde trabaja.

Como aprendiz, el docente, puede reconocer cuáles son los contenidos más necesarios que articulan su materia y cuyo aprendizaje debe garantizar, cuáles son los contenidos más complejos, a los que deberá dedicar más tiempo, o cuáles son los errores característicos que pueden producirse, para anticiparlos y prevenirlos.

Los estudiantes aprenden de manera más significativa cuando el docente establece claramente relaciones entre los conocimientos que imparte y la metodología que emplea para hacerlo; por tanto, los estudiantes utilizan estrategias para aprender, cuando el docente demuestra ser estratégico para enseñar (Monereo & Castelló, 1997).

Para enseñar las estrategias, es necesario no sólo conocerlas, sino saber aplicarlas en el propio proceso de aprendizaje, por consiguiente, “para enseñar estrategias, primero uno mismo debe ser estratégico” (Monereo & Castelló, 1997, p 75). En ese sentido, manifiestan los autores antes citados los deberes del docente que enseña estrategias, en su doble papel de aprendiz y docente.

Tal y como se muestra en la figura N° 6, en el papel de aprendiz: planifica, regula y evalúa su actividad de aprendizaje, conoce las dificultades de aprendizaje que plantea su materia, distingue entre estudiar para actualizarse o para enseñar, considera la manera como aprende su materia, incide en la forma de enseñarla y sabe que dominar la didáctica de su materia es tan importante como dominar sus contenidos.

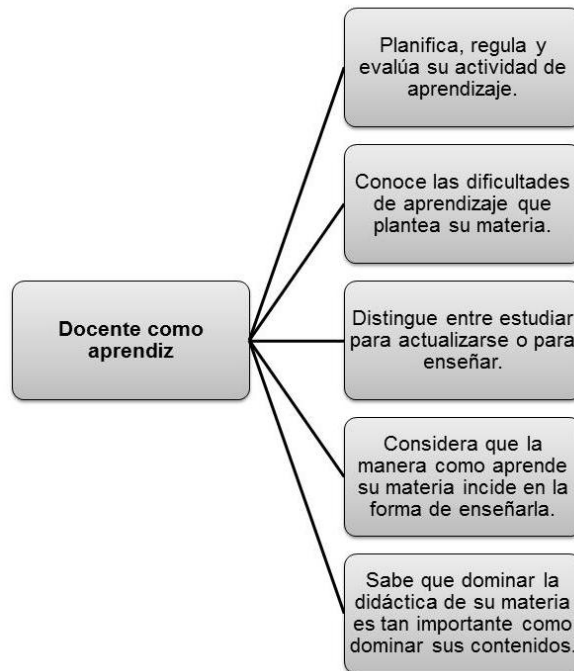


Figura 6. Docente como Aprendiz Estratégico. Fuente: Elaboración propia a partir de Monereo & Castelló (1997).

En el papel de docente, como se muestra en el figura N° 7: planifica, regula y evalúa su actividad de enseñanza, integra la enseñanza de estrategias dentro de sus programaciones, establece relaciones explícitas entre lo qué enseña y cómo lo enseña, ayuda a los alumnos a reflexionar sobre los procesos y decisiones, que toman cuando aprenden y evalúa la utilización de estrategias.

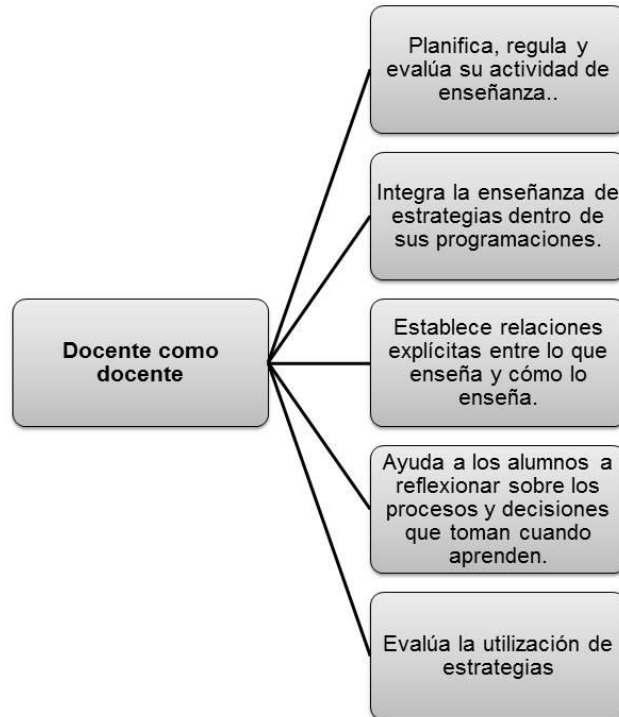


Figura 7. Docente como Docente Estratégico Fuente: Elaboración propia a partir de Monereo y Castelló (1997).

Para desarrollar ambos papeles (docente y aprendiz) como se ilustra en la figura N° 8, el docente debe convertirse en un aprendiz y enseñante autónomo, con juicios personales y críticos, para lo cual es decisiva la reflexión sobre lo que hace y sobre su propio proceso de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que logre mejorar su práctica como aprendiz y enseñante.

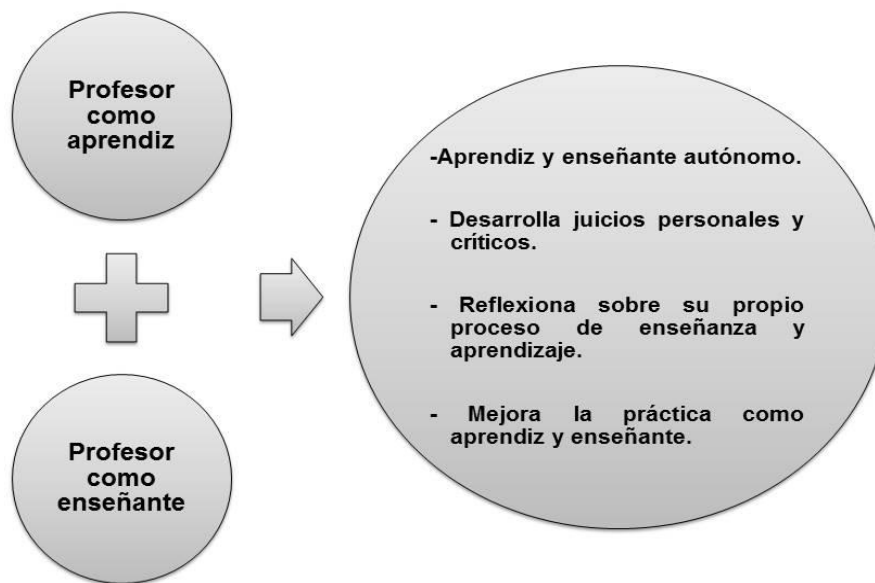


Figura 8. Docente como Docente y Aprendiz Estratégico. Fuente: Elaboración propia a partir de Monereo y Castelló (1997).

En tal sentido, se puede referir lo expresado por Monereo (2004), sobre un profesor estratégico como “aquel que propone el tipo de interacción o la ayuda pedagógica más adecuada en cada situación y para cada alumno huyendo de prescripciones rígidas y contextuales” (p. 17). Para llevar a cabo esa interacción, debe conocer y utilizar como aprendiz las estrategias de aprendizaje.

En ese mismo orden de ideas, se mencionan los factores fundamentales del aprendizaje estratégico propuestos por Ríos(2004), los cuales deben ser tomados en consideración, no sólo por el estudiante, sino también por el docente como aprendiz de su materia, a saber:

- (a) Conocer el área; integrar los contenidos de la materia a enseñar o a aprender con los procesos a desarrollar para aprender esos contenidos; (b) disponer de un menú de estrategias como opciones para enfrentar determinada tarea; (c) poseer conocimiento condicional; se

refiere a comprender cuándo, dónde, por qué y para qué usar determinadas estrategias; (d) concienciar nuestras propias capacidades y limitaciones frente a determinadas tareas para empezar a superarlas; (e) aprovechar los errores para aprender, es importante para revisar elementos que se pueden mejorar en actitudes y comportamientos; (f) controlar la acción para motivarse, no distraerse y atribuir correctamente el progreso al esfuerzo llevado a cabo; y (g) automatizar todos los elementos anteriores.

Se constata, de esta manera, que para ser un docente estratégico se debe plantear interacciones más apropiadas a cada escenario y para cada alumno y huir de prescripciones rígidas y descontextualizadas (Monereo, 2004). En lo que concierne a la modalidad a distancia y el enfoque estratégico, es importante destacar algunas precisiones. En primer lugar, la modalidad a distancia durante mucho tiempo se ha limitado a la transmisión de los contenidos de la asignatura, dentro del contexto de la comprobación, lo cual exige a los estudiantes una memorización desprovista de comprensión y reflexión.

En segundo lugar, sólo algunos docentes propician el uso de técnicas de estudio, las cuales generalmente se emplean disociadas de los contenidos del área. Por otra parte, es necesario destacar, que es insuficiente enseñar a las estudiantes técnicas que no vayan acompañadas de un uso estratégico, ya que la repetición mecánica de ciertas técnicas, no supone una estrategia de aprendizaje. En este sentido se expresa:

La necesidad de que los profesores, a través de su intervención, enseñen diferentes formas de utilizarlos y como aplicarlos a diferentes situaciones, remarquen su adecuación para la resolución de determinados tipos de problemas, ofrezcan nuevas orientaciones respecto a su utilización, etc., es decir, enseñen el uso estratégico de los procedimientos. (Monereo, Castelló & Clariana, 2000, p. 143)

La mejor forma de enseñanza es aquella que plantea la tarea del profesor como un acto en el que este comparte sus conocimientos con sus alumnos, intentando vivir su propia experiencia, de enseñar de manera coetánea con la experiencia de aprendizaje que están viviendo dichos alumnos (Colmenares de Duque, 2009).

El rol protagónico y fundamental que juegan los educadores en los procesos de enseñanza y aprendizaje lleva a las instituciones de educación universitaria a proveer a los futuros profesionales conocimiento actualizado, así como, la oportunidad de reflexionar y analizar los elementos involucrados en sus propios procesos de enseñanza y aprendizaje. Ello constituye un factor de relevancia social, ya que permite orientar las alternativas que puedan ser creadas con el fin de satisfacer el derecho de todos los futuros docentes y, por ende, de todos los ciudadanos de “aprender a aprender”.

La modalidad a distancia no es ajena al planteamiento expuesto con anterioridad, ya que uno de los objetivos de esta es proveer métodos de enseñanza mediante el manejo de numerosas estrategias, con el fin de promover en el estudiante la reflexión, el análisis y el aprendizaje autónomo.

Según Barberá et al (2001, 2004), García Aretio (2001, 2007), y Hernández Aguilar (2010), enseñar a distancia implica no sólo promover la construcción del conocimiento en la memoria del estudiante, sino que se debe impulsar el desarrollo de habilidades y procesos cognitivos, mediante los cuales se produce la construcción de ese conocimiento.

En ese sentido manifiestan Lugo y Schulman, (1999) y Hernández Aguilar, (2010), que el docente de esta modalidad de estudio, debe desarrollar habilidades y conocimientos



específicos para el manejo de la enseñanza a distancia. En este caso, se hace referencia al docente como un promotor del aprendizaje, quien no sólo debe circunscribirse a transmitir información y conocimiento, sino a estimular en sus estudiantes la aplicación de estrategias de aprendizaje como medio para “aprender a aprender”.

En los sistemas a distancia, las estrategias de enseñanza y aprendizaje son elementos de suma importancia para la formación de los educandos. A través de ellas, se pueden constituir herramientas prácticas que consoliden el aprendizaje de manera activa, al otorgarle al docente el papel primordial de diseñar la instrucción en función de propiciar en los estudiantes el rol protagónico que les corresponde desempeñar dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En tal sentido, puede decirse que los docentes de un sistema de educación a distancia, no sólo deben manejar con propiedad todo lo relacionado con la modalidad para la cual se desempeñan y el contenido de la materia que administran, sino también, dominar con mucha experticia todo lo relacionado con las estrategias instruccionales y darles especial significación a las de aprendizaje, para poder generar de manera más pertinente en sus estudiantes el aprender a aprender (Estéfano, 2010).

### **1.5 Los Materiales Instruccionales de la Educación a Distancia**

En la EaD, los recursos o medios didácticos son el vínculo entre el profesorado y el estudiantado. La organización de estos recursos es tarea ardua, por ser el soporte que da coherencia a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sirve para motivar al estudiante a emprender y recorrer su proceso de aprendizaje en una modalidad que requiere de una mayor organización, autonomía e independencia. De esta manera, constituye una trilogía interactiva:

el docente, los materiales instruccionales, que llegan al estudiante a través de los medios didácticos, y el estudiante (Estéfano, 2011).

Por tanto, los recursos materiales y medios son los vehículos a través de los cuales se remite al educando a los contenidos curriculares necesarios e imprescindibles para desarrollar un curso. Es por ello, que uno de los requerimientos más importantes en EaD es hacer un buen diseño instruccional de los materiales que se vayan a emplear, tomando en consideración el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Estéfano, 2011).

En ese sentido, es importante destacar que se entiende por medio de comunicación todos aquéllos soportes de carácter técnico que facilitan de manera directa la comunicación y la transmisión del saber, enfocados a la consecución de los objetivos de aprendizaje (García Aretio, 2002).

En este mismo orden de ideas, Escudero (citado por Área Moreira, 2009) define un medio de enseñanza como “cualquier recurso tecnológico que articula en un determinado sistema de símbolos ciertos mensajes con propósitos instructivos” (p.25). En relación con el concepto expuesto anteriormente Área Moreira, (2009), distingue cuatro rasgos fundamentales en torno al medio o material de enseñanza:

a) Es un recurso tecnológico, por tanto, es ante todo un aparato con un soporte físico material o hardware.

b) Debe poseer algún tipo de sistema de símbolos, es decir, debe representar a “algo” diferente de sí mismo. Poseer un referente que es simbolizado en el medio a través de ciertos códigos.

c) Debe llevar mensajes, comunicar informaciones, significar algo.

d) Procura educar o facilitar el desarrollo de algún proceso de aprendizaje dentro de una situación educativa formalizada, por ende es diseñado con propósitos instructivos.

Por otra parte, Hernández Aguilar (2010), indica que los medios de enseñanza son entendidos como elementos curriculares, que por sus sistemas simbólicos y estrategias de utilización favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas con la finalidad de promover y estimular el proceso de aprendizaje de los educandos de manera contextualizada. En relación con los medios o materiales instruccionales en la modalidad a distancia, se define como:

El conjunto de informaciones, orientaciones, actividades y propuestas que el sistema a distancia elabora ah-hoc para guiar al alumno en su proceso de aprendizaje, contenidos en un determinado soporte o en varios (impreso, audiovisual, informático) y que se ponen a disposición de los alumnos por diferentes vías. (Mena, 2005. p.6)

Las instituciones de EaD concentran en los materiales instruccionales sus mayores esfuerzos, ya que estos son los vehículos mediante los cuales se envía al educando los contenidos curriculares imprescindibles para desarrollar un curso bajo esta modalidad de estudio. Estos materiales tienen que guiar el aprendizaje de los educandos, brindándoles ayudas didácticas para acceder de manera efectiva y eficiente a los contenidos curriculares, por lo que debe contener actividades y espacios de participación para la necesaria

contextualización y transferencia de los conocimientos (Mena, 2005). La autora antes citada, distingue seis funciones que deben poseer los materiales instruccionales:

- a) Favorecer la autonomía, requisito indispensable en un sistema a distancia.
- b) Despertar curiosidad científica en el destinatario, motivar para seguir estudiando y mantener la atención.
- c) Relacionar la experiencia, los conocimientos previos, con los nuevos que se proponen.
- d) Facilitar el logro de los objetivos propuestos en el curso.
- e) Presentar la información adecuada, a los fines de aclarar los conceptos complejos o ayudar a esclarecer los puntos más controvertidos.
- f) Poner en marcha el proceso de pensamiento en el destinatario, por lo que se debe proponer actividades inteligentes y evitar, en lo posible, aquellas que estimulen sólo la retención y repetición.

Después de revisar las ideas precedentes, se puede aseverar que al hablar de medios o materiales instruccionales se hace referencia a ese conjunto de informaciones, orientaciones y actividades preparadas y orientadas para estudiantes de una modalidad a distancia, las cuales tienen como fin acompañar y fomentar el aprendizaje autorregulado por parte del estudiante (Hernández Aguilar, 2010).

Afirman los autores antes mencionados, que las características de dichos materiales no son universales, estas van a depender de los objetivos institucionales, del usuario final a quien se quiera llegar, la propuesta de enseñanza, los medios que se empleen, entre otros. Sobre la base de lo antes expuesto:

En los contextos educativos a distancia, todo material instruccional cumple con una doble función. Por una parte, contribuye a la socialización del estudiante dentro de esta modalidad, ya que, como medio maestro, involucra una serie de pautas, orientaciones y modos de estructurar y presentar los contenidos, que tienden a que el usuario desarrolle el autoaprendizaje y, por otra, facilita el proceso de adquisición de los conocimientos inherentes a la disciplina en la que se está formando el estudiante, en la medida en que este material aglutina y presenta elementos fundamentales y necesarios para el posterior desempeño como profesional dentro de un área. (Leal Ortiz, 2013, p.7)

Acorde con los planteamientos de diferentes autores (Hernández Aguilar 2010; Area Moreira2009; García Aretio2007 y Mena2005) existen diferentes tipos de medios y materiales para la enseñanza a distancia, tales como:

- a) Impresos: Libros, unidades didácticas, guías, cuadernos de trabajo, fotocopias diversas, láminas, fotografías, periódicos y revistas;
- b) Auditivos: Programas de radio, audiocassette, audioconferencia, teléfono, discos, CD-ROM;
- c) Audiovisuales: Emisión de tv, video, videoconferencia, película, montaje audiovisual, videodisco;

d) Informáticos: Computador más software-herramienta, computador más software tutorial, sistema multimedial; y tecnologías de la informática y la comunicación (TIC): Internet (correo electrónico, foros de discusión, Web, real chat, etc.), la videoconferencia digital, tv interactiva, entre otros.

Reporta García Aretio (2002), que “a pesar de encontrarnos en la era de la computación, micro-eléctrica y telecomunicación, la primera generación de los medios didácticos en enseñanza a distancia, el papel impreso, continúa siendo esencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p.175). En ese mismo sentido, manifiesta Bates, (2003), que no debe sorprender que los textos impresos sean aún el medio dominante en la educación universitaria. En concordancia con lo que dicen los autores antes citados, así mismo se afirma:

Los materiales impresos representan la tecnología dominante y homogénea en gran parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen en el contexto escolar. Es tan estrecha la vinculación entre la tecnología impresa y la cultura escolar que incluso algunos autores llegan a afirmar que la historia de los sistemas escolares como redes institucionalizadas de educación es paralela a la historia del material escolar. (Área Moreira, 2009, p.28)

Algunos investigadores (Alfonzo, Arellano & Ojeda, 2013, 2006; Hernández Aguilar 2010; Galdeano, 2006, 2005; García Aretio, 2002) recalcan las cualidades que debe tener todo material instruccional, para lograr sus fines en función de los rasgos esenciales que los caracterizan. En la tabla 4 se presentan de manera resumida dichas cualidades y funciones:

Tabla 4

*Cualidades y Funciones del Material Instruccional.*

<b>Autores</b>	<b>Cualidades/funciones del material instruccional</b>
Hernández Aguilar (2010)	Proporcionan información. Guían el aprendizaje de los estudiantes. Ejercitan las habilidades de los estudiantes. Motivan, despiertan y mantienen el interés. Evalúan los conocimientos y las habilidades que se tienen. Proporcionan entornos para la expresión y la creación.
Alfonzo, Arellano y Ojeda Jiménez (2013, 2006)	Enseñan, explican, animan, motivan, informan, incluyen ayudas para el aprendizaje. Contienen lecturas, indican tareas, evaluaciones, de modo que facilitan el proceso instruccional al estudiante, con diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. Contienen lo esencial de la asignatura, así como habilidades y actitudes para el logro de los objetivos. Fomentan la actividad intelectual cooperativa y colaborativa del estudiante.
Galdeano (2006)	Favorecen la autonomía del estudiante. Despiertan la curiosidad científica en el lector. Recuperan los saberes previos y otros relacionados con los nuevos que se proponen. Facilitan el logro de los objetivos del curso. Presentan una información adecuada, esclarecen conceptos complejos. Ponen en marcha el proceso del pensamiento en el estudiante, de forma tal que proponen actividades y evitan estimular solo la retención y la repetición. Permiten contactarse con problemas y situaciones reales.
Hoban, Finn y Dale (c.p.Ogalde Careaga y BardavidNissim, (2003)	Las investigaciones de estos autores señalan que los medios y recursos didácticos, cuando se utilizan adecuadamente: Proporcionan una base concreta para el pensamiento conceptual, y reducen las respuestas verbales sin significado por parte de los estudiantes. Despiertan el interés. Hacen que el aprendizaje sea más permanente. Ofrecen una experiencia real que estimula la actividad en el estudiante. Desarrollan la continuidad en el pensamiento. Contribuyen al aumento de los significados y del vocabulario. Proporcionan experiencias y contribuyen con la eficacia, profundidad y variedad del aprendizaje
Mena (2001, 2010)	Son programados, al prever para qué contenidos y objetivos son usados, en qué contexto y a quién van dirigidos. Adecuados: adaptados al contexto institucional, al nivel e índole del curso y a las características de los destinatarios. Precisos y actuales: ofrecen orientaciones. Abiertos y flexibles: estimulan el análisis, la crítica, la reflexión, sugieren problemas. Coherentes: congruencia entre objetivos, contenidos, actividades y evaluación. Transferibles y aplicables: facilitan la aplicación de lo aprendido a través de actividades y ejercicios. Interactivos: mantienen un diálogo simulado y permanente con el estudiante, que faciliten la realimentación constante, preguntando, ofreciendo soluciones, facilitando repasos. Significativos: sus contenidos tienen sentido en sí mismos, representan algo interesante para el destinatario y están presentados progresivamente. Presentan contenidos válidos y fiables. Permiten la autoevaluación.

Tabla 4 Continuación

<b>Autores</b>	<b>Cualidades/funciones del material instruccional</b>
Ferreira, c.p. Montilla (2006)	<p>Dinamizan la enseñanza a través de la interacción estudiante-medio. Ponen al alumno en contacto con realidades y producciones culturales lejanas en el tiempo y el espacio para desarrollar y ampliar sus esquemas de pensamiento. Exponen diferentes formas de representar la realidad e interactuar con ella. Vinculan a los estudiantes con los lenguajes expresivos y comunicativos que circulan en la sociedad. Favorecen el acceso a distintos grados y cantidades de información estructurada según criterios lógicos, conceptuales o didácticos. Ofrecen variedad de estrategias.</p> <p>Proporcionan diferentes herramientas para la producción, organización y sistematización del conocimiento y la solución de problemas. Promueven alternativas de propuestas didácticas. Atienden diferentes ritmos de aprendizaje. Fomentan diferentes centros de interés de los estudiantes.</p>
García Aretio (2002)	<p>Permiten la individualización de la instrucción. Liberan al estudiante y al profesor de la enseñanza tradicional. Permiten que el estudiante administrar su tiempo y sus propios recursos para lograr el objetivo propuesto. Permiten revisiones sucesivas del contenido. Se apoyan en estrategias instruccionales.</p>
Bates (1999)	<p>Los textos de aprendizaje a distancia intentan deliberadamente estructurar de forma implícita la respuesta del estudiante al material, a través de la expresión detallada de los objetivos. La inclusión de títulos y subtítulos que hacen implícita la estructura del texto. La formulación de autoevaluaciones. Incluyen actividades, resúmenes, respuestas modelos a preguntas de exámenes.</p>
Domínguez (1999), sobre la base de Mena (1996)	<p>Flexibilidad: adaptarse a diferentes modalidades educativas. Interactividad: incluir actividades que conlleven la comunicación e interacción con otros estudiantes. Formación académica amplia: contenidos ajustados al contexto mundial. Económico: accesible a todos los estudiantes.</p>
Baath (1983), sobre la base de Gagné (1977)	<p>Despertar la atención y motivar. Presentar los objetivos de instrucción. Relacionar con el conocimiento anterior y con los intereses. Presentar el material que tiene que aprenderse. Guiar y estructurar (márgenes, división de párrafos, cursivas, subrayados, mayúsculas, recuadros, entre otros). Activar (presentación de ejercicios, referencia a otros materiales, fijación de tiempos, trabajo con otros estudiantes, entre otros). Suministrar retroalimentación (repaso del texto al finalizar un ejercicio, resúmenes, entre otros). Promover la transferencia (casos semejantes de otras formas, hacer referencias a material anterior y posterior, establecer enlaces con otras partes del curso, sugerir cómo se pueden aplicar los conocimientos en la práctica). Facilitar la retención (hacer entender el material, fomentar las revisiones, ofrecer resúmenes, entre otros).</p>

Fuente: Leal Ortiz, 2013.



Muchas son las cualidades y funciones señaladas a través del tiempo por los diferentes autores estudiosos del tema, de manera general se puede decir que la mayoría coincide en los elementos expuestos, lo importante de ello es hacer los ajustes necesarios y pertinentes acordes con la naturaleza de la asignatura a desarrollar y hacer el énfasis significativo de favorecer la autonomía y el aprender a aprender en el estudiantado a través de los materiales instruccionales desarrollados.

### **1.6 Uso educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y su relación con el Enfoque Estratégico.**

Las TIC con el transcurrir del tiempo han tenido gran impacto dado el proceso de incorporación de éstas en la educación. Ello conlleva a generar reflexiones en torno al uso que se le da a las TIC y a la influencia que puede tener en el aprendizaje estratégico.

Es necesario hacer énfasis en las posibilidades de las TIC para facilitar el aprendizaje del estudiantado, sin embargo, son solo un instrumento de apoyo en el proceso educativo, las cuales ameritan ser empleadas acorde con los fines pedagógicos que requiera el profesorado. Las TIC significan un gran potencial educativo, ya que facilitan un aprendizaje activo, participativo, constructivo, interpretativo, siempre y cuando sean bien empleados y diseñados en función de los objetivos propuestos.

El uso de ellas con fines educativos requiere del diseño de estrategias de enseñanza, que promuevan el proceso de aprendizaje, por lo que introducirlas no debe ser únicamente el cambio del recurso, sino que debe suponer el cambio de metodología a seguir, para obtener un mejor beneficio en el estudiantado. Ello trae como consecuencia, que se organice la instrucción de manera tal que puedan incorporarse estrategias de enseñanza que promuevan

conflictos cognitivos en los estudiantes, les potencie la capacidad de resolución de problemas y los motive para que tengan la oportunidad de indagar, transformar y construir su propio conocimiento (Hernández Aguilar & Córlica, 2010).

Monereo & Badia, (2013), destacan siete elementos características de las estrategias de aprendizaje los cuales son transformados por las TIC, a saber:

1) nuevas situaciones educativas, ya que permiten introducir diferentes tareas y actividades vinculadas a situaciones auténticas, menos estructuradas, abiertas y complejas, las cuales ameritan de la adquisición y uso indispensable de las estrategias de aprendizaje;

2) Nuevos retos en el aprendizaje, al promover el aprendizaje, la evaluación de estrategias y las competencias del alumnado y del profesorado;

3) Nueva caracterización del aprendizaje regulado ya que el estudiantado activa, orienta y mantiene sus pensamientos afectos y acciones hacia la consecución de objetivos de aprendizaje;

4) Incorporación de procesos de regulación socialmente compartidos, ya que el uso de estas puede apoyar los procesos grupales de regulación;

5) Nuevas formas de acceder a los contenidos, ya que emplean palabras claves para buscar información, pueden evaluar la fiabilidad de las páginas web, es necesario enseñarles los diferentes formas de navegación y búsqueda de la información;

6) explicación más compleja de acceder a los procesos cognitivos de aprendizaje, ya que al usar las TIC el aprendiz puede emplear herramientas tecnológicas simbólicas y convertirlas en herramientas cognitivas, siempre y cuando el aprendizaje se mueva dentro de la zona próxima del aprendiz. Por otra parte, las TIC pueden asociarse con el aprendiz de manera tal que le permita amplificar o reorganizar los procesos del pensamiento cuando está resolviendo una tarea de aprendizaje;

7) Ampliación de las formas de llevar a cabo los procesos de evaluación de los aprendizajes del alumnado, las TIC pueden ampliar las diferentes formas y maneras para evaluar al alumnado.

Según los autores antes señalados, las TIC pueden aportar al profesorado un flujo permanente de información real sobre las necesidades y el progreso individual de cada aprendiz y en función de ello puede intervenir para personalizar las ayudas educativas necesarias para cada estudiante. En este sentido Marín & Romero (2007) expresan que la universidad debe enfocarse en desarrollar en el estudiantado la capacidad de visualizar los medios como un elemento más de su proceso de formación, lo cual les posibilitará la creación de una conciencia crítica, que les permitirá diferenciar la información que les llegue adicional de distinguir los conocimientos de mayor calidad.

### **1.7 Evaluación Educativa**

La evaluación se manifiesta hoy día en diferentes ámbitos de la actividad educativa, esta nos proporciona información concerniente sobre el objeto y sujeto evaluado para su optimización. Está estrechamente vinculada a la labor del docente, trae consigo consecuencias y efectos los cuales no debe olvidar el profesor universitario. Cuando se diseña

y proyecta la evaluación, se activa un mecanismo anticipador sobre los proceso de enseñanza y aprendizaje (Castillo & Cabrerizo, 2006).

Acorde con lo que manifiestan los autores antes citados, en la educación universitaria la práctica de la evaluación es una oportunidad para favorecer el diálogo entre los docentes y los estudiantes. Dicho diálogo debe darse como un momento de receptividad, acercamiento, apertura e interacción a los fines de promover la autoevaluación para favorecer y mejorar el desarrollo personal e integrar la autorregulación sobre la base de los resultados del proceso evaluativo. En este sentido expresan que la actuación de una buena práctica evaluadora en las instituciones de educación universitaria requiere de:

- a) Unos criterios claros conocidos previamente por todos los implicados.
- b) La recogida de información suficiente y relevante del proceso de enseñanza y el de aprendizaje a partir de los objetivos curriculares.
- c) La interpretación valorativa de la información obtenida.
- d) La emisión de un juicio valorativo sobre la base de la información obtenida.
- e) La toma de decisiones correspondientes.

Oramas (2011), manifiesta que dentro de cualquier institución educativa los docentes tienen que cumplir con las actividades evaluativas de manera eficiente, ya que dan un juicio de valor sobre el aprendizaje logrado, no sólo por los estudiantes sino también por los propios

docentes. En tal estos deben realizar una observación constante de todos los eventos que conforman el proceso de enseñanza a través de su práctica evaluativa.

Por otra parte, es preciso describir el recorrido histórico de la evaluación establecida por Guba&Lincoln, (1990), quienes reseñaron cuatro momentos fundamentales denominados: medición, descripción, juicio de expertos y negociación. A continuación se presenta la caracterización de cada una de ellas:

(a) Primera Generación: Medición. Centra la atención en el evaluando y en los instrumentos para ver en qué medida logra y domina el contenido de lo que se enseña. El evaluador es técnico que posee conocimientos sobre una variada gama de instrumentos de evaluación y su construcción.

(b) Segunda Generación: Descripción. Centra su atención en la relación estudiante-curriculo a través de la posibilidad de operacionalizar en los instrumentos el propósito fundamental del currículo. La fuente de información de esta evaluación son los resultados de la medición en los estudiantes, porque reflejan las debilidades y fortalezas del currículo. El evaluador es un descriptor que ayuda al docente a seleccionar, organizar y formular en forma precisa: objetivos, estrategias y procedimientos de evaluación.

(c) Tercera Generación: Juicio de Expertos. Posee un enfoque sistémico, dirige su atención a la evaluación de contexto: entrada-proceso-salida. No se contempla la evaluación de procesos, sino de productos. Se emiten juicios con estándares de comparación. El evaluador debería de ser un juez, pero en la práctica se convirtió en un proveedor de información y juicios sobre ella, para que otras instancias tomaran las decisiones pertinentes.

(d) Cuarta Generación: Negociación. La evaluación se convierte en la representación de la realidad, la experiencia y las interpretaciones construidas por los participantes involucrados en el proceso. Se fundamenta en la visión constructivista y en la evaluación respondiente. El evaluador es un individuo con capacidad de negociación, liderazgo, conocimiento personal y visión de conjunto. Envía mensajes para perfeccionar lo que evalúa y reafirma el proceso de aprobación del conocimiento.

Este recorrido por las generaciones de la evaluación nos demuestra que el docente tiene que comprometerse a avanzar, asumir otras concepciones que fortalezcan el proceso de enseñanza y el de aprendizaje. No es sólo mejorar y enriquecer los criterios de evaluación, sino de promover un cambio de paradigma que incida directamente en la transformación de la cultura pedagógica.

### **1.7.1. Tipos de Evaluación**

Según la finalidad con que se realizan las actividades evaluativas durante el proceso de enseñanza se distinguen los siguientes tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. La evaluación diagnóstica o inicial, es aquella informa al docente del grado de conocimientos previos que tienen el estudiantado que se incorporan al proceso de enseñanza; con ella se determinan las características reales, fortalezas, oportunidades, debilidades, carencias y potencialidades del estudiante. Según Arandia, (2005), con ella se comienza el proceso de evaluación, teniendo un carácter predictivo sobre las metas que se pueden alcanzar en el quehacer pedagógico del docente.

En cuanto a la evaluación formativa o de proceso, sirve como estrategia para ajustar y regular los procesos de enseñanza y el de aprendizaje, le permite al docente hacer ajustes y cambios en las estrategias instruccionales y a los estudiantes orientar, modificar, regular, reforzar y comprobar proceso de aprendizaje.

Por su parte, la evaluación sumativa, o final, siguiendo los planteamientos de Arandia, (2005), tiene como finalidad averiguar el grado en que se han conseguido los objetivos previstos con vistas a la promoción de los estudiantes y a la certificación de estudios. Ella resume los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje (Oramas, 2011).

Según los el origen de los agentes, es decir quién o quiénes se involucran el proceso de evaluación, se pueden mencionar según Perronoud (1996),y Castillo &Caberizo(2006), a: docentes (evaluación del docente o heteroevaluación), estudiantes (autoevaluación) y evaluación de pares (coevaluación).

La Heteroevaluación, se lleva a cabo dentro de la institución educativa y la realiza el docente sobre las actuaciones y productos efectuados por los estudiantes durante el proceso de enseñanza. Su intención es valorar el proceso de aprendizaje del estudiante, bien sea para certificarlo o para mostrar fortalezas y debilidades de este.

La Autoevaluación es un proceso de reflexión, que realizan docentes y estudiantes, de su actuación en el proceso de enseñanza y aprendizaje permitiendo tomar decisiones al respecto. Es una evaluación que toda persona realiza, según Arandia (2005), de forma permanente; por esta razón, permite al estudiante valorar su propio proceso de aprendizaje y al docente la revisión de su práctica pedagógica. Para realizar la autoevaluación, el docente debe

proporcionar pautas claras y precisas sobre el objeto de la evaluación, para que el estudiante proporcione información pertinente para la valoración del proceso pedagógico.

La Coevaluación es el proceso de reflexión que hacen recíprocamente los estudiantes de la actuación de cada uno y del grupo como un todo, en cuanto a su proceso de aprendizaje. Ayuda a incentivar el trabajo colaborativo y respeto de las opiniones de los pares. Ésta es una evaluación pertinente para la evaluación de procesos o formativa.

Después de haber presentado el recorrido histórico de la evaluación y los tipos de evaluación de la práctica educativa es preciso destacar acorde con los los argumentos de Gimeno Sacristán (2002), que la evaluación no es una acción circunstancial que realizan los profesionales de la docencia, sino que es algo que está presente en toda la práctica pedagógica que se realiza en las instituciones educativas. Es más, la evaluación da insumos para pensar y planificar toda la práctica didáctica que realiza el docente, sin ella no habría forma de mejorar todo el proceso de enseñanza que lleva a cabo (Oramas, 2011).





UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA



## SEGUNDA PARTE CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La imagen es un texto a ser leído, es decir, a medida que vamos leyendo un texto, vamos desdoblado la imagen casi de manera inmediata, primero se nos presenta, estalla y se desdobra completamente.

Ronald Barthes

## **CAPÍTULO II**

### **CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN**

En este capítulo se expone el contexto donde se llevó a cabo la investigación. Se detallan las características de la Institución donde ésta se inserta con la propósito de familiarizar al lector con la Universidad Nacional Abierta (UNA) de Venezuela como institución universitaria pionera en ese país y en Latinoamérica en la modalidad a distancia.

#### **2.1. Universidad Nacional Abierta de Venezuela**

Acorde con lo que enuncia el documento Plan Estratégico de la UNA: Presente y Futuro desde el Punto de Vista Colectivo, (UNA 2005), en Venezuela, fue creada en 1977, a través del Decreto Presidencial Nro. 2398, la Universidad Nacional Abierta (UNA), institución pública de Educación Universitaria en la modalidad abierta y a distancia, de carácter nacional y experimental, destinada a formar profesionales competentes mediante una modalidad novedosa y flexible, capaces de adaptarse al entorno laboral de un país que exige, cada día, la formación de los recursos universitarios idóneos, necesarios para enfrentar un entorno globalizado y cada día más competitivo.

La UNA es creada con la misión clara de formar “profesionales en las áreas prioritarias del desarrollo nacional, apoyándose en sistemas no tradicionales de enseñanza y de aprendizaje” (UNA, 1977, p. 26). Desde su nacimiento está llamada a la innovación y al uso de diferentes

medios tecnológicos como soporte a los procesos instruccionales. Los principios que rigen su funcionamiento: según el proyecto de creación son:

a) La Democratización: Concebida como la oferta real de estudios a personas de todos los estratos sociales, pero especialmente a aquellas tradicionalmente excluidas del sistema educativo tradicional.

b) La Masificación: Dirigida a atender la alta demanda social por educación universitaria, en este principio se alude a la calidad de los programas.

c) Contribución al Desarrollo Nacional Autónomo: A través de priorizar las necesidades de la sociedad venezolana en atención a la planificación general del país.

d) La Innovación Educativa: Concebida como apertura para incorporar estructuras innovadoras, de manera continua, que permitan optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

e) Individualización de la Enseñanza: Creación de posibilidades reales de auto estudio, así como el estímulo de la creatividad y el pensamiento crítico.

f) Complementariedad: Supone el trabajo articulado con otras instituciones sociales.

g) Optimización de la Inversión: Supone que la EaD reduce los costos del Estado por alumno y por egresado. Está implícita la relación entre matrícula, prosecución y culminación de los estudios.

h) **Carácter Nacional:** Implica la presencia de la UNA en todo el territorio nacional.

i) **Optimización del Uso Productivo del Tiempo de Ocio:** Contribución a mejorar el uso que hacen los venezolanos con su tiempo libre, en función de su desarrollo personal y social (UNA, 1977).

La UNA es una institución de Educación Universitaria a Distancia, con las características propias de los sistemas a distancia:(a) no hay contigüidad entre el profesor y los estudiantes, (b) utiliza diversos medios de instrucción y comunicación para establecer contactos con los estudiantes a fin de facilitarles la conducción de su aprendizaje; fundamentalmente se utiliza el medio impreso en el nivel de pregrado, complementado con otros medios, tales como: audiocassettes, video, correo y foros electrónicos. En el nivel de postgrado se han producido cursos en línea, la educación se imparte básicamente usando como medio las tecnologías; (c) utiliza un sistema de aprendizaje dirigido por el estudiante, quien estudia a su propio ritmo, se autoevalúa y es sometido a evaluaciones por la Institución.

En el Artículo 57 del Reglamento de la UNA (1996), y en el Proyecto de Creación, se especifican sus características:

a) El Autoaprendizaje, entendido como la libertad y flexibilidad con que cuenta el estudiantado UNA para administrar su tiempo, recursos, ritmo y estrategias de estudio, previa orientación del asesor académico. No debe asistir a clases y la evaluación de sus aprendizajes le corresponde a la UNA.

b) Amplia cobertura de población joven o adulta que por cualquier motivo no ha podido acceder al sistema tradicional (presencial) de educación universitaria.

c) Educación a distancia, interactiva, apoyada en múltiples medios para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

d) Permanencia del estudiantado en su región geográfica, social y laboral.

e) Presencia Nacional y carácter masivo, le permite a la UNA atender los sitios geográficos más remotos y a personas que difícilmente podrían acceder al sistema educativo tradicional.

f) Flexibilidad, el estudiantado UNA puede seleccionar las formas, el tiempo y el ritmo para abordar el aprendizaje de acuerdo a sus necesidades, posibilidades y preferencias.

g) Adaptabilidad, la UNA tiene un gran potencial para adaptarse a los distintos entornos en los que hace presencia, esta adaptabilidad viene dada además, por la posibilidad de establecer alianzas institucionales con entes públicos y privados en los diferentes Estados del país. Por otra parte es una premisa fundamental la capacidad de adaptación a las necesidades y exigencias de la sociedad mediante innovaciones educativas que respondan a las necesidades del estudiantado y del contexto.

### **2.1.2. Estructura Organizativa General de la UNA y Funciones Académicas**

La estructura organizativa general de la UNA contempla dos niveles:

a) Nivel Central, ubicado en la capital del país, Caracas y donde están situados los órganos de gobierno y dirección de la Institución representados por el Consejo Superior y el Consejo Directivo. Se encuentran las autoridades universitarias: Rector, Vicerrector Académico, Vicerrector Administrativo y Secretaria. En este Nivel se formulan las políticas universitarias y desarrollan las actividades relacionadas con la planificación, el diseño del currículo, la instrucción, la evaluación, extensión e investigación.

b) Nivel Local, constituido por una red de Centros Locales y Unidades de Apoyo distribuidas en todos los estados del país. A nivel Nacional la UNA cuenta con 22 Centros Locales (núcleos) y 29 Unidades de Apoyo (núcleos ubicados en las zonas más distantes de las capitales de los estados del país). En este Nivel se ejecutan las actividades relacionadas con la administración de la instrucción, extensión e investigación.

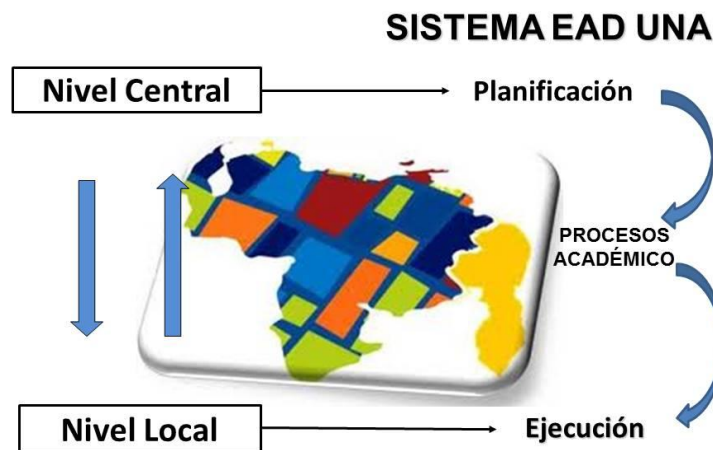


Figura N° 9. Sistema de Educación a Distancia UNA. Fuente: Elaboración propia

Los profesores adscritos a cada una de estas instancias desempeñan funciones académicas que se distribuyen según una serie de roles, a saber:

(a) Orientador, quien se ocupa de asistir individual y colectivamente a los estudiantes con el fin de procurar su bienestar y que logren el mejor aprovechamiento de las oportunidades educativas.

(b) Asesor Académico, es el profesional que sirve de apoyo al estudiante en términos de orientar, ayudar y reforzar su proceso de aprendizaje, así como el desarrollo de la evaluación formativa y sumativa que corresponde.

(c) Extensionista, encargado de generar mecanismos que promuevan el desarrollo de las acciones dirigidas a proyectar la investigación y docencia al servicio de la comunidad.

(d) Especialista en contenido, es el responsable de atender la producción intelectual de los materiales instruccionales desde el punto de vista de la organización de los contenidos de formación, así como de elaborar los instrumentos para la evaluación de los estudiantes.

(e) Diseñador de Instrucción, es el profesional encargado de establecer las pautas según las cuales se organizan desde el punto de vista de la instrucción, los contenidos de formación por administrar, en función de ello trabaja conjuntamente con el especialista en contenido, en el logro de los productos instruccionales requeridos.

(f) Evaluador, responsable de trabajar en los materiales elaborados por el especialista en contenido, para la evaluación del rendimiento estudiantil, de forma que se asegure el cumplimiento de las pautas establecidas al respecto. Los tres primeros se desempeñan en los Centro Locales y los tres últimos en el Nivel Central.

Todo este equipo de profesionales constituye un factor importante y primordial para las acciones a tomar en relación, no sólo con la actualización de los contenidos de cada una de las asignaturas de las titulaciones que ofrece la UNA, sino en torno a las estrategias que se diseñan y que se enseñan para el logro de un aprendizaje efectivo y eficiente en los estudiantes.

Por consiguiente, a estos docentes les corresponde trabajar de manera coordinada, en procura de mantener un equipo docente capaz de dirigir una formación profesional de calidad, en atención al perfil del egresado que se espera lograr en cada una de las carreras.

Los roles fundamental de los profesores universitarios en un sistema de EaD, dentro de su práctica académica, son el del especialista en contenido y el de los asesores, por el impacto directo que tienen en el aprendizaje de los estudiantes. Para cumplir con sus funciones de calidad, deben llevar a cabo una revisión exhaustiva de la literatura relacionada a las materias que administran. Mucha de esa información se encuentra almacenada en las guías instruccionales, selección de lecturas, libros de textos, bases de datos de internet como complemento a los libros y revistas especializadas que se tienen a la mano en las bibliotecas tradicionales, entre otros.

La tarea del profesor (especialista y asesor) no sólo se centra en la búsqueda de la información pertinente para su estudio, sino en el procesamiento de esta información, de manera que pueda ser integrada en forma global, coherente y significativa, para poder así hacerla llegar al alumnado.



### 2.1.3. Oportunidades de estudio que ofrece la UNA

La UNA ofrece oportunidades de estudios de pregrado, postgrado y Educación Continua. Para el ingreso a esta universidad se le exige al estudiante, el requisito establecido en las leyes correspondientes, como es el de poseer el título de bachiller y aprobar un Curso Introdutorio (se explicará en qué consiste más adelante). Para los estudios de Pregrado se ofertan trece carreras, diez carreras largas y tres carreras cortas, las cuales se indican en la tabla 5.

Tabla 5  
*Carreras de Pregrado que oferta la UNA.*

<b>Carreras Largas</b>	
1	Licenciatura en Administración de Empresas.
2	Licenciatura en Administración, mención Riesgos y Seguros.
3	Licenciatura en Contaduría Pública.
4	Licenciatura en Matemáticas.
5	Licenciatura en Educación Integral.
6	Licenciatura en Educación mención Matemática.
7	Licenciatura en Educación mención Dificultades de Aprendizaje.
8	Licenciatura en Educación mención Preescolar.
9	Ingeniería de Sistemas.
10	Ingeniería Industrial.
<b>Carreras Cortas</b>	
1	Técnico Superior Universitario. en Educación Integral.
2	Técnico Superior Universitario. en Mantenimiento de Sistemas Informáticos.
3	Técnico Superior Universitario. en Higiene y Seguridad Industrial.

Fuente: Elaboración propia

En el Postgrado se ofertan cuatro Maestrías y dos especializaciones, las cuales se indican en la tabla 6:

Tabla6  
*Estudios de Postgrado que oferta la UNA.*

<b>Maestrías</b>	
1	Educación Abierta y a Distancia
2	Administración de Negocios
3	Administración Educativa
4	Planificación de la Educación
<b>Especializaciones</b>	
1	Telemática e Informática en Educación a Distancia.
2	Derechos Humanos

Fuente: Elaboración propia

En atención a lo establecido en los Art. 58, 60, 61, 62 y 63 del Reglamento de la UNA (1996) las Carreras de pregrado están conformadas por componentes curriculares definidos en cada carrera, estos son:

a) Curso Introductorio cuya finalidad es preparar a los aspirantes para gestionar su proceso de enseñanza y aprendizaje en la modalidad educativa a distancia. Adicional a ello, permite al estudiante conocer la concepción de la Educación a Distancia, las herramientas para el aprendizaje a un ritmo individual, así como de otras técnicas las cuales requerirá en su futura vida profesional. En este sentido, facilita que el estudiante se inserte no sólo en el sistema de Educación a Distancia, sino que conozca la filosofía de gestión de la institución y de los centros locales, como instancias académicas donde el participante realiza toda su actividad.

b) Estudios Generales, siendo un componente común para todas las carreras, encaminado a facilitar la integración armónica del individuo con su medio, el desarrollo de su pensamiento crítico, el incremento de su capacidad creativa y el desarrollo de una actitud positiva hacia la aplicación permanente de sus conocimientos, habilidades y destrezas.

c) Estudios Profesionales cuyo propósito fundamental de formar al estudiante en una Carrera o disciplina específica. Conducirán a carreras de nivel intermedio y superior. Las primeras tienen por objetivo la formación de tecnólogos y las segundas culminan con licenciaturas o grados equivalentes.

d) Prácticas Profesionales que incluyen la formación práctica, que permite integrar la práctica y la formación teórica-instrumental, mediante una experiencia cumplida a través de situaciones de trabajo requeridas por el perfil de la Carrera. El objetivo fundamental consiste en lograr aquellas competencias dirigidas a resolver problemas que demandan el contacto directo del estudiante con el ambiente de una organización, por períodos más o menos prolongados.

e) Extensión Universitaria posibilita la búsqueda, generación, promoción, ampliación y difusión del conocimiento humanístico, científico y tecnológico, y de los mejores valores de la sociedad, a través de mecanismos de promoción de la Investigación y la Docencia al servicio de la comunidad, en procura de aportar soluciones a los problemas que demanda el entorno social. En este sentido, la Extensión Universitaria dirige principalmente sus acciones hacia el mejoramiento de la calidad de vida de la población, en el marco de las transformaciones que reclama la sociedad, y en la medida en que logra insertar resultados de investigaciones y aplica programas, proyectos y otras acciones y estrategias en beneficio de las comunidades.

## **2.2. Carrera Educación Mención Dificultades de Aprendizaje**

Acorde con lo que indican Loginow, Rodríguez, Martínez & Estéfano, (2004), los estudios de Educación, Mención Dificultades de Aprendizaje, tiene como propósito formar un profesional de la docencia responsable de la atención educativa especializada integral de los educandos que presenten dificultades para rendir con las requerimientos que plantean las situaciones de aprendizaje que debe enfrentar tanto en la escuela formal como en su interacción con el medio en general. Para ello, se le suministrará al futuro egresado conocimiento teórico e instrumental y una gama de oportunidades para vivenciar lo que significa ser docente especialista, en una sociedad donde la atención a la diversidad es la norma, ya que todos los alumnos son diferentes.

En consecuencia, el objetivo de estos estudios es formar en la educación universitaria y en la modalidad a distancia, un profesional con competencias para la prevención y atención de las dificultades de aprendizaje presentes en niños y jóvenes en edad escolar, en el contexto de la Modalidad de Educación Especial. Preparado para atender funciones de administración, facilitación y orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje, investigar y proponer soluciones a problemas inscritos en su práctica educativa, y promover el cambio social en la comunidad educativa en la cual le corresponda desempeñarse. Con actitud crítica y responsable, consciente del rol que le toca desempeñar (Loginow, et al., 2004).

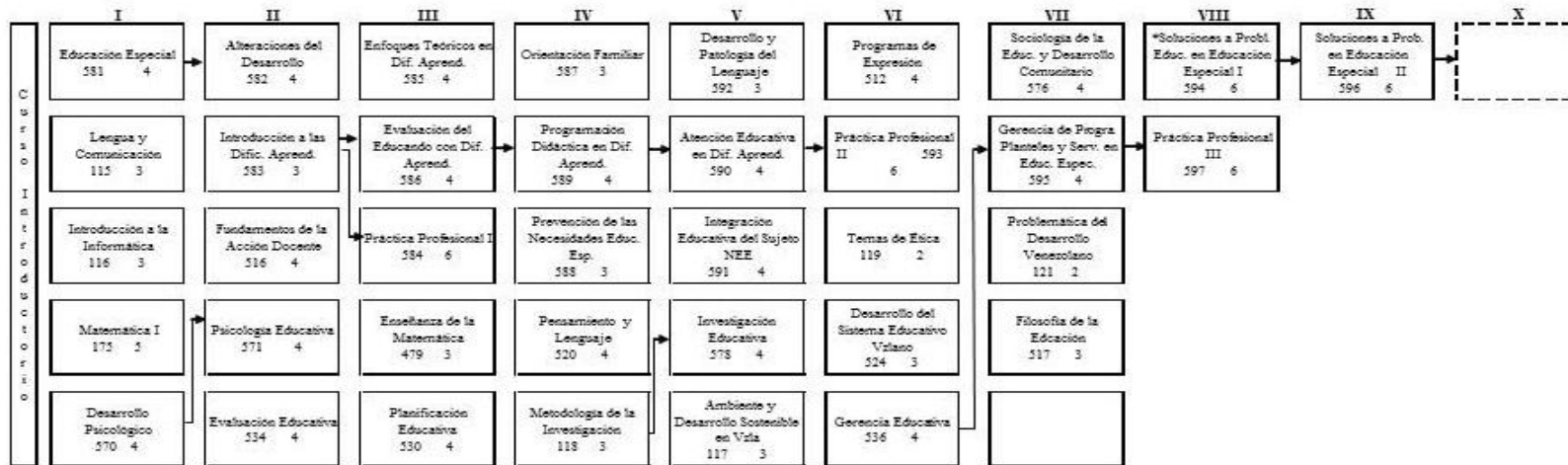
Es una Carrera que se cursa bajo el régimen semestral, compuesta por materias de Estudios Generales, Estudios Profesionales (Componente Docente, Componente Especializado y Práctica Profesional), Extensión Universitaria y tiene como requisito de egreso, el inglés y el Servicio Comunitario. El total de créditos para egresar es de 155, tal y como se muestra en la Figura N° 10.

La audiencia a la cual va dirigida son egresados de educación media, diversificada y profesional, Técnicos Superior Universitarios o afines, docentes en servicio, egresados de carreras afines que soliciten equivalencia y se otorga el título de Licenciado en Educación mención Dificultades de Aprendizaje.

El perfil del Licenciado en Educación mención Dificultades de Aprendizaje combina las habilidades, conocimientos y actitudes que de manera esencial deben dimensionar el perfil de los docentes que egresen de la mención, con las acciones que en el ámbito teórico y práctico se consideran son las más apropiadas para la formación de un docente capaz de desempeñar los roles de gerente -ya que planifica, administra y evalúa-, orientador, investigador y promotor social de las acciones que requiera para promover el autodesarrollo de los individuos con los que deba interactuar en el cumplimiento de su función pedagógica.

## MATRIZ CURRICULAR EDUCACIÓN MENCIÓN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

27/06/2006



<b>INGLES: Requisitos de Egreso</b>	<b>3 u/c</b>
<b>Extensión Universitaria 8 UC/Actualización Profesional-Actividades Extensionista</b>	

Estudios Generales: 21 UC

Estudios Profesionales: 123 UC

Total Créditos: 155 UC

\* Requisitos: Se requiere tener aprobado 113 UC

Figura 10. Matriz curricular de la Carrera de Educación mención Dificultades de Aprendizaje. Fuente: Ajuste Curricular, 2004

Tal y como lo establece Loginow et al. (2004), en la Propuesta Curricular de la Carrera de Educación Mención Dificultades de Aprendizaje, la atención pedagógica que realiza el docente de esta carrera se caracteriza por destacar su desempeño en la:

a) Promoción Social, definida por las acciones y experiencias que organiza y en las que participa, con el objeto de propiciar la transformación de la sociedad en general; a través del desarrollo integral que favorece en la población que atiende, así como en cada uno de los miembros de la comunidad con los que interactúa.

b) Investigación, como estudio reflexivo y crítico de los métodos, procedimientos y estrategias con las cuales analizar el hecho pedagógico y su acción profesional en correspondencia con las características y necesidades de la realidad educativa donde se desenvuelve en el área específica de las dificultades de aprendizaje.

c) Gerencia del Acto Educativo, al proceder como administrador del hecho pedagógico por las actividades que debe realizar en la planificación, ejecución y supervisión de la intervención educativa especializada. De igual forma por las responsabilidades que como docente le son propias en el contexto y dinámica escolar, entendiendo que su desempeño se da en el campo educativo, y este a su vez es concebido como proceso social inacabado.

d) Facilitador del Proceso de Aprendizaje, de los niños jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales, con quienes deba interactuar en su desempeño como maestro especialista. Esta función es concebida desde la perspectiva de la mediación pedagógica, rol que debe desempeñar todo docente especialista cuando busca la activación en

sus alumnos de aquellos procesos cognitivos que promuevan el establecimiento de significados y la construcción de conocimientos a partir de información ya almacenada, con lo cual se favorece la estructuración de nuevas estructuras cognitivas o la consolidación de las existentes.

e) Evaluador del proceso de enseñanza y de aprendizaje de los educandos con necesidades educativas especiales. Para lo cual desempeña las acciones requeridas en la evaluación de los procesos que activa el alumno durante la situación de aprendizaje o en el proceso de interacción que desarrolla en el contexto escolar.

f) Orientador de los educandos y demás miembros de la comunidad educativa. Esta función involucra la planificación, desarrollo y supervisión de actividades relacionadas con la formación de una conciencia crítica y un conocimiento real de lo que significa la intervención pedagógica integral de las personas con necesidades educativas especiales, así como su inserción efectiva en los ámbitos escolar social y comunitario.

### **2.3. Los Materiales Instruccionales en la Universidad Nacional Abierta.**

Específicamente en la EaD, el material Instrucciona muestra la ventaja de permitir la individualización de la instrucción, liberando al estudiante y al profesor de las restricciones de la enseñanza tradicional. En este sentido, el estudiante puede administrar su tiempo y recursos para lograr los objetivos propuestos, así como hacer sucesivas revisiones de dicho material, apoyándose en las estrategias instruccionales en él contenidas (García Aretio, 2002).

Acorde con lo que manifiesta Alfonzo et al. (2013), un Material Instrucciona es un instrumento didáctico que contiene todos los elementos que son precisos para el aprendizaje



de conceptos y destrezas necesarios en una asignatura o curso. De igual forma indican que los materiales instruccionales pueden ser a) impresos: textos elaborados internamente por especialistas de la UNA, guías Instruccionales, problemarios, textos producidos por editoriales del mercado en forma independiente o mediante coedición con la UNA y compilación de lecturas (como material de aplicación temporal, sólo en caso de no poder elaborar ninguna de las modalidades anteriores); y b) materiales audiovisuales o electrónicos: software educativo, videos, entre otros.

En este mismo sentido, Matos (2013), refiere el paquete instruccional, para un curso en la UNA lo conforman los materiales instruccionales y el documento Plan de Curso. Existen diferentes formas de presentar dichos materiales, tales como: impresa, audiovisual y/o electrónica.

De igual forma indica la autora antes citada que los textos impresos que se emplean como material Instruccional en la UNA pueden clasificarse en dos grupos: los realizados por académicos de la Institución y contienen pautas propias del diseño Instruccional y los textos que son publicados por diferentes editoriales que, aunque su finalidad no es conducir un proceso de enseñanza y aprendizaje a distancia, son escogidos por los profesores especialistas en contenido, para administrar un curso, por la manera como pueden repercutir en el proceso de aprendizajes del estudiantado. En la mayoría de esos textos, que suelen llamarse textos del mercado, están ausentes los rasgos que caracterizan el diseño Instruccional, para la modalidad de estudios a distancia.

En concreto, en esta investigación haremos referencia específica al material instruccional impreso, referido este a los diversos textos producidos en la UNA, con una finalidad

educativa. Acorde con lo que expresan los autores antes citados las características deseables de un material Instruccional a ser utilizado en la (UNA) son:

- (a) Atraer la atención del estudiante.
- (b) Motivarlo acerca del contenido.
- (c) Informarle los objetivos del curso.
- (d) Organizarle y estructurar el contenido a aprender.
- (e) Estimularle para que recuerde y use los conocimientos adquiridos en asignaturas cursadas (requisitos y prelações).
- (f) Motivarle a hacer una buena organización de su estudio, orientándole y ofreciéndole una información clara, orientada y bien integrada.
- (g) Brindarle sugerencias que le guíen en su actividad Instruccional: lecturas, actividades e autoevaluación y remediales, tiempo y estrategias variadas que debe dedicar al estudio, entre otros.

Dadas las numerosas ventajas que los recursos y materiales instruccionales impresos, continúan ofreciendo para la EaD y considerando la realidad de la plataforma tecnológica con la cual cuenta la UNA en la actualidad, estos continuarán siendo el soporte básico del

proceso instruccional que se ofrezca en la Universidad, a través de sus diferentes programas educativos.

El Plan Estratégico de la UNA: Presente y Futuro desde el Punto de Vista Colectivo, (UNA, 2005), destaca que en el nivel de pregrado el material que se usa por excelencia es el material instruccional impreso. Estos están creados y diseñados esencialmente para que el estudiante afronte el estudio, por si mismo, sin la presencialidad exigida en los sistemas de estudio convencionales. Estos materiales son: el plan de curso, texto UNA, selección de lecturas y guías de estudio o instruccionales. Se emplean para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. En atención con el enfoque organizacional de la Universidad expuesto en el Proyecto de Creación de la UNA (1997, 2007), el proceso de producción de los materiales instruccionales escritos se realiza en dos fases:

- 1) Producción Intelectual, la cual radica en la elaboración de los contenidos y de las estrategias de instrucción, evaluación formativa y sumativa del curso y del rendimiento estudiantil. Esta fase es realizada por profesores que cumplen las funciones de Especialistas en Contenido, Diseñadores de Instrucción y Evaluadores.

- 2) Producción Física, llevada a cabo en la División de Publicaciones y comprende las acciones inherentes al proceso de impresión y reimpresión litográfica de los materiales instruccionales escritos.

Todo este equipo de profesionales constituye un factor importante y primordial para las acciones a tomar en relación, no sólo con la actualización de los contenidos de cada una de las asignaturas de las carreras que ofrece la UNA, sino en torno a las estrategias

instruccionales y de aprendizaje que se diseñan y que se enseñan para el logro de un aprendizaje efectivo y eficiente en los estudiantes.

Por consiguiente, a estos docentes les corresponde trabajar de manera coordinada, en procura de mantener un equipo docente capaz de dirigir una formación profesional de calidad, en atención al perfil del egresado que se espera lograr en cada una de las carreras. En atención a los documentos emanados por la UNA se describe a continuación los tipos de material instruccional que se desarrollan en esta Institución universitaria:

### **2.3.1. El Plan de Curso**

Acorde con lo que manifiestan Mendoza (2008), Matos (2009, 2013), Mendoza & Guzmán (2013), el Plan de Curso es un documento de carácter académico-administrativo, en el se establecen las orientaciones generales relacionadas con la estructura, actividades, evaluación y recursos necesarios para producir y evaluar los medios de auto-formación o materiales instruccionales escritos (impresos o electrónicos), y los medios de apoyo o complementarios de un determinado curso ofrecido por la UNA.

Manifiestan los autores antes citados que el Plan de Curso se elabora para precisar la fundamentación de un curso, sus objetivos y contenidos generales, además, de los recursos dispuestos para el aprendizaje. Estas informaciones representan los insumos básicos para la toma de decisiones en lo que respecta al enfoque del curso y la selección y producción de sus materiales instruccionales. Los propósitos que ha de contener un Plan de Curso deben explicitar acciones dirigidas hacia: la práctica educativa, la gestión de los aprendizajes en el estudiante, la reflexión del pensamiento, el desarrollo de competencias.

En atención a lo antes expuesto, se puede decir que esos propósitos se relacionan con la audiencia a quien se dirigen las acciones explicitadas en el Plan de Curso: los estudiantes, los asesores y los especialistas en contenido. A partir de lo comunicado en ese documento, los estudiantes planifican la gestión de sus aprendizajes, organizan su tiempo de estudio, generan productos y participan en distintas estrategias de evaluación de sus aprendizajes, por mencionar algunas acciones. Los asesores, a su vez, planifican sus actividades pedagógicas, reconducen procesos y reflexionan sobre su práctica educativa.

Los especialistas en contenido planifican la instrucción y generan instrumentos para la verificación de los aprendizajes. Tomando en cuenta los distintos lectores del documento Plan de Curso, se resalta la importancia de su escritura, para guiar y promover acciones instruccionales a distancia (Matos, 2013)

El plan de curso consta de los elementos siguientes: la identificación del curso, la descripción general del curso, la fundamentación del curso, la estructura del material instruccional, las estrategias instruccionales, los recursos estimados, la estrategias de evaluación, la bibliografía, el cronograma de actividades y recomendaciones generales. Esos elementos se presentan de manera secuencial, con la finalidad de que respondan tanto a aspectos formales en su estructuración y presentación, como a los aspectos relativos a la instrucción.

### **2.3.2. Libro de Texto UNA**

Los textos de elaboración interna pueden ser escritos por especialistas de la propia universidad como por personal externo contratado para tal fin. Estos textos deben estar estructurados de la siguiente manera: Portada y portadilla, Índice General, Introducción

General Objetivos de Módulos y Unidades, Contenido del módulo y/o unidad Ayudas Instruccionales Autoevaluación, Respuestas a la autoevaluación Glosario (Alfonzo et al, 2013).

### **2.3.3. Guía Instruccional o de Estudio**

Mendoza y Guzmán (2013), Alfonzo et al (2013), Matos(2009, 2013) y Mendoza (2008), concuerdan en que la guía Instruccional es una modalidad de material Instruccional que se hace para complementar uno o más textos o las selecciones de lecturas, su finalidad es facilitar el aprendizaje de los conceptos básicos contenidos en el texto. La guía orienta y dirige la atención del estudiante hacia los elementos principales del curso, contiene los objetivos e incluye resúmenes y repasos del contenido del texto, enfatizando los aspectos esenciales.

Alfonzo et al (2013), explican que para estructurar la guía Instruccional se deben tomar en consideración los siguientes elementos: los objetivos del curso, el tema o temas a desarrollar, el tipo de lectura o texto al cual acompañará la guía. Adicionalmente, es necesario tomar en cuenta las dificultades específicas que presente el contenido a desarrollar que el especialista en contenido está en capacidad de detectar, con miras a proponer ayudas para facilitar la comprensión de estos aspectos por parte de los estudiantes.

En ese mismo sentido manifiestan que la guía debe contener los siguientes elementos: Portada, Índice, Presentación, Propósito, Importancia, Descripción del contenido, Instrucciones para el estudiante, Unidades, Presentación, Objetivos, Instrucciones específicas, Contenido (indicación de las lecturas que el estudiante debe realizar en el material

Instruccional base), Actividades para procesar la información (Ejercicios, Síntesis del contenido, Auto evaluación, Respuestas a la autoevaluación, Glosario) y Bibliografía.

#### **2.3.4. Selección de Lecturas**

Los autores señalados con anterioridad manifiestan que la selección de lecturas es una modalidad de material instruccional impreso que, como su nombre lo indica, reúne una serie de documentos procedentes de diferentes fuentes (libros de texto, revistas especializadas, Internet) escogidos y organizados instruccionalmente para desarrollar los contenidos de una asignatura que no posee otra modalidad de material Instruccional. Generalmente la selección de lectura va acompañada por el Plan de Curso o una guía instruccional.

#### **2.3.5. Problemario**

Es un material instruccional complementario para aquellas asignaturas, cuyo contenido necesita de la práctica sistemática con el fin de consolidar contenido conceptual y procedimental. El objetivo del problemario es fortalecer aprendizajes relevantes. Este tipo de material consiste en una serie de ejercicios y problemas que incluyen el procedimiento para solucionarlos, así como explicaciones que acompañan a dicho procedimiento. También se incluyen ejercicios y problemas, donde se presenta el resultado, así como en otros donde solo se presenta el planteamiento del problema (Alfonzo et al, 2013).

#### **2.3.6. Materiales Audiovisuales o Electrónicos**

Los autores antes citados indican que los materiales audiovisuales o electrónicos pueden ser magnéticos, ópticos o electrónicos; en todos los casos, la información se guarda codificada en sistema binario. Entre los soportes de información magnéticos, los más comunes son el disco flexible o disquete y los cartuchos de backup o resguardo, sin embargo

actualmente este tipo de soporte ya no es utilizado ya que han sido reemplazados por dispositivos más avanzados.

En el caso de los dispositivos ópticos, el más conocido es el CD por su gran capacidad de almacenaje. Las expresiones programas educativos y programas didácticos son sinónimos para designar genéricamente los programas para ordenador (CD) creados con la finalidad específica de ser utilizados como medio didáctico, es decir, para facilitar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Para el caso del software educativo, este engloba todos los programas que han sido elaborados con fines didácticos, desde los tradicionales programas basados en los modelos conductistas de la enseñanza, los programas de Enseñanza Asistida por Ordenador (EAO), hasta los programas experimentales de Enseñanza Inteligente Asistida por Ordenador (EIAO), que, utilizando técnicas propias del campo de los Sistemas Expertos y de la Inteligencia Artificial en general, pretende imitar la labor tutorial personalizada que realizan los profesores y presentan modelos de representación del conocimiento en consonancia con los procesos cognitivos que desarrollan los estudiantes.

No obstante, según esta definición, más basada en un criterio de finalidad que de funcionalidad, se excluyen del software educativo todos los programas de uso general en el mundo empresarial que también se utilizan en los centros educativos con funciones didácticas o instrumentos como por ejemplo: procesadores de texto, gestores de bases de datos, hojas de cálculo, editores gráficos. Estos programas, aunque puedan desarrollar una función didáctica, no han sido elaborados específicamente con esta finalidad.



Después de descritos cada uno de los medios y materiales de enseñanza, es importante destacar que los más usados en la UNA el material impreso. En el nivel de pregrado prácticamente son predominantes y algunos tienen como complemento medios audiovisuales. En el caso del nivel de postgrado son complementarios de medios audiovisuales, pero de una forma u otra están presentes los materiales impresos. Esto confirma Mena (2009) afirmando que:

Los materiales impresos representan la tecnología dominante y hegemónica en gran parte de los procesos de enseñanza aprendizaje que se producen en el contexto escolar. Es tan estrecha la vinculación entre la tecnología impresa y la cultura escolar que incluso algunos autores llegan a afirmar que la historia de los sistemas escolares como redes institucionalizadas de educación es paralela a la historia del material impreso escolar. (p.28)

#### **2.4. El uso de las Tecnologías de Información y Comunicación en la UNA.**

En la investigación realizada por Leal (2012), el autor reporta que en la UNA las TIC se utilizan de manera conjunta con los textos impresos (medios instruccionales tradicionales) y se ofrecen como apoyo a funciones administrativas: registro y control de estudios, inscripción en línea, sistema de información bibliográfica y documental. Subraya dos grandes tendencias en la incorporación de las TIC en la UNA:

a) Uso de las TIC con fines instruccionales, se agrupan experiencias del profesorado en el uso de TIC, así como orientaciones y sugerencias para el diseño de materiales instruccionales.

b) Políticas Institucionales, proyectos y propuestas que según el autor constituyen esfuerzos para crear las bases de un marco institucional para la aplicación de las TIC.

En este sentido reporta Corredor, (2014), que en la UNA se han realizado acciones institucionales, así como iniciativas individuales de parte del profesorado para incorporar las TIC en los distintos procesos que se lleva a cabo la institución. Entre las iniciativas institucionales reporta la autora las siguientes:

a) Macroproyecto Conectividad UNA, cuyo propósito inicial fue la conexión electrónica de las diferentes dependencias académicas de la UNA, pero rápidamente se evidenció la necesidad de considerar la expansión de la comunidad académica y la conformación de una comunidad virtual, sin embargo, a la fecha no se han logrado tales requerimientos.

b) Laboratorios de Computación en cada CL (Sala Alma): Dotaciones logradas gracias a alianzas estratégicas de la UNA (Proyecto de Conectividad), con la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU).

c) Inscripción en Línea: El alumnado tanto de pregrado como de postgrado pueden inscribirse en línea a través de la página web dispuesta por la Secretaría de la UNA: <http://unasec.una.edu.ve/>; además, en esta página tienen acceso a informaciones de interés sobre los procesos académico-administrativos.

d) Curso de Inducción al Personal Docente de Reciente Ingreso y Programa de Formación y Capacitación del profesorado que pasa a situación de personal ordinario administrado a través de la plataforma Moodle.

e) Oferta Académica de la Dirección de Investigaciones y Postgrado (DIP), especializaciones y maestrías, se administran completamente en línea a través de Moodle, con la figura de un facilitador/a, para la mediación de los aprendizajes.

f) Biblioteca Digital, desde el año 1992, la UNA gestiona la automatización de los procesos y servicios de material bibliográfico y documental mediante un catálogo en línea. A través de este catálogo es posible acceder a la base de datos documental disponible en las cincuenta y dos (52) bibliotecas que constituyen la red de bibliotecas de la UNA en todo el país (Ibarra, 2009). Entre los servicios que ofrece se tiene: boletines electrónicos, catálogo público en línea, búsquedas en bases de datos nacionales e internacionales, textos completos en formato pdf de tesis y trabajos de ascenso, acceso a artículos de revistas UNA y otras revistas nacionales e internacionales, documentos institucionales, acceso a planes de curso y de evaluación.

g) Proyecto “Propuesta de diseño del Subsistema de Gestión tecnológica de la UNA”, el cual tiene como objetivo: Diseñar un Subsistema de Gestión Tecnológica destinado a la toma y/o adopción y ejecución de decisiones sobre políticas, estrategias, planes y acciones relacionadas con: adquisición, desarrollo, adaptación, implementación, difusión y/o uso de las tecnologías para contribuir con el desarrollo de las funciones universitarias, (OPEI, 2009).

h) Proyecto UNAWEB: Es una plataforma propia de la UNA, la cual se desarrolló en el año 2001 para la “creación, diseño y administración de cursos y ambientes de aprendizaje basados en WEB para los programas académicos de pregrado, post-grado y educación continua” (Arias, 2008, p.145). Según la autora en referencia en UNAWEB se integran

aplicaciones de la web 2.0; es una plataforma de código abierto y de libre distribución, cuya finalidad es promover el trabajo colaborativo y la inteligencia colectiva.

Este proyecto ha sido presentado ante diversas instancias de decisión de la UNA y ante la comunidad universitaria. No obstante, a la fecha no ha logrado configurarse como la plataforma de aprendizaje de la UNA, siendo Moodle el sistema utilizado para el postgrado y cursos de formación del profesorado. Así mismo, Moodle es la plataforma que algunos asesores académicos y especialistas de contenido del nivel central emplean para acompañar algunas asignaturas de pregrado.

i) Algunos miembros del profesorado del Nivel Central (NC) y de algunos Centros Locales (CL) mantienen un espacio en la plataforma Moodle, con informaciones sobre las asignaturas que administran, procurando establecer canales de interacción con el profesorado (asesores académicos) y el estudiantado de los Centros Locales (CL).

Entre las acciones individuales del profesorado Corredor, (2014), destaca las siguientes:

a) Creación de grupos en facebook por parte de miembros de la comunidad universitaria, los cuales son utilizados con fines informativos. Hay grupos de docentes para la divulgación de informaciones referentes a distintos temas de interés de la comunidad: congresos, informaciones sobre pagos, informes sobre decisiones tomadas en los consejos universitarios, quejas, y en general, muy variados tópicos. Algunos CL han creado sus grupos en facebook para informar al estudiantado sobre el calendario de pruebas, fechas de reuniones, cambios en el cronograma, fechas para la tramitación de solicitudes, información sobre cursos, talleres, trabajos prácticos de las asignaturas.

También hay grupos creados por el estudiantado para generar interacción entre los miembros de la comunidad estudiantil con informaciones similares y con informaciones sobre modelos de pruebas, claves de corrección, entre otros. Sin embargo, estas acciones no obedecen a una política institucional de divulgación de información a través del aprovechamiento de las tecnologías, sino más bien, a iniciativas personales de algunos miembros de la comunidad universitaria.

b) Algunos asesores académicos/as han creado blogs de sus respectivas asignaturas para publicar calificaciones, materiales complementarios, generar interacción con el alumnado y publicar informaciones de tipo administrativo acerca de las asignaturas. Estas iniciativas son de tipo personales.

c) Proyecto para el uso de gestores de aprendizaje (Moodle), como complemento para la administración de asignaturas en el pregrado de la UNA; es una propuesta institucional promovida desde el Nivel Central (NC), Sub Programa de Diseño Académico, que tiene como objetivo “Desarrollar condiciones y procesos académicos, organizacionales e institucionales que faciliten el uso de la plataforma Moodle como apoyo a las funciones docentes a nivel de pregrado en la UNA” (Guzmán & Rojas, 2013, p. 260). Obviamente la implementación de este proyecto requiere la revisión y delimitación de la acción docente, la sensibilización y capacitación del profesorado, el aseguramiento de una adecuada infraestructura tecnológica tanto a NC como en los CL.

A la luz de la situación mencionada en relación con el uso de la TIC en la UNA, es necesario destacar la necesidad imperiosa que tiene la institución de revisar no sólo su oferta

académica, sino los medios tecnológicos que emplea como complemento del proceso de enseñanza y el de aprendizaje en atención a las exigencias actuales que demanda la EaD a nivel mundial y nacional.

## **2.5. La Evaluación del Rendimiento Estudiantil en la UNA.**

Según lo que reporta Oramas (2011), la evaluación del rendimiento estudiantil en la UNA tiene como finalidad la verificación del grado de dominio de los objetivos planteados en cada una de las asignaturas. Este proceso se sustenta en un marco conceptual y legal, los cuales están establecidos en el Reglamento de la UNA (1996), y en la Normativa de Evaluación (1987). En el caso del primero (Reglamento), en los artículos que van desde el 66 hasta el 74 se establece la organización de los estudios concretamente lo relacionado con la enseñanza y la evaluación. En el segundo (Normativa) se regula todo lo relativo a las características, planificación, administración y supervisión de la evaluación.

El Reglamento de la UNA (1996), en su artículo 70<sup>1</sup>, propone la autoevaluación en consonancia con la autorregulación del aprendizaje propia de la modalidad a distancia y la evaluación presencial para dar cuenta de dicho dominio. En ese mismo sentido, la Normativa de Evaluación (1987), en su artículo 1<sup>2</sup> destaca como la evaluación es entendida en la UNA en base a objetivos evaluables. Y en su artículo 2<sup>3</sup> hace énfasis en las evidencias que deben certificar el rendimiento del estudiantado.

---

<sup>1</sup>La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje se efectuará por asignaturas, será continua y estará dirigida a comprobar el grado de dominio alcanzado por el estudiante en función de los objetivos de formación académica y profesional. Se aplicarán procedimientos de autoevaluación presencial.

<sup>2</sup>La evaluación del rendimiento estudiantil es un proceso mediante el cual recopila, registra, procesa, analiza y valora la información respecto a la actuación de los estudiantes, expresada en función de los objetivos de una asignatura.

<sup>3</sup>La evaluación del rendimiento estudiantil tiene como finalidad proporcionar evidencias válidas y confiables que permitan certificar el rendimiento del estudiante

A propósito de lo destacado anteriormente se puede decir que la evaluación del rendimiento en la UNA es de carácter edumétrico y los instrumentos de evaluación con elaborados en atención al criterio de dominio de un objetivo enunciado en los planes de evaluación de las diferentes asignaturas (Oramas, 2011).

Según lo que establece el artículo 67<sup>4</sup> del Reglamento de la UNA (1996), la operacionalización de la evaluación del rendimiento estudiantil se hace por semestres, en un año lectivo. De igual forma, en el artículo 71<sup>5</sup> del reglamento mencionado enuncian que los resultados de la evaluación se expresan en una escala de calificaciones comprendida del uno al diez, siendo la mínima aprobatoria seis puntos.

De igual forma se puede decir que según el artículo 3<sup>6</sup> de la Normativa de Evaluación (1987), la evaluación del rendimiento hará hincapié en la autoevaluaciones, evaluación formativa, sumativa, estando las dos primeras bajo la responsabilidad del alumnado. Cuando la evaluación es a través de pruebas objetivas, la corrección de éstas se realiza mediante un equipo de lectura óptica de la hoja de respuestas de estas o por los profesores asesores de los centros locales. En el caso que las evaluaciones se realicen a través de trabajos prácticos, pruebas de desarrollos o prácticas profesionales, le corresponde al asesor académico hacer la evaluación formativa y sumativa.

---

<sup>4</sup> Los períodos lectivos ordinarios serán semestrales; cada año se divide en dos semestres, separados por un período intermedio.

<sup>5</sup> Los resultados de la calificación se expresaran con una escala de calificaciones comprendida entre los números uno y diez, ambos inclusive. La calificación aprobatoria mínima es de seis puntos.

<sup>6</sup> En atención a la finalidad, la evolución del rendimiento estudiantil podrá ser diagnóstica, formativa y sumativa

<sup>7</sup> La evaluación formativa tiene como propósito determinar el grado de avance del estudiante durante su proceso de aprendizaje, fomentar el estudio independiente y proporcionar al estudiante la asesoría u orientación apropiada, según sea el caso.

<sup>8</sup> La evaluación sumativa tiene como propósito fundamental comprobar el logro de los objetivos, en cada lapso académico. Sus resultados se traducirán en calificaciones, de acuerdo con lo establecido en esta Normativa.

Según el artículo 5<sup>7</sup> y 6<sup>8</sup> de la Normativa de Evaluación (1987), la evaluación sumativa se realiza en atención a los objetivos con la finalidad de comprobar las competencias adquiridas por el alumnado como resultado de su aprendizaje.

Es importante destacar que la instrucción en la UNA se realiza a través de plan de curso, el texto UNA, la selección de lecturas y la guía instruccional. El material instruccional empleado por el estudiantado es el plan de curso ya que contiene de manera sintetizada toda la información relacionada sobre la asignatura que va a cursar. Dentro del plan de curso se encuentra el plan de evaluación, este informa lo estudiantes las decisiones que se tomaron sobre el proceso a seguir en la evaluación en cada asignatura para un lapso académico: objetivos, contenidos y estrategias de evaluación. De igual forma informa a los profesores especialistas en contenido lo qué va a evaluar y al evaluador la pertinencia ítem-objetivo, a la hora de validar la construcción de las pruebas objetivas o de desarrollo (Arandia, 2007; Oramas, 2011).

En el caso de la evaluación formativa tiene el propósito de establecer el grado de avance del estudiante durante su proceso de aprendizaje, motivar la autorregulación y recibir orientación necesaria por parte del asesor relacionado con el contenido de la asignatura o las actividades de evaluación que se desarrollan en ella (Normativa de Evaluación, artículo 5).

Los instrumentos que se emplean más frecuentemente son las pruebas objetivas presenciales (Artículo 24<sup>9</sup>, de la Normativa de Evaluación), las cuales pueden ser objetivas,

---

<sup>7</sup> La evaluación formativa tiene como propósito determinar el grado de avance del estudiante durante su proceso de aprendizaje, fomentar el estudio independiente y proporcionar al estudiante la asesoría u orientación apropiada, según sea el caso.

<sup>8</sup> La evaluación sumativa tiene como propósito fundamental comprobar el logro de los objetivos, en cada lapso académico. Sus resultados se traducirán en calificaciones, de acuerdo con lo establecido en esta Normativa.



que se elaboran con ítems de selección de alternativas; de desarrollo, donde el estudiante elabora la respuesta correspondiente a un planteamiento del ítem; y mixtas, que son elaboradas con los dos formatos descritos con anterioridad.

Las autoevaluaciones se incorporan en los materiales instruccionales, siendo de gran relevancia porque le brindan al estudiante la oportunidad de evaluarse de manera constante, brindándoles abundantes y diversas oportunidades para examinar sus avances y limitaciones en relación con el logro de los objetivos. De los elementos descritos con anterioridad sobre la evaluación del rendimiento en la UNA dan muestra que esta se centra en el logro de los objetivos, por tanto es propia de la concepción técnica de la enseñanza

---

<sup>9</sup> Las pruebas presenciales pueden ser de tres tipos: Objetivas: conformadas por ítems de selección de alternativas, De desarrollo: conformadas por ítems en las cuales el estudiante debe escribir la respuesta correspondiente al planteamiento del ítem. c. Mixtas: conformadas por la combinación de ítems de los dos tipos antes mencionados



Universidad Nacional Abierta. Centro Local Metropolitano. Estado Miranda. Venezuela

### **TERCERA PARTE: MARCO EMPÍRICO**

Hay en todo momento una suerte de voluntad, consciente o inconsciente, de domesticar una nueva profesión, una nueva forma de libro, una nueva forma de soporte del texto, a partir de lo que era conocido y manejado con familiaridad.

Chartier

## **CAPÍTULO III**

### **ELEMENTOS PROCEDIMENTALES DE LA INVESTIGACIÓN**

En este capítulo se desarrollan los planteamientos centrales del problema, los objetivos del estudio y la importancia de la investigación desde el punto de vista teórico y de solución del problema. De igual manera, se especificarán los procedimientos empleados para recoger la información con la cual se dará respuesta a las interrogantes expuestas en esta investigación los cuales orientarán el propósito primordial de esta, que no es otro que la de plantear un cuerpo de proposiciones teóricas, sustentado en el enfoque del aprendizaje estratégico para la elaboración de materiales instruccionales en un sistema de educación a distancia.

Para ello, se presenta a continuación la descripción, objetivos e importancia del problema; el enfoque de investigación, el tipo de estudio, el diseño de investigación, el ámbito de ocurrencia o contexto, las fuentes de información (informantes), las técnicas e instrumentos para recoger la información, la organización, el procesamiento y el análisis de los datos.

#### **3.1. Planteamientos Centrales del Estudio**

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje están presentes en los diferentes escenarios de todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Se considera que ambas son imprescindibles dentro del currículo, dada la necesidad de propiciar en este el aprendizaje estratégico, referido al manejo y uso de estrategias de aprendizaje que permiten a los aprendices aprender de manera autónoma, reflexiva, permanente, estratégica y capaz de autorregular su proceso de aprendizaje (Mazzarella De Palma & Ríos, 2008; Monereo, 2003).

Las estrategias de enseñanza o instruccionales son todas aquellas que propicia, crea y pone en práctica el docente para generar el aprendizaje de los estudiantes; por otra parte, las de aprendizaje son todas aquellas acciones y procedimientos que pone en práctica el estudiante para generar este. Los docentes deben ser conocedores de ambas estrategias (enseñanza y aprendizaje) para no sólo adquirir el conocimiento necesario para determinada asignatura, materia o curso, sino para estimular el empleo de las estrategias de aprendizaje, las cuales le servirán al estudiante para ser más autónomo, crítico y reflexivo ante las situaciones de enseñanza y aprendizaje que se le presenten.

En el campo de la EaD, son elementos de suma importancia y relevancia las estrategias instruccionales y las de aprendizaje, ya que esta modalidad requiere de un estudiante autónomo, reflexivo, crítico, analítico y estratégico. Con la activación de las diferentes estrategias, estos rasgos pueden desarrollarse.

La EaD es una forma de estudio, en la cual el educando guía su aprendizaje a través de un medio de comunicación. Este medio de comunicación interrelaciona al profesor con el alumno, sin la limitación del tiempo, lugar, sexo, ocupación o edad de los involucrados en el proceso. Por las características que ella posee, es un tipo de estudio ideal para fomentar la autonomía del estudiante, quien debe planificar su aprendizaje de acuerdo con sus potencialidades y limitaciones, no sólo en el ámbito individual sino de forma general, es decir, de acuerdo con su campo laboral, familiar, social, económico y geográfico (Escamilla, 2009; García Aretio, 2007; Barberá, et al., 2001; Bates, 1999; Lugo &Schulman, 1999; Sherry, 1996; Garrison, 1989).

Moore & Kearsley (1996), señalan que la educación a distancia es el aprendizaje planeado que normalmente ocurre en un sitio diferente de la enseñanza y como resultado requiere tanto de técnicas de diseño de cursos, como técnicas instruccionales y métodos especiales de comunicación mediante tecnologías electrónicas y otras, lo mismo que arreglos organizacionales y administrativos especiales.

Keegan (1996), considera que la enseñanza y el aprendizaje a distancia son partes del proceso de la educación a distancia. La primera indica el proceso de desarrollo de cursos mediante los cuales una institución a distancia prepara materiales de aprendizaje para los estudiantes, por otro lado, el aprendizaje a distancia se refiere al proceso desde la perspectiva del estudiante. Este autor define la educación a distancia como:

Una forma de educación caracterizada por la separación casi-permanente de profesor y aprendiz, influencia de una organización educativa, tanto para la planificación como para la preparación de los materiales instruccionales y la provisión de apoyo a los estudiantes, el uso de los medios tecnológicos, comunicación en dos vías (p. 50).

De acuerdo con las definiciones antes planteadas, la modalidad de educación a distancia enfrenta grandes desafíos, tales como: cambios en la organización y las formas de comunicarse con los estudiantes, incorporación de las tecnologías de la información y comunicación a los procesos académicos y administrativos, entre otros.

Sin embargo, existen dos prioridades, consideradas esenciales por algunos autores (García Aretio 2002, 2007; Monereo 1999; Lugo & Schulman, 1999; Estéfano 2005), las cuales comparte la autora de la presente investigación, ellas son: las estrategias instruccionales y las de aprendizaje.

Los profesores, en cualquier modalidad, son elementos clave para la formación de todo estudiante; si ellos no tienen las estrategias básicas para el diseño de cursos, manejo adecuado de los diferentes medios instruccionales, empleo para la búsqueda de información, conocimiento y aplicación de estrategias, no pueden favorecer el aprendizaje de sus estudiantes.

En entrevistas sostenidas con los profesores asesores, especialistas en contenido y evaluadores adscritos a las diferentes carreras que imparte la UNA, la mayoría de ellos manifiesta su gran preocupación por el desarrollo poco adecuado de las estrategias de aprendizaje de los alumnos. Estos profesionales declaran que es necesario proveer al alumnado en el campo teórico-práctico de los conocimientos y estrategias actualizadas y pertinentes en relación con cada una de las asignaturas, y a través de ellas fomentar el aprendizaje autónomo, significativo y contextualizado, con el fin de brindar así, al futuro docente, estrategias para aprender a aprender.

En consecuencia, Cammaroto, Martins, Márquez & Palella (2005), plantean que para que los alumnos aprendan a aprender es fundamental el ejercicio de un amplio desarrollo de estrategias de aprendizaje; de igual manera los docentes deben estudiar el papel que ellos desempeñan en el desarrollo de estas estrategias en sus alumnos, para así definir el grado de manejo exitoso en sus propias estrategias de aprendizaje y la influencia que ellos como docentes puede tener en el uso adecuado de estas por parte de los alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En total acuerdo con los planteamientos de Pozo & Monereo (1999), quienes manifiestan que para pensar en cambios en el currículo es necesario propiciar cambios drásticos en los

actores involucrados en el proceso (profesores y alumnos), se hace necesario investigar las prácticas del docente universitario de la modalidad de educación a distancia, en cuanto al desarrollo y manejo del enfoque estratégico en el diseño de los materiales instruccionales, como uno de los elementos que influyen en la forma cómo el alumno construye su propio conocimiento durante todo el proceso formativo de su carrera.

De acuerdo con algunas investigaciones (Matos 2009, 2013; Alfonzo2006; Estéfano 2005; Ríos2002, 2004; Monereo 1999; Monereo & Castelló, 1997), los materiales impresos deben estar concebidos bajo el enfoque del aprendizaje estratégico, es decir, que mediante las estrategias instruccionales o de enseñanza que se proponen en los materiales se generen estrategias de aprendizaje en los estudiantes para promover la reflexión, el análisis y la metacognición. Manifiesta Ríos, (2004), que el aprendizaje estratégico es el “...proceso potencialmente consciente e intencional mediante el cual el sujeto organiza y modifica su planes de acción en función de determinadas metas de aprendizaje” (p.19).

De igual manera menciona este autor los factores fundamentales del aprendizaje estratégico, los cuales deben ser tomados en consideración, no sólo por el estudiante, sino también por el docente, quien diseña los materiales para la enseñanza, a saber:

(a) Conocer el Área: Integrar los contenidos de la materia a enseñar o a aprender con los procesos a desarrollar para aprender esos contenidos.

(b) Disponer de un menú de estrategias como opciones para enfrentar determinada tarea.

(c) Poseer Conocimiento Condicional: Se refiere a comprender cuándo, dónde, por qué y para qué usar determinadas estrategias.

(d) Concienciar nuestras propias capacidades y limitaciones frente a determinadas tareas para empezar a superarlas.

(e) Aprovechar los errores para aprender, es importante para revisar elementos que se pueden mejorar en actitudes y comportamientos.

(f) Controlar la acción para motivarse, no distraerse y atribuir correctamente el progreso al esfuerzo llevado a cabo.

(g) Automatizar todos los elementos anteriores.

(h) Considerar la interacción con el otro.

Acorde con lo que manifiesta Martínez Romero (2006), en el aprendizaje estratégico, es imprescindible el rol del educador como guía, asesor y evaluador del aprendizaje del alumno, en donde emplee diferentes materiales didácticos que favorecen el aprendizaje significativo de los estudiantes.

En atención a lo manifestado con anterioridad, es necesario considerar la relevancia que tienen los materiales instruccionales impresos en la modalidad a distancia y la importancia de que estos sean concebidos desde el enfoque estratégico, por tanto, esta investigación trata de analizar si los materiales instruccionales impresos de la carrera de Educación, mencion



Dificultades de Aprendizaje de la Universidad Nacional Abierta (UNA) de Venezuela están concebidos bajo el mencionado enfoque. En consecuencia, el problema de esta investigación se formula mediante las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los elementos del enfoque estratégico presentes en los materiales instruccionales impresos desde la concepción de los profesores y estudiantes de la carrera de Educación mención Dificultades de Aprendizaje?

¿Cuáles son los elementos del enfoque estratégico presentes en los materiales instruccionales impresos de la carrera de Educación mención Dificultades de Aprendizaje?

¿Cuál es la correspondencia entre los elementos del enfoque estratégico presente en los materiales instruccionales desde la concepción de los profesores y estudiantes y el presente en los materiales instruccionales impresos la carrera de Educación, mención Dificultades de Aprendizaje?

¿Qué proposiciones teóricas se pueden generar que contribuyan a orientar el proceso del diseño de materiales instruccionales impresos bajo el enfoque estratégico en la modalidad de educación a distancia?

### **3.2. Objetivos de la Investigación**

A partir de las interrogantes expuestas como problema de investigación, es preciso analizar los materiales diseñados por los docentes, así como conocer cuáles son las incidencias de estos en los estudiantes. En este orden de ideas, el problema planteado acerca del enfoque estratégico en los materiales instruccionales nos lleva a la necesidad de responder

los siguientes objetivos, los cuales guiarán la organización metodológica y desarrollo de la investigación. De esta manera los objetivos del estudio son:

### **3.2.1. General**

Formular un cuerpo de proposiciones teóricas sustentado en el enfoque estratégico, para la elaboración de materiales instruccionales en un sistema de educación a distancia.

### **3.2.2. Específicos**

— Determinar los elementos del enfoque estratégico presente en los materiales instruccionales impresos desde la concepción de los profesores y estudiantes de la carrera de Educación mención Dificultades de Aprendizaje.

— Determinar los elementos del enfoque estratégico presente en los materiales instruccionales impresos la carrera de Educación, mención Dificultades de Aprendizaje de la UNA.

— Establecer la correspondencia entre los elementos del enfoque estratégico en los materiales instruccionales desde la concepción de los profesores y estudiantes y el presente en los materiales instruccionales impresos la carrera de Educación, mención Dificultades de Aprendizaje.

— Generar proposiciones teóricas que contribuyan a orientar el proceso del diseño de materiales instruccionales impresos bajo el enfoque estratégico en la modalidad de educación a distancia.

### **3.3. Importancia de la Investigación**

La investigación en curso es de gran importancia en virtud de que busca hacer más efectivo el proceso de producción y diseño de los materiales instruccionales en la EaD, orientados estos bajo el enfoque estratégico. El rol protagónico y fundamental que juegan los educadores en los procesos de enseñanza y de aprendizaje lleva a las instituciones de educación universitaria a proporcionar a los futuros profesionales conocimiento actualizado, así como la oportunidad de reflexionar y analizar los elementos involucrados en sus propios procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ello constituye un elemento de relevancia social, ya que permite orientar las alternativas que puedan ser creadas con el fin de satisfacer el derecho de aprender a aprender de los futuros docentes y de todos los ciudadanos. Es de suma importancia concebir los materiales instruccionales desde un enfoque estratégico, a los fines de generar en los estudiantes la autonomía, la criticidad y la autorregulación en sus procesos de aprendizaje y, a la vez, hacer consciente al estudiante de lo importante de estos elementos para que, de manera autogestionada, pueda adquirir conocimiento.

Por último, se puede afirmar que esta investigación permitirá aportar soluciones a problemas de la praxis educativa a distancia, ya que resulta imprescindible que los materiales instruccionales sean diseñados y elaborados desde el enfoque estratégico. Ello con el fin de generar en el estudiante un mejor desempeño académico y, por ende, más eficiencia como futuro profesional de la carrera en la cual se va a desempeñar. Este estudiante se verá favorecido en su proceso de enseñanza y de aprendizaje, ya que no sólo se le proporcionará el conocimiento y saber que requiere, sino la aplicación de las estrategias instruccionales y de aprendizaje.

### **3.4. El Enfoque de Investigación**

Acorde con la situación planteada y las interrogantes que surgieron del estudio, esta investigación se ubicó en el paradigma cualitativo. De los planteamientos fundamentales expuestos por diferentes autores como Rodríguez, Gil & García (1996), Sandín (2003), Hernández, Fernández & Baptista, (2006), Flick (2007), Martínez Miguélez (2008, 2009) y Pérez de Maza (2011), por citar algunos. Este paradigma considera los siguientes presupuestos teóricos, los cuales guían la acción de esta investigación:

a) Es una actividad sistemática abocada a la comprensión profunda de las realidades socioeducativas y su transformación, así como, a la toma de decisiones, el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos.

b) Tiene carácter emergente, que se construye a través de las diferentes visiones y perspectivas de los participantes, las cuales se reconocen y analizan mientras se avanza en el proceso de investigación.

c) Es un proceso donde se lleva a cabo un conjunto de prácticas interpretativas, suceden los hechos que hacen el mundo perceptible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Se debe contar con la capacidad de reflexión del investigador.

d) Es un proceso dialéctico y sistémico, dada la naturaleza de la investigación, pues el conocimiento es considerado como el resultado de una dialéctica entre el sujeto (interés, valores, creencias, entre otras) y el objeto de estudio. Por ello, se estudia el conocimiento y

la práctica de los participantes y se refieren las interrelaciones en el contexto específico del caso y se explica en relación con este.

e) Es necesaria la elección correcta de los métodos y teorías apropiadas, ya que no se basa en un solo concepto teórico y metodológico unificado, sino que hay variedad de enfoques y métodos, los cuales determinan los debates y las prácticas de la investigación.

En este mismo sentido, plantea Stake (1999), tres diferencias significativas entre la orientación cualitativa y la cuantitativa de la investigación, a saber son: (a) la distinción entre explicación y comprensión como objeto de la investigación; (b) la distinción entre la función personal y la función interpersonal del investigador; y (c) la distinción entre conocimiento descubierto y conocimiento construido.

Con respecto a la última discrepancia mencionada (conocimiento descubierto y conocimiento construido), mantiene Stake (1999), que la mayoría de los investigadores cualitativos modernos comparten la idea de que el conocimiento es algo que se construye, más que algo que se descubre. Para el autor, el mundo es una construcción humana, de cada individuo, dadas sus experiencias, lo que hacen, dicen, se les dice y llegan a creer sobre el mundo.

En consecuencia, se puede decir que este tipo de investigación es cualitativa y centra su atención al contexto de la EaD, específicamente en el diseño y elaboración de los materiales instruccionales en la UNA de Venezuela y la experiencia humana de los profesores que diseñan estos materiales, así como de los estudiantes, quienes son los usuarios de estos.

Esta investigación busca comprender en profundidad los fenómenos socioeducativos de la realidad donde se desarrollan para transformarlos. Por ello, el objetivo del estudio es formular proposiciones teóricas sustentadas en el enfoque del aprendizaje estratégico para la elaboración de materiales instruccionales en un sistema de EaD.

### **3.5. El Tipo de Estudio**

De acuerdo con los principios del enfoque cualitativo, la presente investigación es un estudio de caso, ya que se realizó la comprensión profunda desde diferentes perspectivas (profesores, estudiantes y materiales) del enfoque estratégico en los materiales instruccionales impresos de la carrera de Educación, mención Dificultades de Aprendizaje de la UNA, con la finalidad de generar ideas en torno al caso estudiado.

De manera general plantean Rodríguez, Gil y García, (1996), que el estudio de caso se fundamenta en el razonamiento inductivo. Las generalidades, concepciones y conjeturas se generan desde el estudio cuidadoso y detallado de los datos. Dentro de sus características principales están: (a) el desvelamiento de relaciones y conceptos, más que la confirmación o demostración de hipótesis anticipadamente establecidas; (b) la comprensión del lector del fenómeno que se está estudiando; y (c) el desvelamiento de nuevos significados, desarrollan la experiencia del lector o ratifica lo que se sabe.

Además Stake, (1999), considera que el estudio de caso debe abarcar el estudio de la particularidad del caso, así como su complejidad para llegar a comprender su actividad en circunstancias que son importantes. Por otra parte, Simons, (2011), estima que el estudio de caso es:

El estudio de una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto “real”. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado, un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y /o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad. (p.42).

Acorde con lo manifestado por los autores, la presente investigación tiene como propósito fundamental investigar exhaustivamente y desde diferentes perspectivas (docentes, alumnos y materiales) la presencia del enfoque estratégico de los materiales instruccionales impresos de la carrera de Educación, mención Dificultades de Aprendizaje de la UNA. Esta investigación se realizó en un contexto muy particular, la UNA de Venezuela, y se integraron diferentes métodos para el estudio exhaustivo y en profundidad, para así generar propuestas en este sentido.

Acorde con lo que manifiesta Stake (1999), la información que se recaude será mayor que la que se puede analizar. Por lo tanto, es significativo identificar y seleccionar los mejores extractos de las entrevistas y análisis de los textos para así profundizar en el tiempo de interpretación. La referencia fundamental es el caso y los temas clave que lo circundan. “De allí deben partir y allí deben volver, una y otra vez, el análisis y la interpretación, el poner ‘aparte’ y la búsqueda de significados de las partes, de modo de ir aportando comprensión al caso” (Alfonzo, 2011.p. 235).

La investigación de estudio de caso que se desarrolló en este trabajo se apoyó básicamente en los aportes de Rodríguez, Gil & García (1996), Stake (1999), Sandín (2003), Filck (2007), Simons (2011) y Alfonzo(2011). Se describen a continuación los elementos principales que

hacen referencia en torno a este tipo de investigación (estudio de caso) y se relaciona con el estudio señalado en este informe.

La elección de la institución donde se llevó a cabo esta investigación obedeció a los argumentos indicados por los autores antes señalados, a saber: la accesibilidad para la investigadora, dado que esta se desempeña laboralmente en la mencionada Institución, como profesora especialista en contenido, por lo que tiene la experiencia de diseñar materiales instruccionales, específicamente para la carrera Educación, mención Dificultades de Aprendizaje.

Por otra parte, los resultados de las indagaciones derivadas del estudio son de especial interés y significación para la comunidad académica y estudiantil investigada. Adicional a ello, la autora de este estudio ha realizado investigaciones previas relacionadas con el enfoque estratégico y el diseño de los materiales instruccionales en la EaD.

En los estudios de caso es frecuente la combinación de los métodos, tal y como lo plantea Alfonso, (2011), esto sucede cuando “se fijan en las frecuencias del caso y cuando hacen análisis transversales de los casos. En estos estudios se emplea el método de “muestras” particulares como vía primordial para averiguar cómo funciona un caso concreto de forma extensiva e intensiva”.(p.221). En el caso de esta investigación, se seleccionaron “muestras” de profesores, estudiantes y materiales instruccionales, más adelante se explicará cómo, cuándo y por qué fueron seleccionadas.

Stake (1999), plantea una postura epistemológica que asume la investigación como un proceso de construcción en el cual el investigador aporta su interpretación personal de los



hechos que investiga. Para el caso específico, del estudio de caso, el investigador se vale de las opiniones y puntos de vista de quienes participan de la investigación, de sus interpretaciones, las cuales son construcciones personales.

En este sentido, hace referencia el autor a la relatividad como un criterio que emplea el investigador, para establecer que unas interpretaciones son mejores que otras, dado algunos elementos como la experiencia del informante, detalles y datos que éstos aportan, los cuales son más relevantes a la hora de comprender el caso que se investiga. En este mismo orden de ideas, Stake(1999), y Simons (2011), coinciden en expresar que la realidad es algo a interpretar e indican que existen tres realidades:

- 1) La Externa, que se consigue a partir de la percepción de los estímulos del mundo exterior.
- 2) La Construida sobre la base de la interpretación de esas percepciones.
- 3) La Racional, que integra las interpretaciones en un todo.

La segunda y la tercera realidades se funden, para Stake (1999), el conocimiento se construye, no se descubre. No obstante, reconoce la existencia de la realidad externa, pero también asevera que sólo poseemos de ella nuestras interpretaciones que constituyen una elaboración de cada individuo.

Así, la investigación de estudio de casos cualitativos suministra descripciones abiertas, que agrupan las percepciones individuales de los participantes en la investigación, y que se

muestran en su conducta y su lenguaje; esto permite al lector participar o no de las interpretaciones propuestas. Es por ello que uno de los propósitos de la investigación con estudio de casos es aclarar las descripciones y dar solidez a las interpretaciones.

Para Stake (1999), Flick (2007), y Simons (2011), la diferencia entre la investigación cuantitativa y cualitativa radica en el conocimiento que se desea alcanzar; la primera (cuantitativa) se enfoca en la búsqueda de causas y efectos, enfatiza en la explicación y el control; mientras que, para la segunda (cualitativa), el foco es buscar los acontecimientos y comprender las relaciones entre todo lo que existe.

Indican los autores antes citados, que el estudio de caso de naturaleza cualitativa se enfoca a comprender la experiencia humana, a través de un proceso de indagación, cuya finalidad es describir cómo son o suceden las cosas, sin buscar una explicación casual. La prioridad es la interpretación directa de los acontecimientos; el investigador en estos casos comunica al lector una comprensión empírica de aquello que transmite la experiencia misma, a través de una descripción lo más exhaustiva posible de la experiencia objeto de estudio.

La capacidad interpretativa del investigador debe estar siempre conectada a los acontecimientos, su desarrollo y lo que estos van revelando, de manera tal de reorientar las indagaciones y hacer seguimiento a los temas que surjan durante el proceso investigativo. De esta manera, los esfuerzos se dirigen más a interpretar el desarrollo de los hechos que a la confección rigurosa de instrumentos para recoger la información.

### **3.6. El Diseño de la Investigación**

La investigación se fundamentó en un estudio de campo de carácter descriptivo e interpretativo. Se concibe de campo porque se analizó de manera sistemática un problema, y los datos de interés se recogieron en forma directa de la realidad con la finalidad de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes (UPEL, 2010; Balestrini, 2002; Rojas de Escalona, 2007).

Manifiestan los autores antes citados que, a través de las investigaciones de campo, se establece una interacción entre los objetivos y la realidad de la situación de campo. De manera directa, se recolectan los datos de la realidad donde se presenta la situación de interés a investigar sin manipular o controlar variable alguna, para así profundizar en la comprensión de los hallazgos con la aplicación de instrumentos y suministrarle al investigador una lectura de la realidad objeto de estudio más nutrida en cuanto al conocimiento del área investigada.

Esta investigación es de campo porque la información fue recopilada en escenarios de la UNA, específicamente con los docentes (especialistas en contenido<sup>10</sup>) que laboran en la carrera Educación, mención Dificultades de Aprendizaje, Componente Docente y el Componente de Estudios Generales, así como con los estudiantes de la carrera Educación mención Dificultades de Aprendizaje, y con los materiales instruccionales impresos de la mencionada carrera. Esto permitió recoger la información en la forma más completa y fiel posible.

---

<sup>10</sup> Docentes ubicados en el nivel central (sede ubicada en la capital de Venezuela), quienes elaboran los materiales instruccionales y de evaluación para los educandos de la Institución.

Por otra parte, expresan Castillo & Cabrerizo (2005), que el foco principal del estudio descriptivo es el deseo de conocer e interpretar las situaciones educativas, la comunidad, sus características, sus actores, sus problemas, entre otros. En resumen, este estudio busca describir e interpretar los hechos y fenómenos de una determinada realidad para conocer sus puntos débiles y fuertes, y lo que se requiere para alcanzar los cambios o las mejoras. Por tanto, la investigación es de naturaleza descriptiva e interpretativa, ya que pretende construir la interpretación del enfoque estratégico presente en los materiales instruccionales impresos de la carrera Educación, mención Dificultades de Aprendizaje de la UNA a fin de obtener la información necesaria y así establecer su estructura o comportamiento y posibles transformaciones de ser necesarias.

Strauss & Corbin, (2002), destacan la importancia de comprender que la descripción es la base de las interpretaciones más abstractas de la información (ordenamiento conceptual) y de la construcción de la teoría. En consecuencia, dado el carácter descriptivo de la investigación, esta admitió la construcción de una interpretación del accionar de los informantes claves.

El trabajo de campo se llevó a cabo en un escenario natural, donde el control de las variables por parte de la investigadora fue inexistente, de esta manera se logró una descripción de la realidad que, según Hurtado Barrera, (2002), se sustenta en presentar alternativas de solución en concordancia con el fenómeno en estudio, a partir del proceso de investigación; en consecuencia este proceso implicó indagar, narrar, manifestar y proponer alternativas de cambios en función de presentar mejoras a la situación planteada como objeto de estudio.

### **3.7. Momentos de la Investigación**

Se refiere a la división con fines explicativos de los pasos por los que atravesó el trabajo para llevar a cabo la investigación y lograr los objetivos propuestos, ellos han sido organizados en atención a las fases que describen Rodríguez, Gil y García, (1996), las cuales se detallan a continuación:

**3.7.1. Fase 1: Preparatoria**, la cual incluye la etapa reflexiva y la de diseño.

**3.7.1.1. Etapa Reflexiva**, es el punto de partida en la investigación.

La investigadora por la preparación y la experiencia que tiene elaborando materiales instruccionales en la educación a distancia, así como por las investigaciones realizadas sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje, la revisión de la teoría formal, el contacto y contraste con profesores especialistas en contenido y asesores de la institución donde labora y con los estudiantes, pudo direccionar el tema de investigación y proponer las interrogantes relacionadas con la realidad que se desea conocer.

**3.7.1.2. Etapa de Diseño**, se planifica en esta etapa las actuaciones que corresponden a diseñar la investigación y la estructura que se sigue en el trabajo de campo. Se tomaron en consideración los siguientes elementos:

#### **3.7.1.2.1 Ámbitos de Ocurrencia o Contexto**

Para Taylor y Bogdan (2000), el contexto ideal para realizar una investigación es aquel en donde el investigador tiene fácil acceso, recoge la información directamente con los informantes y establece una buena relación con estos. Manifiestan los autores que ingresar a

un contexto supone un proceso de manejo de la propia identidad, de proyectar una imagen que asegure las máximas posibilidades de conseguir acceso, se trata de convencer a la institución que no se es una persona amenazante, que la perjudicará.

Por consiguiente, la investigación se desarrolló en la UNA, institución de educación universitaria bajo la modalidad a distancia. Esta cuenta con veintidós Centros Locales distribuidos a lo largo y ancho de todo el territorio nacional y una Sede Central, ubicada en la Capital del país. La investigadora se desempeñó como especialista en contenido y coordinadora de la carrera Educación, mención Dificultades de Aprendizaje durante catorce años y actualmente ejerce el cargo como Coordinadora del Área Educación.

Para la investigación se seleccionaron cuatro sedes: el Nivel Central ubicado en la capital del país, lugar donde se desempeñan los profesores especialistas en contenido; el Centro Local Metropolitano (ubicado en la capital del país, donde acuden los estudiantes para ser atendidos), Centro Local Sucre y Centro Local Mérida. Se asumió el contexto descrito, tomando en consideración los criterios de Staruss y Corbin, (2002), a saber: la heterogeneidad (diversidad de actores), la accesibilidad (posibilidad de traslado de la investigadora) y la saturación (como criterio para detener el muestreo).

#### **3.7.1.2.2 Unidades de Investigación**

Manifiesta Martínez (2000), que la selección de las unidades de investigación (informantes clave) deberá ser específica y relevante ante el fenómeno de la investigación, ya que aportan información pertinente y valiosa, utilizando criterios basados en elementos teóricos e intereses personales, entre otros. Por esta razón, se describió detalladamente el marco institucional y los procesos relacionados con el registro de datos, a fin de que el

análisis, la categorización y la interpretación se realizarán de acuerdo con el contexto de la investigación. Para esta investigación, se consideraron como unidades de investigación (informantes claves): Dieciséis profesores especialistas en contenido: cinco de la mención Dificultades de Aprendizaje, cinco del Componente Docente, tres de Estudios Generales, dos de Extensión Universitaria y una adscrita a Diseño Académico (elaboró un material instruccional para la mención Dificultades de Aprendizaje), quienes elaboraron algún material instruccional utilizado en esta Casa de Estudio. Todos estos profesionales están adscritos al Nivel Central de la UNA ubicado en San Bernardino, en la ciudad de Caracas, capital de Venezuela. Los perfiles de estos especialistas se aprecian a continuación:

Tabla 7  
*Perfil de los Docentes participantes en la investigación*

<b>Carrera desempeñada en la UNA</b>	<b>Prof</b>	<b>Títulos Obtenidos</b>	<b>Experiencia Docente</b>	<b>Experiencia modalidad a distancia</b>
Estudios Generales	P12	Licenciado en Educación Maestría en Educación	35	28
Estudios Generales	P11	Licenciado en Historia Especialización en Demografía Maestría en Filosofía Doctorado en Educación	43	15
Estudios Generales	P16	Licenciada en Educación Especialización en Evaluación Educativa	35	22
Componente Docente	P1	Socióloga, Maestría en Educación Abierta y a Distancia	18 años	18 años
Componente Docente	P3	Psicóloga, Maestría en Educación a Distancia	30 años	5 años
Componente Docente	P8	Psicóloga, Maestría en Educación Superior. Cursante del Doctorado en Educación	30	16
Componente Docente	P14	Psicóloga Social Maestría en Educación Maestría en Filosofía	27	27
Componente Docente	P10	Socióloga, Maestría en Tecnología Instruccional y Educación a Distancia Doctorado Tecnología Instruccional y Educación a Distancia	20	20
Dificultades de Aprendizaje	P4	Licenciada en Educación, mención Dificultades de Aprendizaje	10 años	5 años

Tabla 7  
Continuación

<b>Carrera donde se desempeña en la UNA</b>	<b>Prof</b>	<b>Títulos Obtenidos</b>	<b>Experiencia Docente</b>	<b>Experiencia en la modalidad a distancia</b>
Dificultades de Aprendizaje	P5	Licenciada en Educación, mención Dificultades de Aprendizaje Especialización en Procesos Cognitivos Maestría en Educación Superior Doctorado en Educación	23 años	18 años
Dificultades de Aprendizaje	P6	Psicóloga Maestría en Educación Abierta y a Distancia Doctorado Tecnología Instrucciona l y Educación a Distancia	25 años	25 años,
Dificultades de Aprendizaje	P7	Licenciada en Educación Especial con mención en Dificultades de Aprendizaje Especialización en Dinámicas de Grupales Maestría en Educación Abierta y a Distancia	26 años	10 años
Dificultades de Aprendizaje	P15	Psicóloga Maestría en Educación Superior Maestría en Filosofía	27	27
Diseño Académico	P9	Licenciada en Educación Especial con mención Deficiencias Auditivas Maestría en Educación Abierta y a Distancia Cursante del Doctorado en Educación	20	10
Extensión Universitaria	P2	Lic. En Educación, mención Tecnología Educativa Maestría en Educación de adultos	21 años	21 años
Extensión Universitaria	P13	Biólogo Maestría en Educación Doctorado en Educación	27	17

Fuente: Elaboración propia.

a) Quince estudiantes cursantes del último semestre de la Carrera de Educación mención Dificultades de Aprendizaje: cinco del Centro Local Metropolitano, sede ubicada en Sebuacán, en el estado Miranda; cinco en el Centro Local Mérida (ciudad de Venezuela ubicada a 12 horas de la Capital del país) y cinco del Centro Local Sucre (ubicado en Cumaná capital del



Estado Sucre y queda ubicado a siete horas de la capital del país), tal y como se aprecia en la tabla 8.

Tabla 8.  
*Perfil de Estudiantes participantes en la investigación*

Centro Local	Estudiante	Semestre	Carrera
MÉRIDA	E1		
	E2		
	E3		
	E4		
SUCRE	E5		
	E6		
	E7	Décimo	Educación
	E8		Mención
	E9		Dificultades de
E10	Aprendizaje		
E11			
METROPOLITANO	E12		
	E13		
	E14		
	E15		

Fuente: Elaboración propia.

a) Veintiocho materiales instruccionales impresos que se utilizan en las diferentes asignaturas que se imparten en la carrera de Educación Mención Dificultades de Aprendizaje, distribuidos de la siguiente manera: siete libros de textos, siete guías instruccionales y catorce planes de cursos, tal y como se aprecia en la tabla 9.

Tabla 9  
*Tipos de Materiales Instruccionales impresos analizados*

Tipo de material Instrucciona	Cantidad
Libro de Texto (LT)	7
Guía Instrucciona (GI)	7
Planes de Curso (PC)	14
Total	28

Fuente: Elaboración propia.

### **3.7.1.2.3. Criterios para la selección de las Unidades de Investigación**

La muestra en los estudios cualitativos no está preestablecida, sino que puede desarrollarse una vez comenzado el trabajo de campo. En relación con los profesores, estudiantes y materiales instruccionales, estos se seleccionan de acuerdo con las muestras intencionales y en atención a los criterios para la selección de los informantes clave (Martínez, 2000), a continuación se explican las razones de selección de cada uno de ellos.

Primero, para el caso de los profesores especialistas en contenido se tomó en consideración las características académicas de los sujetos, ellos están inmersos y son conocedores de la elaboración de los materiales instruccionales en la modalidad a distancia. Se seleccionaron especialistas de los diferentes componentes de la Carrera: Estudios Generales, Componente Docente y específicos de la mención Dificultades de Aprendizaje.

Segundo, para la selección de los estudiantes, se tomó en consideración que fueran cursantes del último semestre de la carrera Educación mención Dificultades de Aprendizaje, ello garantizaba que estos estudiantes conocieran todos los materiales instruccionales de esta carrera. Asimismo se contactaron, acorde con la distribución geográfica en representación de la zona oriental del país el Centro Local Sucre, de la zona occidental el Centro Local Mérida y de la zona Central el Centro Local Metropolitano.

Tercero, los materiales instruccionales se seleccionaron de manera tal que representaran los diferentes componentes de la Carrera (Estudios Generales, Componente Docente y de la Mención Dificultades de Aprendizaje), así como, que representaran los diferentes tipos de material instruccional impreso que se elaboran en la institución (libros de texto, guías instruccionales y planes de curso).

#### **3.7.1.2.4 Técnicas para la Recolección de la Información**

Para recoger y registrar la información se llevaron a cabo diferentes técnicas con sus respectivos instrumentos. En primer lugar, la indagación bibliográfica y hemerográfica que según Hernández et al. (2006) está referida a la revisión organizada y selectiva de la literatura correspondiente al tema de investigación, es decir, averiguar, conseguir, examinar, escoger, extraer y analizar de la bibliografía los elementos relevantes y de actualidad que brindan una panorámica significativa y actual sobre el estado del arte referido a la investigación.

En segundo lugar, se empleó la entrevista a profundidad, que según Ortiz (2007), Hernández et al. (2006), y Bisquerra (2000), tiene como propósito fundamental obtener información relevante para una investigación y consiste en la conversación entre el entrevistado y entrevistador con la finalidad de comprender las perspectivas que tienen los informantes en relación con sus experiencias, vidas o situaciones tal como lo expresan con sus propias palabras.

Como instrumento se empleó un guión orientador (ver anexo n°1) de preguntas que fue la base para extraer la información, este tiene la finalidad de recabar elementos relevantes en el contexto donde se desenvuelven los participantes de esta investigación.

La investigadora empleó el guión orientador para captar todos los significados que se busquen, este se obtiene a partir de criterios operativos que garanticen su validez, por tanto, se fundamentó en las experiencias que posee la investigadora sobre el tema, así como sobre la información teórica ya elaborada.

Acorde con lo que plantea Aguirre Baztán, (1995), se señaló en el guión orientador los puntos de mayor significación para la investigación, los cuales se expresaron en núcleos de interés, no rígidos, más bien provisionales y que podían modificarse a medida que se desarrollaba el proceso de la entrevista.

Se seleccionó dicha técnica por la facilidad de citar a los sujetos para entrevistarlos; sin embargo, se deja claro que por las condiciones (modalidad a distancia) las entrevistas realizadas específicamente a los estudiantes del Centro Local Mérida y Centro Local Sucre se realizaron vía Skype y telefónicamente, dada la distancia geográfica que caracteriza el contexto donde se desarrolló la investigación. Para el caso de los estudiantes del Centro Local Metropolitano, fueron citados a su centro de estudio y la investigadora se dirigió al lugar indicado para realizar la entrevista. Todas las entrevistas, tanto las realizadas de manera presencial como las realizadas a distancia (empleando el uso de las tecnologías Skype y teléfono), duraron aproximadamente entre 20 y 45 minutos y se efectuaron entre los meses de mayo y julio de 2012.

En atención a lo planteado con anterioridad, las entrevistas realizadas a los profesores especialistas en contenido se efectuaron en lugares de trabajo, entre los meses de abril y junio de 2012. El tiempo de duración de las entrevistas fue de aproximadamente entre 20 y 45 minutos.

A los entrevistados no se les hizo mención previa sobre el contenido de la entrevista con la finalidad de que expresaran sus ideas sin influencias externas. Por otra parte, se les solicitó su autorización para grabar las entrevistas y se mantuvo el anonimato de éstas.

La finalidad de las entrevistas fue encontrar los insumos necesarios para determinar la presencia de elementos del enfoque estratégico en los materiales instruccionales de las carreras del área de Educación de la UNA, específicamente de la Mención Dificultades de Aprendizaje desde la concepción del profesorado y alumnado.

En tercer lugar, se utilizó la técnica del análisis de contenido, según Kerlinger (1988), el análisis de contenido, “es un método para estudiar y analizar la comunicaciones en una forma sistemática, objetiva y cuantitativa a fin de medir las variables” (p 543). En lugar de observar el comportamiento de las personas en forma directa o pedirle que responda a escalas o a una entrevista, el investigador toma las comunicaciones que han producido y pregunta acerca de dichas comunicaciones, “es un método de estudio de las comunicaciones”(p. 543). Atiende principalmente a los textos escritos (libros, periódicos, documentos, revistas, discursos). Por otra parte, Bardin (1996), conceptualiza el análisis de contenido como:

El conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes. (p.32)

Piñuel, (2002), indica que se suele denominar análisis de contenido al procedimiento de interpretar mensajes, textos o discursos que provienen de procesos únicos de comunicación previamente registrados y que basados en técnicas cuantitativas o cualitativas tienen como finalidad elaborar y procesar datos que revelen las condiciones en que se han derivado aquellos textos o sobre las circunstancias que puedan darse para su posterior empleo.

Para los efectos de esta investigación, las comunicaciones analizadas fueron los materiales instruccionales impresos, referidos estos a las guías instruccionales, planes de curso y libros

de texto UNA. La investigadora construyó una matriz para el registro de información en atención a las categorías previamente establecidas que se encontraban en los materiales instruccionales elaborados por los especialistas en contenido. En ella se colocaba, por unidades de análisis, toda la información que proporcionaban los materiales instruccionales estudiados en la investigación. A continuación en la Figura N°. 11 se sintetizan las etapas llevadas a cabo en la Fase preparatoria.

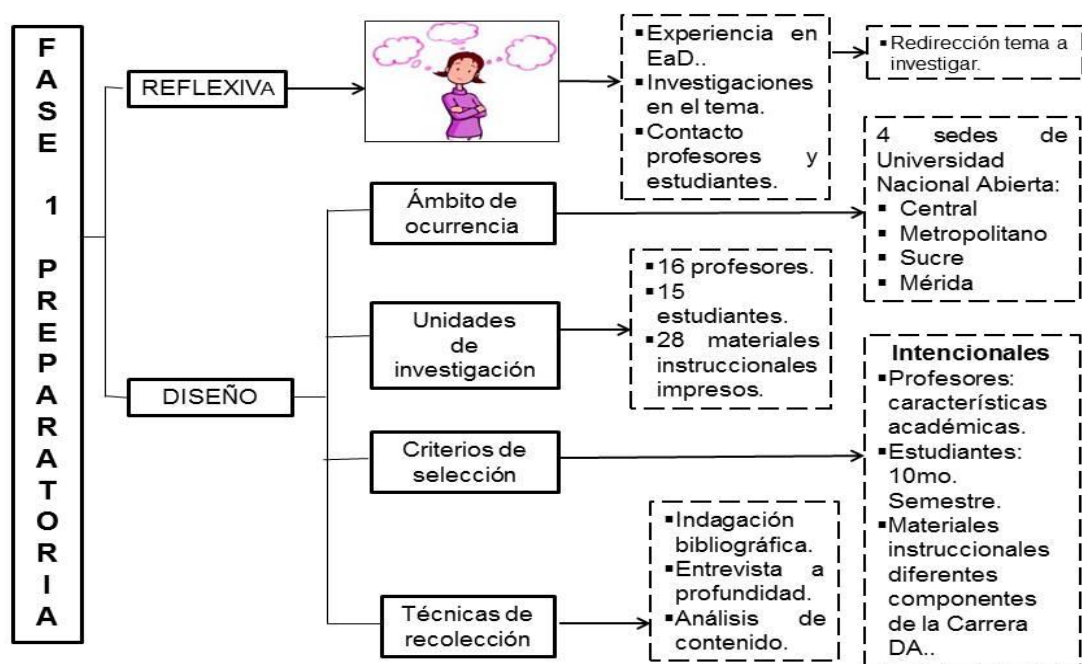


Figura 11. Fase 1. Preparatoria. Fuente: Elaboración propia

### 3.7.2. Fase 2. El Trabajo de Campo

#### 3.7.2.1 Acceso al Campo.

Es el proceso donde el investigador de manera progresiva accede a la información esencial para la investigación. Durante esta etapa es necesario que el investigador conozca las normas formales e informales del lugar donde realiza la investigación. Para efectos de este estudio, la investigadora por trabajar en la Institución donde se realizó la misma, conoce las normas para

obtener la información, permisos y documentos esenciales para llevar a cabo el estudio. El acceso al campo se realizó en dos momentos denominados por Rodríguez et al. (1999), vagabundeo y construcción propia de mapas, los cuales se detallan a continuación:

#### **3.7.2.1.1. Vagabundeo.**

Referido a la recogida de información previa sobre el material instruccional que conforma la carrera Educación, mención Dificultades de Aprendizaje: tipos de materiales instruccionales, cantidad y autores. Posterior a ello, se determinó quiénes podrían ser los posibles entrevistados, acorde con la revisión descrita con anterioridad y se realizó un acercamiento de carácter informal a los posibles entrevistados para revisar la factibilidad en cuanto a tiempo, disponibilidad y lugar para ser entrevistados.

#### **3.7.2.1.2. Construcción propia de Mapas.**

En este momento se realiza el acercamiento formal a los entrevistados de donde se construyen los esquemas sociales, espaciales y temporales de las interacciones entre los individuos. Se prepara el guion para la entrevista, se valida con expertos, se concreta la reunión con los informantes clave para realizar las entrevistas. Por otro lado, se ubican los materiales y organizan para realizar el análisis de contenido.

#### **3.7.2.1.3. Recogida Productiva de los Datos.**

En esta etapa se tomaron una serie de decisiones en cuanto a la duración y grabación de las entrevistas, los elementos puntuales a desarrollar durante la entrevista, la recogida de los datos que realmente interesan al desarrollo de la investigación con el fin de obtener sólo la información necesaria, los criterios de suficiencia (cantidad de datos recogidos, antes que el número de informantes clave) y de adecuación (selección de la información de acuerdo con

las necesidades teóricas del estudio y el modelo emergente) de los datos. Se organizó la información en cuanto a los materiales instruccionales que serían objeto de análisis. A continuación se sintetiza en la Figura 12 las etapas llevadas a cabo en la Fase denominada Trabajo de Campo.

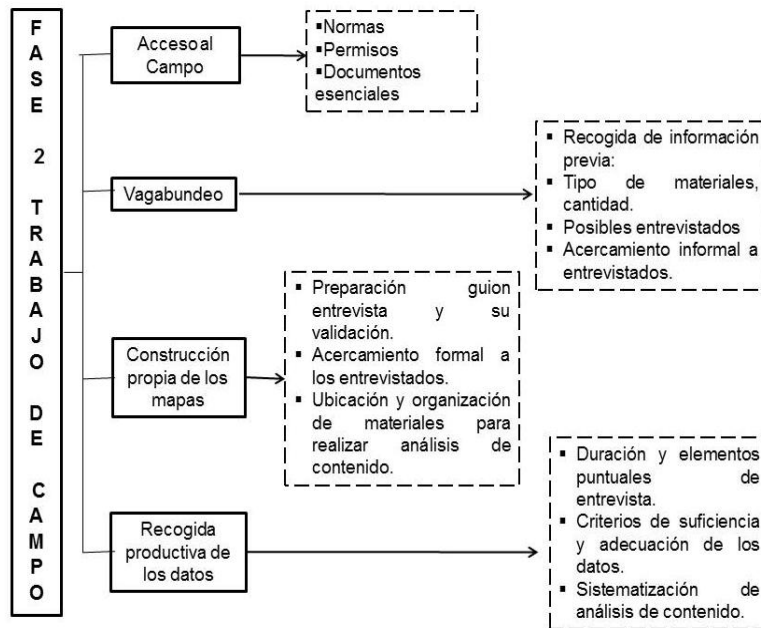


Figura 12. Fase 2. Trabajo de Campo. Fuente: Elaboración propia.

### 3.7.3. Fase 3: Analítica

En esta fase, se sistematizaron todos los datos recogidos en la investigación. Se reducen en primera instancia los datos, para luego disponerlos y transformarlos, obtener los resultados y verificar las conclusiones. Se especifica a continuación el procedimiento llevado a cabo para sistematizar los datos relativos a la investigación:

Se transcribieron las entrevistas realizadas tanto a los profesores especialistas en contenido como a los estudiantes. De la revisión y análisis de estas entrevistas emergieron unas categorías, las cuales se sistematizaron en temas centrales, luego se integraron y fueron



objeto de una revisión teórica, es decir, se escogieron algunos planteamientos teóricos a partir de los datos obtenidos; se estructuró un cuerpo de definiciones alrededor del cual se organiza y conceptúa las categorías del estudio. A continuación se detalla la organización de los datos obtenidos en esta fase.

### **3.7.3.1. Disposición y Transformación de los Datos.**

Los procedimientos de disposición, transformación y análisis de datos cualitativos suelen seguir en la mayoría de los casos una serie de operaciones que componen el proceso analítico esencial que resulta ser común a la mayoría de este tipo de estudio. En la generalidad de los casos, pueden cambiar de nombres las etapas por las cuales se transforman los datos cualitativos, sin embargo en esencia significan lo mismo. Para Pérez Serrano, 1994, el análisis de datos en investigación cualitativa consiste en:

La etapa de búsqueda sistemática y reflexiva de la información obtenida a través de los instrumentos. Constituye uno de los momentos más importantes del proceso de investigación e implica trabajar los datos, recopilarlos, organizarlos en unidades manejables, sintetizarlos, buscar regularidades o modelos entre ellos, descubrir qué es importante y qué van a aportar a la investigación .(p. 102)

En este sentido manifiesta se puede decir que el análisis en la investigación cualitativa conlleva a realizar diferentes actividades como reducción, categorización, ordenación y clasificación, orientadas a conocer e interpretar la realidad objeto de estudio.

### **3.7.3.2. La Reducción de los Datos.**

Acorde con lo que plantean Leal Ortiz (2013), Vázquez & Angulo (2003) y Rodríguez et al. (1996), en la reducción de datos se registraron las ideas importantes e identificaron los temas clave emanados de los datos recopilados. Para ello, se tomaron en cuenta tres

elementos fundamentales: los objetivos del estudio, el contexto y el marco teórico de partida. Se obtuvo un total de 69 temas.

En atención a los temas claves identificados, se procedió a reducir los datos para el análisis, en el conjunto global de los datos compilados se pueden diferenciar unidades que resultan especialmente significativas (Rodríguez et al., 1996). En esta investigación, el criterio para seleccionar y separar estas unidades fue un criterio temático, es decir, unidades que hablan de un mismo tema.

A la par con esta actividad, en la que se van enlazando unidades textuales con núcleos temáticos relevantes, se va desarrollando uno de los momentos más significativos de la investigación: la creación de categorías, delimitar estas categorías significó contener información diversa que posee cierta afinidad. De esta manera, se procedió a asociar las unidades que abordan un mismo tema con una determinada categoría. Como parte de todo este proceso, se fueron delimitando un conjunto de propiedades, indicadores o subcategorías en cada una de las unidades, las cuales formaron un entramado de ideas, temas o constructos interrelacionados.

### **3.7.3.3. La Categorización de los Datos.**

El proceso de categorización en esta investigación se caracterizó, primordialmente, por su carácter cambiante y dinámico, en atención a los aportes de los entrevistados, del seguido y continuo análisis reiterado de los datos compilados y del contraste de ese análisis con expertos en el tema objeto de estudio. De igual forma, se procuró construir categorías claras y relevantes de acuerdo con las interrogantes planteadas en el estudio (Rodríguez et al., 1996).

A los fines de entender la clasificación, integración e interrelación de la información, es importante destacar la evolución que se ha seguido en el proceso de categorización a los fines de analizar e interpretar los datos para llegar a las conclusiones que se derivaron de ellos.

En esta fase, la investigadora procedió a buscar significados fundamentales, en los temas centrales emanados. La actividad primordial de esta etapa consistió en agrupar por su similitud los 69 temas centrales que emergieron de la etapa anterior.

De este trabajo surgieron doce categorías principales y condensadas, que constituyen la categorización y agrupación esencial por semejanza, de los 69 temas centrales. Estas categorías, al ser de nuevo reagrupadas también por su similitud, dieron origen a una categoría con cuatro subcategorías principales. A partir de esta última categorización, se procedió a mostrar y describir la estructura global de significado, implícito en las opiniones que dieron los entrevistados.

Se fueron retomando aportaciones teóricas de manera paralela al proceso de construcción de categorías. Una vez sumergidos en el campo de trabajo, en contacto directo con los protagonistas de la investigación que nos ocupa, el proceso seguido para la elaboración del sistema de categorías ha sido cíclico (de ida y vuelta).

Es importante destacar que, para la identificación de los entrevistados y el material instruccional analizado, se empleó la siguiente simbología acompañada de un número que indica el orden en que fue realizada la entrevista o analizado el material instruccional, garantizando de esta manera la confidencialidad de la información original: datos personales

del informante y datos (autores, título, año) de los materiales instruccionales, tal y como se muestra en la tabla 10.

Tabla 10.  
*Simbología empleada para identificar entrevistados y materiales instruccionales que se triangularon.*

<b>Informantes claves</b>	<b>Simbología empleada</b>
Profesores	P + numeral correspondiente. Ejemplo: P1
Estudiante	E+ numeral correspondiente. Ejemplo: E1
Material Instruccional Plan de Curso (PC) Libro de Texto (LT) Guía Instruccional (GI)	PC+ Numeral correspondiente. Ejemplo: PC1; LT1; GI1

Fuente: Elaboración propia.

### **3.7.3.4. Análisis de Contenido**

Para establecer la vinculación entre el enfoque estratégico presente en los materiales y la concepción de los profesores y estudiantes sobre la presencia de este enfoque, se realizó un análisis de contenido de los materiales instruccionales, en este sentido se tomó en consideración algunas de las categorías que emergieron de las entrevistas realizadas.

Según el interés de la investigadora, el análisis de los materiales instruccionales fue abordado desde el punto de vista de sus características internas, para conocer los valores en que se basan, los principios que apoyan y los mensajes que pretenden transmitir, específicamente en lo relacionado con las estrategias de enseñanza que estos materiales contienen y el fin específico con el cual fueron diseñadas.

Acorde con los objetivos de la investigación, el análisis de contenido fue de tipo descriptivo, el cual consiste según Piñuel, (2002), en la identificación y catalogación de la realidad empírica de los textos o documentos (en este caso específico de los materiales instruccionales impresos) a través de la definición de categorías. Según las intenciones y necesidades de los investigadores, manifiesta Fernández, (2002), que el análisis de contenido puede servir para:

- a) Determinar el estado psicológico de las personas o grupos y descubrir sus estilos de comunicación.
- b) Medir la claridad de la comunicación por medio de la identificación de las características de los comunicadores.
- c) Describir tendencias y develar semejanzas o diferencias en el contenido de la comunicación escrita entre personas, grupos, organizaciones, países, etc.
- d) Identificar actitudes, creencias, deseos, valores, centros de interés, objetivos, metas, etc., de personas, grupos, organizaciones, países, etc.
- e) Analizar el contenido de las comunicaciones y auditarlo comparándolo contra estándares.
- f) Comparar el contenido de la comunicación por medio de la investigación de los medios y niveles utilizados.

Acorde con lo planteado por la autora en cuanto con los usos posibles del análisis de contenido y según los objetivos propuestos, esta investigación se ajusta a describir las tendencias con las cuales están diseñados los materiales instruccionales, develar sus semejanzas y diferencias en las estrategias instruccionales que se proponen en dichos materiales, así como identificar objetivos y metas de los docentes que los diseñan.

Conforme con lo que manifiesta Fernández (2002), en atención a las principales características del análisis de contenido, esta investigación es: (a) objetiva porque los procedimientos que se siguieron están claramente definidos y otros investigadores pueden realizar el mismo análisis si quieren evidenciar los resultados obtenidos; (b) sistemática porque los contenidos que se analizaron se hicieron en base a un sistema aplicable a todas y cada una de las partes del documento que contienen, para este caso, estrategias instruccionales; (c) susceptible de cuantificaciones porque sus resultados pueden expresarse en indicadores y transformarse en término numéricos; y (d) de aplicación general porque mediante los diferentes programas de cómputo se facilita su puesta en práctica.

De acuerdo con los planteamientos de diferentes autores (Piñuel 2002; Fernández 2002; Kerlinger 1988, y Duverger 1976), se siguieron los siguientes pasos relacionados con el proceso del análisis de contenido, los cuales se describen detalladamente:

#### **3.7.3.4.1. Selección de las Comunicaciones**

La población es el conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar un fenómeno. Sin embargo, es el investigador quien debe definir y delimitar claramente la población. La muestra es, por otra parte, un subconjunto de la población (Bisquerra, 2000).

Para los efectos de la investigación, la población objeto de estudio fueron los materiales instruccionales impresos de la carrera Educación, Mención Dificultades de Aprendizaje. Cuando se habla de los materiales instruccionales impresos, se hace referencia a los planes de curso, guías de estudio o instruccionales, selecciones de lecturas y libros de texto UNA. En total, la carrera Educación, Mención Dificultades de Aprendizaje está conformada por treinta y nueve asignaturas: seis de estudios generales, diez del Componente Docente, veinte del Componente Especializado y tres de Componente de Extensión Universitaria. Todas ellas conforman un total de 84 materiales instruccionales distribuidos de la siguiente manera: treinta y nueve planes de curso, siete libros de texto UNA, siete guías de estudio, dos guías en línea y veintinueve selecciones de lecturas.

Para los efectos de esta investigación, se seleccionaron sólo los materiales instruccionales impresos; específicamente los de las asignaturas que tienen libro de texto UNA<sup>11</sup> o guía instruccional<sup>12</sup>; de las asignaturas que no tienen, se analizó el plan de curso<sup>13</sup>. No se analizaron las selecciones de lectura porque no tienen estrategias instruccionales.

De esta manera y haciendo las exclusiones respectivas, la población quedó conformada por total de 53 materiales instruccionales, distribuidos de la siguiente manera: treinta y nueve planes de curso, siete libros de texto UNA y siete guías de estudio.

---

<sup>11</sup> Textos de elaboración interna pueden ser escritos por especialistas de la propia universidad como por personal externo contratado para tal fin.

<sup>12</sup> Modalidad de material Instruccional que se hace para complementar uno o más textos o las selecciones de lecturas, su finalidad es facilitar el aprendizaje de los conceptos básicos contenidos en el texto

<sup>13</sup> Documento para precisar la fundamentación de un curso, sus objetivos y contenidos generales, además, de los recursos dispuestos para el aprendizaje

#### **3.7.3.4.2 Identificación del Muestreo**

La escogencia de la muestra se hizo partiendo de la metodología de la investigación cualitativa y siguiendo a Martínez (2000), para quien la muestra “se puede seleccionar usando criterios basados en consideraciones teóricas, intereses personales y circunstancias situacionales, entre otras” (p.45).

En este sentido, se puede decir que la muestra fue intencional, ya que se seleccionó con énfasis en los intereses requeridos y las circunstancias situacionales, acordes con la distribución de los materiales instruccionales para cada componente de la carrera Educación, Mención Dificultades de Aprendizaje, por cuanto era necesario que se distribuyera la muestra de manera equilibrada en cada componente que la conforma: estudios generales, componente docente y componente especializado. De esta manera, los materiales instruccionales analizados fueron veintiocho a saber:

- 1) Siete Libros de Texto: Cuatro del componente de estudios generales y tres del componente docente.
- 2) Siete Guías Instruccionales: Una del componente de estudios generales, tres del componente especializado y tres del componente de extensión universitaria.
- 3) Catorce Planes de Curso: Uno del componente de estudios generales, siete del componente docente y nueve del componente especializado.



Por lo tanto, se tomaron en consideración para el análisis un total de 28 materiales instruccionales, distribuidos de la siguiente manera: siete libros de texto, siete guías instruccionales y catorce planes de cursos

#### **3.7.3.4.3. Selección de las Unidades de Análisis**

Para Chacón, (1997), los materiales instruccionales son las unidades de análisis naturales en la modalidad a distancia, en los cuales se planifica todo el proceso de enseñanza que se ofrece en la institución educativa. En los materiales instruccionales se recogen, en gran medida, todas las decisiones que se toman en cuanto al proceso de enseñanza y evaluación.

Las unidades de análisis, según Duverger (1986), Kerlinge (1991), Fernández (2002) y Piñuel (2002), son los segmentos que interesa investigar del contenido (tema, párrafo, documento), de los mensajes escritos, estos pueden, posteriormente, ser expresados en categorías y subcategorías.

Manifiestan los autores que pueden ser de análisis gramatical, referido a análisis de vocablos, frases o párrafos; y las de bases no gramaticales, referidas a análisis de documentos íntegros, unidades de medidas espaciales o temporales, personajes y sus caracteres.

Para los efectos de este objetivo, las unidades de análisis fueron de tipo no gramatical, se realizaron por tema de acuerdo con las categorías y subcategorías que emergieron de las entrevistas realizadas a los profesores especialistas en contenido y a los estudiantes cursantes del último semestre de la carrera Educación, Mención Dificultades de Aprendizaje, ya que se analizaron cada una de estas categorías contenidas en los materiales impresos.

#### **3.7.3.4.4. Selección de las Categorías**

Manifiesta Piñuel (2002), que las categorías derivan de las miradas, dicho de otra manera, de las representaciones que admiten la mirada del objeto de análisis. En este mismo sentido, expresa Fernández, (2002), que las variables componen las categorías y muestran las reflexiones concebidas a partir de las perspectivas teóricas adoptadas para cada investigación y, de manera específica, se convierten en los diferentes niveles donde se expresan y desglosan las unidades de análisis.

Según el diseño del objeto de estudio, el análisis de contenido fue de tipo triangular, referido este a la recogida y cotejo de diferentes elementos sobre los materiales instruccionales. Se fundamenta en la contrastación de la descripción, explicación y evaluación de los contenidos analizados en los materiales, con otras descripciones, explicaciones y evaluaciones de otras fuentes (profesores, estudiantes) mediante una combinación de técnicas, entre ellas el análisis de contenido, como medio para dar validez externa a los datos estudiados.

En atención a lo que manifiestan los autores mencionados con anterioridad, las categorías para el análisis de contenido fueron extraídas de las categorías que emergieron de las entrevistas que se realizaron a los profesores especialistas en contenido y estudiantes; en función a estas se efectuó el análisis de contenido. En este mismo orden de ideas, Fernández (2002), indica que las categorías deben cumplir con algunas características, las principales son:

(a) Pertinentes, ya que deben ajustarse a los propósitos de la investigación, en este caso específico, el propósito es establecer las concepciones teóricas relativas al enfoque

estratégico presentes en los materiales instruccionales impresos de las carreras Educación, mención Dificultades de Aprendizaje de la UNA.

(b) Exhaustivas, comprende todas las subcategorías posibles, se incluyeron las categorías y todas las subcategorías relacionadas con el enfoque estratégico.

(c) Homogéneas, estar combinadas con elementos de naturaleza igual o muy equivalente, en este caso todas las categorías están relacionadas entre sí y son mutuamente excluyentes y se descartó la posibilidad de que una unidad de análisis pueda simultáneamente ser ubicada en más de una subcategoría, específicamente se verificó que ninguna subcategoría estuviera ubicada en otra. Acorde con las diferentes modalidades de categorías, la que se ajusta a esta investigación es la que hace referencia a las diferentes formas posibles de acción sobre los receptores.

#### **3.7.3.4.5. Selección del Sistema de Recuento o Medida (Codificación)**

Según los parámetros de medición y evaluación, el análisis de contenido puede diferenciarse en cualitativo o cuantitativo. Son muy débiles los elementos que distinguen a uno del otro, ya que los aspectos cualitativos están presentes en cualquier investigación que surja de una teoría que se emplee para construir el objeto científico de estudio (Piñuel, 2002).

Manifiesta el autor antes citado que el análisis de contenido de tipo cualitativo (lógicas fundamentadas en la composición de categorías), tiene como finalidad confeccionar y procesar datos significativos sobre los escenarios en que se han producido los textos o comunicaciones a investigar o las situaciones que puedan proporcionarse para la utilización de estos. En este mismo sentido manifiesta Andréu (1998), que: “El análisis de contenido

cualitativo no sólo se ha de circunscribir a la interpretación del contenido manifiesto del material analizado sino que debe profundizar en su contenido latente y en el contexto social donde se desarrolla el mensaje” (p.22).

El análisis de contenido de esta investigación se realizó de manera cualitativa, ya que se ubicó en las denominadas por Fernández (2002), de intensidad, donde el contenido analizado “trasciende al emisor para ir al receptor, pero, curiosamente, sin abandonar al primero y sin llegar al segundo” (Jiménez, 1993, p. 23). Este tipo de análisis permite verificar la presencia de temas, de palabras o de conceptos en un contenido. Así como también, debe ahondar en el contenido expreso y en el latente y en el contexto social donde el mensaje es utilizado.

#### **3.7.3.4.6. Obtención y Verificación de Conclusiones.**

La elaboración de las conclusiones requiere ensamblar las diferencias y semejanzas para construir un todo estructurado y significativo en atención a los objetivos que se planteó la investigadora y el resultado obtenido de los datos analizados.

En tal sentido, se llevó a cabo un proceso de triangulación, el cual según Taylor&Bodgan (1975), y Bisquerra, (1989), es un procedimiento analítico cualitativo general, que para los efectos de este estudio permite, a través de la interrelación comparar entre sí, ya categorizadas, la información y opiniones provenientes de los tres puntos de vista (profesorado, estudiantado y materiales instruccionales), considerando los criterios de similitud, divergencia, nuevos aportes, desechos aislados, así como los elementos que favorecen y desfavorecen, siendo el resultado el cuerpo estable de ideas y orientaciones prácticas que permitieron generar proposiciones teóricas para orientar el proceso del diseño de materiales instruccionales impresos bajo el enfoque estratégico en la modalidad de

educación a distancia. A continuación se sintetiza en la Figura 13 las etapas llevadas a cabo en la Fase Analítica.

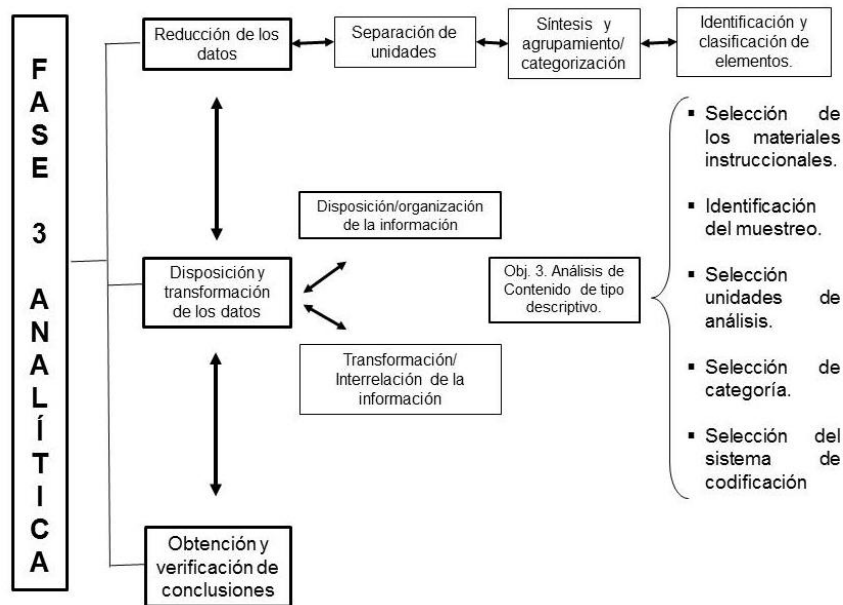


Figura N° 13. Fase 3. Analítica. Fuente: Elaboración propia.

**3.7.4. Fase 4: Informativa**, referida a la presentación y difusión de los resultados obtenidos con la finalidad de tener una mayor comprensión del objeto de estudio y compartir esa comprensión con los demás. La investigadora, a medida que iba avanzando en el proceso investigativo, presentaba dichos avances en diferentes eventos a fin de recibir opiniones y sugerencias, ello lo empleaba como medio para ir verificando los hallazgos y conclusiones.

La calidad de la investigación se basó fundamentalmente en los criterios de triangulación, credibilidad, confirmabilidad y transferibilidad expuestos por Lincoln y Guba, (1985), Rodríguez et al., (1996), Moreira (2002) y Martínez (2000), los cuales se puntualizan a continuación.

### **3.7.4.1 . La Credibilidad**

Según Moreira, (2002), la credibilidad depende de la convicción de los lectores e investigadores respecto a las evidencias presentadas y los procesos utilizados, es decir, es la concordancia entre la información obtenida y el contexto investigado. Por tanto, en esta investigación, la credibilidad tuvo correspondencia mediante la profundidad de los datos recogidos, los cuales revelan la realidad de los informantes claves, de la manera más exacta. En este sentido, la credibilidad de esta investigación se alcanzó cuando los desvelamientos de la investigación fueron reconocidos por los informantes clave como verdaderos representantes de sus expresiones, percepciones y vivencias en el contexto de estudio.

A los fines de avalar la credibilidad de la información obtenida, la investigadora transcribió las entrevistas realizadas y adicionalmente, durante toda la investigación estas fueron revisadas reiterativamente. De igual manera, se hizo con los datos obtenidos, producto del análisis de contenido de los materiales instruccionales.

En este mismo sentido, manifiesta Martínez (2000), que “la credibilidad de los hallazgos requiere que el investigador narre de dónde partió, por dónde caminó y cómo llegó a sus conclusiones” (p.126), elementos que se llevaron a cabo en esta investigación tanto en el marco contextual como en este capítulo. Por otra parte, a los fines de asegurar la credibilidad de los datos recolectados, se estableció la validez de los instrumentos.

En el caso de los guiones de entrevistas (para los profesores especialistas en contenido y para los estudiantes), se tomó como referencia el juicio de experto, estos fueron: un Doctor en Educación, cuyas líneas de investigación están centradas en el diseño instruccional en la modalidad a distancia; una Doctora en Tecnología Instrucciona y Educación a Distancia, dos

Magister en Educación Abierta y a Distancia y un Magíster en Evaluación A estos se les suministró información relacionada con los objetivos de la investigación, así como, una planilla de validación que sirvió para evaluar cada uno de los planteamientos diseñados para el guión de entrevista.

#### **3.7.4.2. La Confirmabilidad**

Consiste en que otro investigador examine los datos recogidos por el investigador original y aquel pueda llegar a conclusiones afines a las del primero. Para esta investigación, se recurrió a la auditoría de los expertos como estrategia que permitió distinguir la realidad en estudio desde otra perspectiva y hallar datos y categorías nuevas, además de reforzar las ya encontradas.

#### **3.7.4.3. La Transferibilidad**

Referido este término a la aplicación de los hallazgos de la investigación a otras investigaciones, con relación a este criterio es potestad de otros investigadores revisar la pertinencia en la aplicabilidad de los resultados a otros contextos similares. Para que este criterio sea pertinente y viabilice la transferencia, la investigadora recogió toda la información necesaria y pertinente propia del contexto de estudio, de manera de garantizar su profundidad y buen manejo metodológico.

A partir de la información obtenida por los informantes claves (profesorado, estudiantado y materiales instruccionales), se realizó la triangulación de las fuentes, todos ellos determinaron el planteamiento teórico que se pudiera emplear para realizar posteriormente el análisis y la interpretación; se adoptaron enfoques, perspectivas y orientaciones de diversa índole

#### **3.7.4.4.Triangulación**

Está presente en el contexto metodológico la estrategia de triangulación, la cual según Flick(2007), es la “combinación de métodos, grupos de estudio, entornos locales y temporales y perspectivas teóricas diferentes al ocuparse de un fenómeno” (p.243) y puede emplearse como un enfoque para basar más el conocimiento obtenido con los métodos cualitativos y así aumentar el alcance, la profundidad y la consistencia de las acciones metodológicas. La triangulación proporciona, según Ruíz Olabuénaga (1999), y Pérez de Maza (2011), tres tipos de evidencias:

- a) Conformativa de resultados, en el que vale la pena contrastar los más concurrentes.
  
- b) Contradictoria, en el sentido de que los resultados lleven contradicciones con supuestos o estudios anteriores.
  
- c) Circunstancial que ni contradice ni apoya hallazgos, pero abre nuevas vías de interpretación

Según Pérez de Maza (2011), la triangulación debe entenderse como una vía heurística en la reducción y discusión de los resultados. Por su parte, Flick (2007), Rodríguez et al., (1996) y García de Montes de Oca (2008), citan a Denzin, cuando se refiere a las modalidades de triangulación, donde distingue las siguientes:

- a) Triangulación de Datos, referida al empleo de diferentes fuentes de datos en una investigación.



b) Triangulación Teórica, cuando se emplean diferentes perspectivas para interpretar un simple conjunto de datos.

c) Triangulación del Investigador, referida a la utilización de diferentes investigadores o evaluadores.

d) Triangulación Metodológica cuando se emplean múltiples métodos para estudiar un problema simple.

e) Triangulación Disciplinar referida al empleo de diferentes disciplinas para informar la investigación.

Para los efectos de esta investigación, se empleó la triangulación de datos o fuentes, en este sentido, las aristas que permitieron la construcción teórica fueron comprendidos a partir de la entrevista en profundidad realizada al profesorado y estudiantado, el análisis de contenido de los materiales instruccionales impresos de la carrera de Educación mención Dificultades de Aprendizaje y la teoría vigente.

Para finalizar este apartado se estima pertinente mostrar las técnicas de recogida de datos empleadas en el estudio, a los fines de reflejar en cierto modo la triangulación de técnicas, las cuales dan credibilidad y consistencia a los resultados obtenidos.

Este proceso procuró responder a los objetivos de la investigación, en atención a las relaciones establecidas entre los elementos estudiados y sus relaciones aclarando el proceso de construcción teórica, dar una interpretación como producto de las posibles combinaciones

que haya a lugar y así lograr contrastación teórica haciendo posible la fiabilidad de la investigación. Para cerrar este capítulo se presenta de manera gráfica en la figura 14, la síntesis del procedimiento o momentos llevados a cabo en la investigación.



Figura N° 14. Momentos de la Investigación. Fuente: Elaboración propia



Universidad Nacional Abierta. Centro Local Sucre. Estado Sucre, Venezuela.

#### **CUARTA PARTE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS**

Reflexionar sobre los propios modos de aprender y enseñar es un elemento clave del “aprender a aprender” y del “aprender a enseñar”; las universidades y los intelectuales pueden hacer una contribución importante al verse a sí mismos, a su vez, como “facilitadores” del aprendizaje docente sobre su propia práctica.

Rosa María Torres

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

El análisis y la interpretación de los datos ha sido uno de los procesos más complejos de esta investigación. La revisión de los diferentes aportes teóricos permitió constatar que no existe una guía específica, sobre cómo realizar esta tarea; ni orientaciones taxativas de cómo desarrollar el análisis y la interpretación de los datos en investigación cualitativa. Este hecho generó en la investigadora sentimientos contrapuestos. Por un lado, una gran desesperanza o intranquilidad derivada, posiblemente, de la mala costumbre de trabajar conforme a unos patrones previos.

Por otro lado, las diferentes posibilidades que se abren en este proceso investigativo, promovieron una gran motivación por brindar una interpretación lo más fiel y completa posible de la realidad investigada. Según Latorre y González, (en Pérez Serrano, 1994), el análisis de datos en investigación cualitativa consiste en:

La etapa de búsqueda sistemática y reflexiva de la información obtenida a través de los instrumentos. Constituye uno de los momentos más importantes del proceso de investigación e implica trabajar los datos, recopilarlos, organizarlos en unidades manejables, sintetizarlos, buscar regularidades o modelos entre ellos, descubrir qué es importante y qué van a aportar a la investigación .(p.102)

Ello implica una tarea de reducción, categorización, ordenación y clasificación orientada al conocimiento e interpretación de la realidad estudiada. En total acuerdo con esta concepción del proceso, sin embargo, se le suma un elemento de gran importancia: la

percepción y representación de dicha realidad, la cual será construida por los propios lectores, puesto que el papel de la investigadora se circunscribe, en gran medida, a ser un instrumento mediador de los protagonistas.

Así, como señalan Taylor & Bogdan (2002), con el uso de herramientas como la entrevista en profundidad y el análisis de contenido, se intenta que el lector tenga la sensación de estar viviendo aquello que experimentan los propios protagonistas del estudio.

Este momento de la investigación consistió en el análisis e interpretación de todas las categorías establecidas a partir de los datos recogidos por la investigadora. En consideración a los planteamientos de Martínez (2000), la investigadora empezó a contrastar categorías o grupos de categorías, con la finalidad de establecer nexos y relaciones entre ellas, comenzando un proceso de especulación, este se realizó a la luz del marco referencial de esta investigación. Luego las categorías se analizaron desde los argumentos de las concepciones del enfoque estratégico, la práctica que realiza el profesional de la docencia en educación a distancia, específicamente el especialista de contenido y el estudiante de esta modalidad, así como desde la fundamentación de los materiales instruccionales.

#### **4.1. El Proceso de Categorización de los Datos**

En este trabajo el proceso de categorización se caracterizó, primordialmente, por su carácter cambiante y dinámico en atención a los aportes de los protagonistas, del posterior análisis reiterado de los datos recopilados y del contraste de este análisis con especialistas pertenecientes al contexto. Así mismo, se procuró elaborar categorías claras y relevantes de acuerdo con las interrogantes planteadas en la investigación (Rodríguez et al., 1996).

En este orden de ideas Martínez, (2000), señala que la categorización tiene como finalidad el presentar los datos obtenidos por la aplicación de los instrumentos de investigación a los informantes claves en conceptos fáciles de manejar y de relacionar con el objeto de estudio que se aborda. Dichas categorías emergen por el contacto dela investigadora con la información proporcionada por los informantes claves, dándose la posibilidad de que emerjan subcategorías, que presentan atributos o propiedades de aquella categoría macro.

#### 4.2. Definición de las Categorías

La definición de las categorías es consecuencia del trabajo de encontrar sentido a los datos, extraerlos y volver a unirlos para hallar aquello que no está del todo explícito. En este sentido Pérez Serrano (1994), plantea que es un proceso orientado a reducir, organizar, clarificar, sintetizar y comparar la información para obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio. Producto del proceso de categorización emergen las categorías que se muestran en la tabla 11.

Tabla 11.  
Categorías Emergentes

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>
Elementos característicos de los materiales instruccionales en la EaD.	Presencia del enfoque estratégico.
	Evaluación de los aprendizajes.
	La tecnología como complemento del proceso de enseñanza y aprendizaje.
Requerimientos para el diseño de los materiales instruccionales	

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se expone la definición de cada una de las categorías emergentes del análisis de las entrevistas realizadas a los informantes claves (profesorado y estudiantado), así como extractos de las estas y del análisis de contenido de los materiales instruccionales a modo de ejemplos ilustrativos.

#### **4.2.1. Elementos característicos de los Materiales Instruccionales en la EaD**

Bajo esta categoría se organizó toda la información relacionada con la perspectiva que tiene el profesorado y el estudiantado en relación con el análisis de contenido de los materiales instruccionales desde el punto de vista del enfoque estratégico, características del material, diseño instruccional, evaluación y uso de la tecnologías.

De esta macro categoría emergieron cuatro subcategorías: presencia del enfoque estratégico, evaluación de los aprendizajes, la tecnología como complemento del proceso de enseñanza y aprendizaje y la formación para el diseño instruccional, las cuales serán definidas a continuación.

#### **4.2.2. Presencia del Enfoque Estratégico**

Consideraciones que tienen los profesores especialistas en contenido sobre el diseño de los materiales instruccionales desde el enfoque estratégico, así como el uso que le dan los estudiantes a las estrategias instruccionales propuestas en los materiales para generar su proceso de aprendizaje.



Tabla 12.

*Extractos de Entrevistas y Análisis de Contenido Subcategoría 1.*

**Categoría:** Elementos característicos de los materiales instruccionales en la EaD

Sub categoría 1.: Presencia del enfoque estratégico.

<b>ESPECIALISTA EN CONTENIDO</b>	<b>ESTUDIANTES</b>	<b>MATERIAL INSTRUCCIONAL</b>
<p>...pero sí, creo que apliqué estrategias de elaboración y organización de la información de manera que el sujeto pueda aprender de eso, pueda, obtener un conocimiento de eso, cuando yo le digo al estudiante que elabore un cuadro, que elabore un mapa mental o hago preguntas previas que lo encajen con el contenido que viene a continuación, ese tipo de cosas, con analogías, con, con eh... no sé, con, ilustraciones porque eso no lo he utilizado, pero sí creo que eso es importante, de alguna manera estoy fomentando esas estrategias de aprendizaje (P11).</p> <p>...Bueno realmente se le orienta para que el haga una cantidad de actividades que de alguna manera lo sensibilizan con los problemas sociales, le exigen un nivel de análisis crítico y además se le permite terminar con un diseño, con una propuesta... (P10).</p> <p>...en educación a distancia es bien importante que él aprenda a organizar la información a través de diferentes estrategias. Otra cosa importante dentro de los materiales es ayudarlos a monitorear, a vigilar, si él está entendiendo o no y por</p>	<p>cuadros, hacer análisis, hacer comparaciones. Me parece que los materiales deben tener este tipo de actividades porque es una forma de hacer que el estudiante investigue y que se ubiquen en lo que van hacer y que realmente vea lo que realmente hay en el libro y lo que nosotros podemos comparar con el entorno... (E11).</p> <p>...pero yo creo que el material instruccional que tiene la UNA nos abre mucho a ser críticos, eso me pasó a mí... (E5)</p> <p>...cuando me reencuentro con el apoyo bibliográfico, con el material instruccional y sí considero que invita a la construcción del aprendizaje del estudiante, invita al pensamiento crítico..” (E7)</p> <p>...pero yo creo que es importante colocarle más información pero no información de contenido, sino ser más explícitos, no se tal vez explicar más, que hagan cosas que uno contraste con la realidad, ósea que no sea nada más teoría, debe ser un material sencillo, claro, preciso... (E14).</p> <p>...tiene que ser una propuesta que esté organizada de tal forma que le permita,</p>	<p>Después de terminar el cuadro comparativo, observa cada uno de los aspectos desarrollados y analiza en que se asemejan y se diferencian cada uno de las alteraciones estudiadas(GI6)</p> <p>Elabora un cuadro en el que asocies conceptos, fechas y autores y relaciónalo con la concepción o modelo asumido, ello te facilitará el aprendizaje y te permitirá apropiarte de la información(LT1)</p> <p>Tomando como base la lectura anterior, elabora las siguientes actividades: Elabora un mapa conceptual que refleje la etiología del retardo mental. Establece las diferentes características de los aprendices con deficiencia mental, organízalas y saca tus conclusiones” (GI3)</p> <p>Es importante que antes de comenzar esta asignatura reflexiones sobre los siguientes planteamientos que te ayudarán a entrar en el tema... Recuerda registrar por escrito tus respuestas, esto te permitirá comparar y monitorear tus aprendizajes al final de este curso. (GI4)</p> <p>Antes de comenzar a leer... trata de responder las preguntas de carácter auto evaluativo que se te plantean. Estas preguntas y sus respuestas te permitirán</p>

Tabla 12 Continuación

ESPECIALISTA EN CONTENIDO	ESTUDIANTES	MATERIAL INSTRUCCIONAL
<p>qué no está entendiendo... y podemos utilizarlo en los materiales que el evalúe lo que hizo, si esas estrategias que él utilizó le fueron efectivas o no en ese momento, ese sería digamos a mi juicio el ciclo, digamos que él pudiese realizar en este procesamiento de sus materiales de estudio... (P6)</p> <p>...Entonces ya conscientemente creo que debo abocarme mucho a la parte de metacognición, pienso que ese asunto aún no está incluido del todo allá, ves, ósea, siento que ya está incluido en la parte de lo que es la planificación... También pienso que hay estrategias de ensayo y elaboración como lo que hemos mencionado pero la parte digamos lo que es el monitoreo y la evaluación pienso que me falta y pienso incluirla una vez que el material esté totalmente estructurado... (P8).</p>	<p>un poco...la planificación del tiempo, la planificación de los estudios y de los contenidos en función de ese tiempo y organizarse en términos de evaluaciones, en términos de autoevaluación e inclusive... (E7)</p> <p>...que era este elaborar cuadros, hacer análisis, hacer comparaciones. Me parece que los materiales deben tener este tipo de actividades porque es una forma de hacer que el estudiante investigue y que se ubiquen en lo que van hacer y que realmente vea lo que realmente hay en el libro y lo que nosotros podemos comparar con el entorno... (E11)</p> <p>...siempre nos invitan como a buscar en otro libro para uno guiarse, están como de la mano, hay mucha organización, de hecho considero que en el momento que organizaron los pensum de estudios pensaron en eso, que cada cosa fuera de la mano... (E10)</p>	<p>activar los conocimientos iniciales que tienes sobre el tema y te ayudará a compararlos con los aprendizajes obtenidos al finalizar esta unidad (GI2)</p> <p>Luego de realizar el ejercicio seguramente habrás llegado a conclusiones interesantes con respecto al tema que discutimos. A continuación te ofrecemos un conjunto de precisiones para que realices contrastes con los resultados que obtuviste (LT5)</p> <p>Al finalizar te sugerimos hacer una síntesis de los aprendizajes alcanzados en esta unidad (PC2)</p> <p>Es importante que antes de comenzar esta asignatura reflexiones sobre los siguientes planteamientos que te ayudarán a entrar en el tema... Recuerda registrar por escrito tus respuestas, esto te permitirá comparar y monitorear tus aprendizajes al final de este curso (LT7)</p>

Fuente: Elaboración propia.

### 4.2.3 Evaluación de los Aprendizajes.

Esta Subcategoría hace referencia a la concepción que tienen los profesores especialistas en contenido y los estudiantes del proceso de evaluación propuesto en los materiales instruccionales: evaluación formativa, sumativa y de la enseñanza.

Tabla 13

*Extractos de Entrevistas y Análisis de Contenido Subcategoría.*

#### **Categoría 1: Elementos característicos de los materiales instruccionales en la EaD**

<b>ESPECIALISTA EN CONTENIDO</b>	<b>ESTUDIANTES</b>	<b>MATERIAL INSTRUCCIONAL</b>
<p>...Por lo tanto no debería de haber cortes en la asignatura y la evaluación no debería hacerse por objetivos, o sea segmentadas por objetivos, sino que debería ser un continuo... (P11)</p> <p>...me parece que no debemos seguir evaluando por objetivos, es necesario que se evalúe todo el proceso de aprendizaje. Cuando evaluamos por objetivo se parcela el contenido que debe estudiar el alumno. Se que la universidad nació en su época con ese tipo de evaluación, pero es necesario que cambiemos ya el tipo de evaluación, debe hacerse con todo el contenido y evaluando el proceso y no sólo el producto...(P7)</p> <p>..técnicas, muchas técnicas, que, que, a veces adolecen de esas técnicas, porque muchas veces el estudiante es caletreiro, me aprendo el contenido y como yo sé lo que me puede salir en la prueba, entonces lo dejo hasta allí, pues, la gran pregunta es, ahí ¿funciona el Aprender a aprender o aprendo por el momento porque tengo que</p>	<p>...la evaluación debería ser de otro tipo, no se de otra manera, aunque hay trabajos prácticos muchas de las asignaturas son evaluadas con pruebas objetivas y por eso uno se concentra en estudiar lo que hay en texto porque uno sabe que de allí sacan las preguntas de las pruebas...(E5)</p> <p>Este generalmente al final del módulo es cuando encuentras tus exámenes de evaluación, como que estás más cerca de lo que te puede llegar en la hora del examen, realmente los exámenes nunca los vi tan diferentes a los libros... (E12)</p> <p>Creo que cuando se proponen trabajos prácticos me parece que también es bien importante porque eso, no solamente consolida, no solamente complementa y saca un poco al estudiante al ruedo y entonces tiene que asumir, que no sólo es estudiar para un examen objetivo o de desarrollo, sino que además va a ver un momento de exponer una experiencia, de investigar, de Tener ese contacto físico (E7)</p> <p>...alguna evaluación un poco</p>	<p>La evaluación de esta unidad, objetivos 4 y 5, se hará a través de una prueba integral (PC1)</p> <p>Modalidad de evaluación: dos (2) pruebas objetivas integrales y trabajo práctico (informe) (PC5)</p> <p>Modalidad de evaluación: Primera Prueba Integral (Objetiva) y Segunda Prueba Integral. (Objetiva) (GI3)</p> <p>Los Objetivos 1, 2, 3 y 4 (Componente Teórico) serán evaluados a través de dos pruebas objetivas integrales (GI6)</p> <p>Los Objetivos 1, 2, 3 y 4 (Componente Teórico) serán evaluados a través de dos pruebas objetivas integrales. El objetivo 5, será evaluado a través de un informe de solución de problemas, ante una situación pedagógica particular, previamente planteada (GI4)</p> <p>Trabajo práctico</p> <p>Los aspectos que trabajes en esta unidad se te evaluarán a través de una escala de estimación junto a la Programación encontrarás anexo al plan las indicaciones y aspectos a evaluar para esta</p>

Tabla 13 Continuación

ESPECIALISTA EN CONTENIDO	ESTUDIANTES	MATERIAL INSTRUCCIONAL
<p>aprobar una prueba y una asignatura y en cierto tiempo me quieren evaluar eso, y eso hasta allí o eso se perdió (P2primero la evaluación era, bueno tú lo has visto seguramente, bueno una serie de preguntas y después le daba la respuesta y después bueno okay y al final le hacemos una serie de recomendaciones de donde podía acudir para retroalimentarse o para completar tal información sobre tal y tal unidad, o tal concepto, pero tampoco sabemos si eso el estudiante lo hace, yo me inclino porque no...(P12)</p> <p>...creo que hay que cambiar la manera de evaluar, no sé como hacerlo, pero hay que cambiar la forma, a la final siempre el estudiante debe estudiar para responder una serie de preguntas que sacamos de los textos, y uno lo ve el alumno cuando te hace un reclamo siempre se remite al texto, a lo que allí está de manera literal, ¿qué te dice eso?, que se están aprendiendo el contenido de memoria...(P9)</p>	<p>más directa tipo conversatorio con un docente, con uno de los profesores...(E2)</p> <p>...pues eso depende bastante del alumno que como que no aprendemos, no leemos bien y nos guiamos sólo por lo que nos dice el libro y el asesor y vamos a la prueba a ciega, uno mismo es el que debe poner de su parte, no para obtener buenos resultados...(E1)</p> <p>...todo depende de uno, del interés, que no te conformes sólo con la información que tienen el material instruccional y los ejercicios que allí te colocan, uno debe ser autónomo, debe buscar, indagar...(E13)</p>	<p>unidad. (GI7)</p> <p>La evaluación del objetivo 1 y 2 se hará a través de una prueba integral. (PC6)</p> <p>La evaluación de esta unidad, objetivos 4 y 5, se hará a través de una prueba integral. (GI9)</p> <p>Este objetivo se evaluará a través de una prueba objetiva. Se ofrecerán dos momentos de prueba: 1era Integral y 2da Integral. Los ítems que abordan este objetivo harán referencia a situaciones prácticas de aplicación del contenido estudiado. (PC9)</p>

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.2.4 La Tecnología como complemento del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje

Bajo esta categoría se organizó la información referida a la concepción que tienen los profesores especialistas en contenido y el estudiantado sobre el empleo que debe tener la tecnología como complemento de los materiales instruccionales para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tabla 14

*Extractos de Entrevistas y Análisis de Contenido Subcategoría 3.*

#### **Categoría 1:** Elementos característicos de los materiales instruccionales en la EaD

##### Sub categoría 3. La tecnología como complemento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

<b>ESPECIALISTA EN CONTENIDO</b>	<b>ESTUDIANTES</b>	<b>MATERIAL INSTRUCCIONAL</b>
<p>hoy en día el libro, el medio maestro, el material instruccional tiene que estar acompañado con las tecnologías porque es la única manera, claro no todos los estudiantes quizás tengan la capacidad de tener una computadora en su casa, pero un CD, qué se yo, este, e inclusive la telefonía, video clase, son sumamente importante. Yo creo que es muy importante el acompañamiento de estos medios con el material instruccional... (P16)</p> <p>...Yo creo que es un complemento muy valioso... no es que la tecnología sola de por sí vaya a formar como tal, para eso está el docente que es el que va hacer el programa, el programa que diseña por ese medio, eso es muy importante también porque bueno lo pedagógico no lo pone la máquina, lo pone el profesional (P15)</p> <p>...creo que debemos incorporar la tecnología, a</p>	<p>del libro con un CD de repente que tu lo puedas, de repente que tú lo puedas ver en la computadora, de repente que lo puedas oír, escuchar, aparte de lo que te dice el libro... (E3).</p> <p>... el uso de la radio, teleclases que nos las suministren en un CD y de esta forma podemos verlas en casa, no es sólo el uso de la web, ya que dependiendo de la ubicación geográfica donde nos encontremos en el país podemos o no tener acceso a internet... (E9)</p> <p>...La universidad debe brindar una combinación de los materiales instruccionales apoyados con el uso de la tecnología, pero tomando en consideración el lugar geográfico donde se encuentre el estudiante... que haya un complemento ... (E2) Yo creo que en la medida que uno puede aprovechar, ya que digo que una de las imitaciones aquí donde yo vivo es que no se</p>	<p>Para ampliar los conocimientos sobre el ozono, consulta por internet el siguientes sitio(ozono.dcsc.utfsm.cl/index.htm) donde podrás investigar qué es ozono, su comportamiento, primeros descubrimientos, situación actual. Igualmente, podrás obtener gráficos de los niveles de ozono en el mundo. En los siguientes sitios podrás obtener información sobre el Protocolo de Kyoto. Situación actual y perspectivas (www.unfccc.de) y (www.wwf.es) (GI7)</p> <p>El estudiante puede consultar al asesor de la asignatura en su Centro Local sobre los contenidos de la asignatura o a la especialista en contenido del Nivel Central a través de la plataforma electrónica del curso en la siguiente dirección: <a href="http://academico.una.edu.ve/foro/">http://academico.una.edu.ve/foro/</a>, para ingresar, el estudiante Deberá registrarse en la plataforma electrónica siguiéndolas instrucciones específicas en dicha plataforma. Es importante que el estudiante recuerde su</p>

Tabla 14 Continuación

ESPECIALISTA EN CONTENIDO	ESTUDIANTES	MATERIAL INSTRUCCIONAL
<p>través de teleclases, CD interactivos, hacer uso de las emisoras de radio, de teleclases y otros medios que apoyen al material instruccional, no sólo es meterse en internet..(P16)</p> <p>...hay que combinar todas las herramientas posibles, videos, la radio, la TV, todos lo posible, recuerda que debemos tomar en consideración los estudiantes que están en zonas donde no hay internet, cómo hacemos si todo se monta en la plataforma, qué hacemos con esos estudiantes, por eso hay que combinar los diferentes medios tecnológicos...(P11)</p>	<p>puede usar internet, pero para mí es así como un tesoro cuando alguien si puede llegar del trabajo a su casa y ya de una vez se mete en el mundo, en la red y bueno tiene acceso a una gran cantidad de información y bueno creo que si es bien importante esa dupla, yo creo que la tecnología debería ser una herramienta que no solamente nos permita avanzar en el proceso, sino que además avanzar con actualidad, avanzar con conocimientos ricos, con variedad (E7)</p>	<p>nombre de usuario y clave de acceso” (PC13)Para aclarar cualquier duda o formular alguna observación o sugerencia, puedes dirigirte al asesor de la asignatura en el Centro Local o al especialista de contenido, a través de la dirección electrónica enaveda@una.edu.ve. Consulta las direcciones electrónicas que se indican en el Plan de Curso (PC9)</p>

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.2.5. Requerimientos para la elaboración de los Materiales Instruccionales

Esta Subcategoría se refiere a la perspectiva a la perspectiva que tienen los especialistas en contenido en cuanto a los elementos necesarios para diseñar los materiales instruccionales, referidos éstos al tiempo disponible, recursos humanos, tecnológicos, de espacio, formación, capacitación, experiencia, preparación e investigación.

Tabla 15.

*Extractos de Entrevistas y Análisis de Contenido Subcategoría 4.*

**Categoría 2:** Requerimientos para la elaboración de los materiales instruccionales

**Especialistas en Contenido**

...fue un gran apoyo, tal vez porque tenemos muchas cosas en común. Luego se lo presentaba al grupo de trabajo, para que tuviera la validación del área... pero es un elemento muy importante que otros te hagan las observaciones pertinentes. Armaba de repente, la estructura y los contenidos que iba a poner se los presente a ellos y así sucesivamente, cuando estuvo listo también se los presente para que tuviera la validación del área. Es un elemento súper importante. (P1)

...cuando se busca esa otra persona que complementa el material, es por eso, porque es un complemento, yo manejo una parte y la otra persona maneja otra parte, de manera tal, que allí, se, se... afina el contenido, entonces... Pero no lo veo mala esa posición, es más nos nutre, se nutre esa otra persona y me nutro yo, porque a veces uno no se la sabe toda, yo creo que siempre estamos aptos para aprender (P2)

...esa parte la debe orientar diseño y la parte de evaluación deben ser los evaluadores tanto de la Mención como otros evaluadores externos, esa parte lo enriquece porque son cosas que uno no maneje como especialista, uno no las conoce, las conoce otros y entonces entre todos deben unirse para que pueda establecerse ese material instrucción, que es lo que lleva primero, que es lo que lleva después toda una estructura y también eh nosotros no somos especialista en lingüística, aunque tenemos los parámetros normales de gramática y ortografía y eso, pero, entonces hace falta que esa material lo revise y lo evalúe quien..., un redactor de estilo, entonces allí también entra esa parte como ese trabajo colaborativo... (P4)

...ahora en todo lo que tiene que ver a propósito de, el modelo centrado en competencia, el especialista en contenido, o por lo menos el docente, el tutor en educación a distancia tiene unas, debe desarrollar unas competencias específicas y concreto, pero yo creo que definitivamente que en ese en el desarrollo de esas competencias tienen un papel fundamental la interacción que se da con este, yo no sé si sería una unidad integral de diseño o equipo integrado de diseño, no sé cómo llamarlo, pero definitivamente si hace falta también, por aquello de que las competencias se desarrollan bajo un ambiente de aprendizaje colaborativo y cooperativo, entonces, entramos en contradicción aquí en la universidad cuando de alguna manera dejamos en el especialista en contenido una muy buena parte... (P5)

...pero yo creo que si debe reestructurarse toda la función en cuanto a ese acompañamiento que se le da a ese especialista en contenido que está elaborando material y también es necesario tener en cuenta no todos los especialistas en contenido podemos escribir, es otra parte, okey, esa es otra parte, entonces es como potenciar a aquellos que podemos escribir y a aquellos que tienen competencia o habilidades que también son necesarias para la elaboración y diseño de material instruccional y bueno, hacer un equipo de interacción abierta y dinámica que venga un poco como a contribuir como era un poco en los inicios de la universidad (P5)

...y más ahora que tenemos tantas personas, e incluso yo misma formada en el manejo de las tecnologías, los recursos telemáticos todo ello orientado hacia al diseño y producción del material instrucción y además vinculado a esto de los que son las estrategias instruccionales y ambientes virtuales de aprendizaje son aéreas que definitivamente tienen que constituirse

Tabla 15. Continuación

---

**Categoría 2:** Requerimientos para la elaboración de los materiales instruccionales

---

Especialistas en Contenido

---

P 5) ...he tenido que combinar con muchísimas otras cosas, entonces, este, también influye un poco la situación y el mismo ambiente en que ha caído la universidad por distintas razones, pero, este, se me ha complicado muchísimo y siento que se ha complicado se ha complejizado muchísimo cuando que la realidad afuera, porque también hay otra cosa que la universidad no te está dando los recursos, en cuanto a formación recursos telemáticos e incluso recursos económicos, no digamos en dinero pero en tiempo que tú te puedas dedicar a esto, ¿entiendes? Desvinculándote de otras responsabilidades... (P5)

... pero yo siento que en los últimos tiempos fundamentalmente son tres cosas, una, se ha complicado muchísimo lo que es el rol del especialista en contenido, Segundo por la dinámica institucional que tiene ahora un esquema de funcionamiento donde esos equipos, esos grupos de interacción a propósito de diseño instruccional y curricular, se han como que, bueno yo no diría eliminado, pero cada vez es mucho mas cuesta arriba y tercero, también por todo lo que significa el hecho de que el asesor tiene que, que el especialista en contenido, perdón, tiene que también conocer el fundamento teórico, por lo menos esencial de diseño instruccional, que creo que la universidad en ese sentido, tiene que tomar parte en el asunto en cuanto a formar al especialista en contenido en toda esta área porque es necesario (P5)

...claro en ese momento estaba de por medio el tiempo, había que entregar el material en un tiempo X y quizás lo que más discutimos fue el contenido, no tuvimos la oportunidad nunca de tener estas conversaciones de la manera de ayudar al estudiante en su propio procesos de aprendizaje, ve, pienso ya que en este momento con más calma, con más conciencia, cuando elaboremos el material con pares si pudiéramos discutir estos asuntos (P6)

---

Fuente: Elaboración propia

Se presentan a continuación en la tabla 16, el resumen de las categorías que emergieron de la investigación.



Tabla 16.

*Categorías Emergentes de la Investigación*

<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Definición</b>
Elementos característicos de los materiales instruccionales en la EaD	Perspectiva que tienen los estudiantes y especialistas en contenido en relación con los materiales instruccionales desde el punto de vista del enfoque estratégico, características, diseño instruccional, evaluación y uso de la tecnología.	Presencia del enfoque estratégico	Consideraciones que tienen los profesores especialistas en contenido sobre el diseño de los materiales instruccionales desde el enfoque estratégico, así como el uso que le dan los estudiantes a las estrategias instruccionales propuestas en los materiales para generar su proceso de aprendizaje.
		Evaluación de los aprendizajes	Concepción que tienen los profesores especialistas en contenido y los estudiantes del proceso de evaluación propuesta en los materiales instruccionales: evaluación formativa, sumativa y de la enseñanza.
		La tecnología como complemento del proceso de enseñanza y aprendizaje.	Concepción que tienen los profesores especialistas en contenido y los estudiantes sobre el empleo de la tecnología como complemento de los materiales instruccionales para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Requerimientos para el diseño de los materiales instruccionales.	Perspectiva que tienen los especialistas en contenido en cuanto a los elementos necesarios para diseñar los materiales instruccionales, referidos estos al tiempo disponible, recursos humanos, tecnológicos, de espacio, tiempo, formación, capacitación, experiencia, preparación e investigación		

Fuente: Elaboración propia

### **4.3. Interpretación de las Categorías**

Acorde con lo que manifiesta Arandia (2009), la interpretación de los datos se emplea como un camino para plantear y replantear definiciones con la finalidad de capturar la esencia del significado de los datos. En ese sentido, Padrón (2004), indica “la realidad depende del modo en que la vemos y la pensamos, en consecuencia el conocimiento es producto de nuestras propias intuiciones internas, de nuestras vivencias y nuestras conciencias” (p. 12).

Desde esa perspectiva, la interpretación del investigador se convierte en una especie de traducción de la manera en que los grupos sociales, las comunidades y los individuos distinguen los hechos desde su propia realidad.

Se presenta la interpretación de las entrevistas realizadas a los profesores y estudiantes, así como, lo encontrado en el análisis de contenido elaborado en los materiales instruccionales. Se ilustran dichas categorías con los testimonios de los entrevistados, la visión de la autora y la relación con lo planteado en la teoría.

#### **4.3.1. Presencia del Enfoque Estratégico**

Al revisar los planteamientos realizados por los profesores, concernientes a la categoría presencia del enfoque estratégico, se pudo evidenciar que estos hacen referencia tanto a las estrategias instruccionales propuestas como a las que se debía incluir en los materiales instruccionales.

En ese sentido, indican que algunas de las estrategias incluidas en los materiales instruccionales no fueron diseñadas de manera consciente e intencional; por otra parte, reflexionan acerca de las estrategias que no incluyeron en el momento de elaborar los

materiales instruccionales, pero que estiman pueden ser significativas para el proceso de aprendizaje del estudiantado.

Desde la perspectiva de los profesores entrevistados se evidencia que para la elaboración de los materiales instruccionales, tomaron en consideración elementos a algunas estrategias instruccionales, las cuales promueven las estrategias de aprendizaje. En este sentido, indican que en el material instruccional incluyeron actividades tales como, elaboración de cuadros, mapas, analogías, entre otras, estrategias referidas a la elaboración y organización del contenido.

Pero sí, creo que apliqué estrategias de elaboración y organización de la información de manera que el sujeto pueda aprender de eso, pueda, obtener un conocimiento de eso, cuando yo le digo al estudiante que elabore un cuadro, que elabore un mapa mental o hago preguntas previas que lo encajen con el contenido que viene a continuación, ese tipo de cosas, con analogías, con, con eh... no sé, con, ilustraciones porque eso no lo he utilizado, pero sí creo que eso es importante, de alguna manera estoy fomentando esas estrategias de aprendizaje (P11).

El profesorado estima que hay actividades que aún no ha incorporado en el diseño de sus materiales, no obstante, considera importante incluirlas. De igual forma manifiesta haber incorporado actividades que promueven estrategias de aprendizaje en el estudiantado. Se puede inferir que el profesorado diseña las estrategias de enseñanza sin aun saber de forma consciente e intencional el tipo de estrategias de aprendizaje que puede promover en el estudiantado, sin embargo, las diseña.

En ese sentido manifiestan Rey, Barboza &Gómez, (2003), la necesidad de tomar en cuenta algunos elementos clave para la elaboración de un material instruccional escrito a utilizar en la modalidad a distancia, destacan la importancia de proponer en el material a

través de la mediación creativa estrategias que logren los cambios y generen las condiciones para un aprendizaje de alto nivel, ya que a partir del material y su interacción con la realidad, el estudiantado construye el conocimiento.

Por otra parte, refiere el profesorado que se proponen actividades donde conectan a los estudiantes con las realidades sociales que les toca asumir como futuros profesionales de la docencia y estas promueven el análisis crítico en torno a los problemas presentados para que realicen propuestas de solución antes estos.

Bueno realmente se le orienta para que el haga una cantidad de actividades que de alguna manera lo sensibilizan con los problemas sociales, le exigen un nivel de análisis crítico y además se le permite terminar con un diseño, con una propuesta (P10).

A este respecto, se puede decir que con las estrategias que propone el profesorado se pretende estimular la actitud de indagación, reflexión crítica y confrontación con la realidad, lo cual se convierte en el andamiaje del proceso cognoscitivo del estudiantado.

Desde esta perspectiva, las estrategias instruccionales orientan el proceso de aprendizaje, no sólo desde el contenido que se presenta, sino del significado de estos en la realidad social donde corresponde desarrollarlos. De esta manera se promueve la indagación de la realidad, la formulación de problemas y la manifestación de sentimientos, elementos que orientan al alumnado a ser en el actor principal y gestor de su aprendizaje, integrando en forma coherente la reflexión, la acción y la emoción (Rey et al., 2003).

En sintonía con lo que plantea el profesorado en relación con algunos elementos del enfoque estratégico que incorporaron en los materiales, el estudiantado manifiesta estar de

acuerdo en que estos contengan elaboración de cuadros, comparaciones, análisis crítico, ya que les permite profundizar más en los contenidos. Estiman que es preciso colocar actividades donde el estudiante contraste la teoría estudiada con la realidad en donde les corresponderá desempeñarse como futuros profesionales.

Que era este elaborar cuadros, hacer análisis, hacer comparaciones. Me parece que los materiales deben tener este tipo de actividades porque es una forma de hacer que el estudiante investigue y que se ubiquen en lo que van hacer y que realmente vea lo que realmente hay en el libro y lo que nosotros podemos comparar con el entorno (E11).

Pero yo creo que el material instruccional que tiene la UNA nos abre mucho a ser críticos, eso me pasó a mí (E5).

Cuando me reencuentro con el apoyo bibliográfico, con el material instruccional y sí considero que invita a la construcción del aprendizaje del estudiante, invita al pensamiento crítico (E7).

Pero yo creo que es importante colocarle más información pero no información de contenido, sino ser más explícitos, no se tal vez explicar más, que hagan cosas que uno contraste con la realidad, ósea que no sea nada más teoría, debe ser un material sencillo, claro, preciso (E14).

Dentro de ese marco, tanto el personal docente como los alumnos coinciden en que los materiales instruccionales deben contener estrategias que ayuden al estudiantado a entender, desarrollar y practicar habilidades que desarrollen el conflicto cognitivo y la construcción compartida del conocimiento, así como incentivar el pensamiento crítico y la contextualización y socialización del conocimiento aprendido.

En el caso de los materiales instruccionales objeto de estudio, se puede evidenciar que ellos muestran representaciones gráficas, señalizaciones, organización de contenido, esquemas, síntesis integradoras, datos curiosos, que invitan al estudiante a activar o poner en

práctica estrategias cognitivas de repaso, elaboración y organización de la información, este tipo de actividades puede ayudarlo con su proceso de aprendizaje.

Después de terminar el cuadro comparativo, observa cada uno de los aspectos desarrollados y analiza en que se asemejan y se diferencian cada uno de las alteraciones estudiadas (GI6).

Elabora un cuadro en el que asocies conceptos, fechas y autores y relaciónalo con la concepción o modelo asumido, ello te facilitará el aprendizaje y te permitirá apropiarte de la información (LT1).

Tomando como base la lectura anterior, elabora las siguientes actividades: Elabora un mapa conceptual que refleje la etiología del retardo mental. Establece las diferentes características de los aprendices con deficiencia mental, organízalas y saca tus conclusiones (GI3)

Observa la siguiente caricatura



“Ahora responde: ¿Qué piensas en relación a lo que se presenta en ella? ¿Qué puede hacer un docente para cambiar esta visión? ¿Qué acciones tomarías tú para cambiarla?” PC2

Figura 15. Tomada del material instrucción de la asignatura Programación Didáctica en Dificultades de Aprendizaje, 2015

Los elementos encontrados a través de los informantes clave (profesorado, estudiantado y material instruccional) hacen referencia de la presencia de estrategias instruccionales que pueden promover estrategias cognitivas referidas al repaso, elaboración, organización y pensamiento crítico.

No obstante, al revisar cuidadosamente las estrategias propuestas en los materiales instruccionales, se evidencian en mayor proporción y con más énfasis actividades de enseñanza referidas a activar estrategias cognitivas de repaso, elaboración y organización de la información; hay poca presencia de estrategias de enseñanza que promuevan el pensamiento crítico, sin embargo, los profesores y estudiantes manifiestan que sí se encuentran presentes este tipo de estrategias.

De acuerdo con Esteban (2003), Cheicher et al. (2006) y Esteban & Zapata (2008), el pensamiento crítico permite confrontar, argumentar y reflexionar en torno del contenido que aprende, el estudiantado procura buscar todas las evidencias posibles cuando no están convencidos de algún argumento que se les presenta, establecen puntos de vista personales a partir de lo encontrado en los textos, cuestionan y confrontan las ideas, piensan en alternativas diferentes o alternas.

Valdría la pena revisar qué entienden el profesorado y estudiantado en torno al pensamiento crítico y si verdaderamente las actividades propuestas en el material logran el objetivo de generar la estrategia cognitiva referida a este tipo de pensamiento.

Las estrategias de este tipo son de suma importancia y relevancia para la formación de los futuros profesionales de la docencia ya que estos deben ser analíticos, reflexivos y críticos de manera constante ante los diferentes roles que les tocará desempeñar en la sociedad.

En concordancia con lo que manifiesta Orantes (2003), se evidencia que los docentes incluyen en los materiales estrategias de enseñanza del tipo de representación, las cuales

abarcan diferentes formas de presentar al estudiantado los conocimientos esenciales del tema a aprender.

Se pueden destacar las estrategias de enseñanza denominadas por el autor antes mencionado de actuación, referidas al “uso de acciones directas, demostraciones y gestos para representar o enfatizar elementos que se consideren relevantes de las unidades de información del contenido” (Orantes, 2003, p.162), estas son:

a) Conceptuales, las cuales hacen énfasis en la delimitación de los conceptos y sus elementos principales;

b) Formato, referidas a las representaciones que se hace del contenido a presentar de manera simplificada a través de diferentes recursos como los algoritmos, mapas de conceptos y paneles de información;

c) Icónicas o Visuales, referidas a las representaciones alcanzadas a través de distintos tipos de ilustraciones o esquemas disponibles.

En ese sentido, manifiestan Crispin Bernardo et al. (2011), que en los primeros años de la formación universitaria es necesario que el docente oriente y dirija su labor hacia el desarrollo de las habilidades cognitivas de los estudiantes, de manera que se les permita “aprender a aprender” y autorregular sus aprendizajes seleccionando las estrategias más apropiadas para lograrlo.



En síntesis, se ha hecho referencia a las estrategias cognitivas referidas al repaso, elaboración, organización y pensamiento crítico. Sin embargo, se puede apreciar a través de lo manifestado por los informantes clave que se hace referencia a otro tipo de estrategias de aprendizaje, tales como las metacognitivas y manejo de recursos. En ese sentido el profesorado manifiesta lo significativo que es para el estudiantado aprender a organizar la información y el contenido a estudiar, así como, lo relevante de revisar y evaluar su proceso de aprendizaje.

En educación a distancia es bien importante que él aprenda a organizar la información a través de diferentes estrategias. Otra cosa importante dentro de los materiales es ayudarlos a monitorear, a vigilar, si él está entendiendo o no y por qué no está entendiendo... y podemos utilizarlo en los materiales que el evalúe lo que hizo, si esas estrategias que él utilizó le fueron efectivas o no en ese momento, ese sería digamos a mi juicio el ciclo, digamos que él pudiese realizar en este procesamiento de sus materiales de estudio (P6).

Se infiere, por lo expresado por los docentes, que no sólo es necesario enseñar los contenidos a aprender, sino que se debe incentivar el uso de estrategias metacognitivas, las cuales hacen que los estudiantes planifiquen, controlen y regulen su proceso de aprendizaje.

En ese sentido, es importante destacar la deliberación que hacen los profesores en torno a las estrategias metacognitivas, las cuales estiman deben incorporarse a través de estrategias instruccionales que promuevan estas en los estudiantes.

Entonces ya conscientemente creo que debo abocarme mucho a la parte de metacognición, pienso que ese asunto aún no está incluido del todo allá, ves, ósea, siento que ya está incluido en la parte de lo que es la planificación.... También pienso que hay estrategias de ensayo y elaboración como lo que hemos mencionado pero la parte digamos lo que es el monitoreo y la evaluación pienso que me falta y pienso incluirla una vez que el material esté totalmente estructurado (P8).

Igualmente reflexionan en relación con la incorporación de las estrategias metacognitivas en los materiales instruccionales diseñados, manifiestan que sólo han incorporado uno de los elementos de este tipo de estrategias como lo es el de la planificación del aprendizaje. Ello es de suma importancia y relevancia, ya que es necesario la inclusión de estrategias instruccionales que promuevan todas las estrategias metacognitivas: planificación, control y regulación.

A este respecto, los estudiantes indican que los materiales instruccionales deben organizarse de manera tal que les brinden herramientas para planificar los estudios en atención con el tiempo disponible, al contenido que se presenta y a las evaluaciones propuestas y sugieren que se incorporen las autoevaluaciones. En consecuencia, hacen énfasis en la planificación en atención al tiempo y contenidos de las asignaturas, mas no a la planificación, control y regulación del proceso de aprendizaje.

Se infiere que al proponer y sugerir autoevaluaciones, estas están referidas básicamente a contenidos de las asignaturas, más no a revisar los procesos llevados a cabo para aprender los contenidos exigidos. De igual forma, indican que los materiales deben incluir elaboración de cuadros, comparaciones, análisis y actividades que promuevan la investigación en el estudiante y que dicha investigación les permita contrastar lo investigado con el entorno donde les corresponderá desempeñarse.

Tiene que ser una propuesta que esté organizada de tal forma que le permita, un poco...la planificación del tiempo, la planificación de los estudios y de los contenidos en función de ese tiempo y organizarse en términos de evaluaciones, en términos de autoevaluación e inclusive (E7).

Que era este elaborar cuadros, hacer análisis, hacer comparaciones. Me parece que los materiales deben tener este tipo de actividades porque es una forma de hacer que el estudiante investigue y que se ubiquen en lo que van hacer y que

realmente vea lo que realmente hay en el libro y lo que nosotros podemos comparar con el entorno (E11).

Estos planteamientos corroboran el énfasis que hace el estudiantado en contar con una gama de estrategias instruccionales que promuevan estrategias cognitivas referidas específicamente al repaso, elaboración, organización y pensamiento crítico; en sus apreciaciones los estudiantes dejan de lado las estrategias metacognitiva necesarias en todo proceso de aprendizaje.

Por otra parte, al realizar el análisis de contenido a los materiales instruccionales, en algunos se evidencia la poca presencia de actividades que promueven estrategias metacognitivas como las de planificación, control y regulación. A continuación se presentan extractos de los materiales que si incorpora estrategias metacognitivas.

Es importante que antes de comenzar esta asignatura reflexiones sobre los siguientes planteamientos que te ayudarán a entrar en el tema... Recuerda registrar por escrito tus respuestas, esto te permitirá comparar y monitorear tus aprendizajes al final de este curso. (GI4).

Antes de comenzar a leer... trata de responder las preguntas de carácter auto evaluativo que se te plantean. Estas preguntas y sus respuestas te permitirán activar los conocimientos iniciales que tienes sobre el tema y te ayudará a compararlos con los aprendizajes obtenidos al finalizar esta unidad (GI2).  
Luego de realizar el ejercicio seguramente habrás llegado a conclusiones interesantes con respecto al tema que discutimos. A continuación te ofrecemos un conjunto de precisiones para que realices contrastes con los resultados que obtuviste (LT5).

Al finalizar te sugerimos hacer una síntesis de los aprendizajes alcanzados en esta unidad (PC2).

Es importante que antes de comenzar esta asignatura reflexiones sobre los siguientes planteamientos que te ayudarán a entrar en el tema... Recuerda registrar por escrito tus respuestas, esto te permitirá comparar y monitorear tus aprendizajes al final de este curso (LT7).

En este caso, es necesario detenerse en el diseño de los materiales elaborados por el profesorado, llama la atención que los materiales instruccionales, antes de iniciar cada unidad, tienen un organizador previo donde se especifica el objetivo a alcanzar en la unidad, los contenidos y los elementos relevantes a estudiar, estos incentivan al alumnado a planificar su proceso de aprendizaje. Igualmente, se presentan actividades de exploración inicial en cada unidad, lo que les permitirá revisar sus conocimientos previos.

Elabora un cuadro C-Q-A. este cuadro consta de tres columnas y funciona de la siguiente manera: en la primera columna (simboliza la letra C), denominada “Lo que se Conoce”, anota lo que ya sabes en relación a la temática; en la segunda columna (simboliza la letra Q), denominada “lo que se quiere conocer o aprender”, anota lo que deseas aprender en esta unidad; la tercera columna (simboliza la letra A), denominada “lo que se aprendió y falta por conocer”, la vas a dejar vacía. Guarda este cuadro, para completarlo al final de la Unidad (PC13).

Es importante que antes de comenzar esta asignatura reflexiones sobre los siguientes planteamientos que te ayudarán a entrar en el tema... Recuerda registrar por escrito tus respuestas, esto te permitirá comparar y monitorear tus aprendizajes al final de este curso (LT7).

Dentro de ese marco, se evidenció que las actividades propuestas en los materiales instruccionales son insuficientes para lograr promover estrategias metacognitivas, ya que tal y como lo plantean Cheicher et al. (2006), y Gaskins & Elliot, (1999), estas engloban la conciencia de los elementos que atañen el pensamiento y hacen referencia específica a la planificación, control y regulación del propio proceso de aprendizaje.

Involucra los procesos de planificación de las acciones y metas de aprendizaje o el conocimiento de los objetivos que se desean alcanzar; el control a través de la elección de estrategias para conseguirlo; la regulación de esas acciones y metas, la auto-observación de la ejecución para comprobar si las estrategias son las adecuadas; y la evaluación de los resultados para saber hasta qué punto se han logrado los objetivos.

Al comparar lo reflejado por los informantes clave y lo que planean los autores, es preciso revisar en profundidad el tipo de estrategias instruccionales, la cantidad y calidad que se deben proponer para promover estrategias metacognitivas en el alumnado y de manera específica en la modalidad a distancia.

Otro tipo de estrategias de aprendizaje exteriorizadas por los informantes clave de esta investigación son las relacionadas con el manejo de recursos, referidas a la organización, disposición y reestructuración de elementos del ambiente y del contexto para lograr los objetivos propuestos, entre las que se distinguen las referidas a la distribución y organización del tiempo que se emplea, manejo del ambiente (espacio, tranquilidad, orden, limpieza); regulación del esfuerzo que supone seguir en las actividades, a pesar de los inconvenientes, como falta de interés y elementos distractores; y el aprendizaje con pares, referente a la consulta con compañeros en torno a las inquietudes para resolver las tareas de aprendizaje (Cheicher et al.,2006; Gaskins& Elliot,1999).

A este respecto, los docentes entrevistados manifiestan haber propuesto estrategias instruccionales que invitan a los estudiantes a consultar otras fuentes para ampliar y consolidar el contenido a estudiar, tales como lecturas complementarias y sitios web. De igual forma, manifiestan no incluir estrategias referidas con las condiciones específicas a la hora de estudiar.

La consulta de otras fuentes sí, sí, yo la coloco y la pongo... pero las otras cosas de buscar un sitio chévere, esas cosas, que si la tranquilidad para leer, esas cosas no, pero la consulta a otras fuentes sí... hay unas lecturas complementarias que son otras fuentes y se le indican otras fuentes de internet, pero fuentes bien académicas (P12).

En ese sentido, la apreciación del estudiantado está en sintonía con lo que indica el profesorado, ya que manifiestan que los materiales los invitan a consultar otras fuentes como libros, foros o a los asesores.

Siempre nos invitan como a buscar en otro libro para uno guiarse, están como de la mano, hay mucha organización, de hecho considero que en el momento que organizaron los pensum de estudios pensaron en eso, que cada cosa fuera de la mano... (E10).

Y bueno debe uno tener la oportunidad de poder consultar con las asesoras o compañeros o otras personas por medio de los foros, blog, correo, creo que eso es necesario, en especial para uno que vive lejos, puede ser también con videos donde nos den explicaciones, que el que no pueda o no tenga acceso a internet pueda poner su CD y ver la explicación de la clase, eso creo que es importante (E14).

En concordancia con ellos, se evidencia que en los materiales instruccionales se proponen estrategias que generen el aprendizaje con los pares (estudiantes, profesores, expertos, entre otros) y búsqueda de ayuda.

También te sugerimos realizar discusiones y compartir conocimientos con tu grupo de discusión. Debes recordar que para el desarrollo y la aplicación de los contenidos de este curso necesitarás mantener siempre una actitud cooperativa (PC11).

A continuación, te invitamos a debatir con los miembros de tu grupo de estudio las cuestiones siguientes: Presentamos ideas para contrastar con los resultados obtenidos de la discusión de grupo (GI3).

Participa en reuniones grupales para discutir las lecturas. Reúnete con el asesor del centro local para que le consultes lo que no pudiste resolver en la discusión de grupo (PC10).

Para ampliar tus conocimientos, lee otras fuentes, contrasta qué opinión tienen los autores en relación al tema tratado en la unidad (PC5).

Es importante destacar que los informantes clave de la investigación coinciden en que sólo hay presencia de estrategias de manejo de recursos, relacionadas con la búsqueda de ayuda y aprendizaje con pares, sin embargo, no incluyen las referidas al manejo del tiempo y del

ambiente o regulación del esfuerzo. Estas últimas requieren ser incorporadas en los materiales instruccionales de los primeros semestres de las carreras, para que el estudiantado pueda organizarse en espacio y tiempo de estudio, dada las características de la modalidad en la cual está cursando sus estudios, donde se requiere de una mayor organización, concentración y disposición del tiempo y el espacio de quien asume el reto de estudiar a distancia.

Aunados a los elementos tratados hasta este momento sobre el enfoque estratégico presente en los materiales instruccionales en la modalidad a distancia, es importante destacar las consideraciones que reportan los informantes en cuanto a la correspondencia que debe existir entre las estrategias de enseñanza y las de aprendizaje.

El profesorado considera que es muy importante presentar actividades dentro del material instruccional que promuevan el uso de las estrategias de aprendizaje, sin embargo, consideran que el estudiante es quien decide cuáles estrategias asumirá.

Mi finalidad era que el estudiante desarrollara, ayudarlos a que ellos tomaran conciencia de sus estrategias, ayudarlos a desarrollar sus propias estrategias. Claro, fíjate ¿qué pasaba?, se supone que nosotros en el material tratamos, verdad, de estimular ciertas estrategias, pero hay que tomar en cuenta que el estudiante es autónomo, el toma su decisión, por más que tú lo orientes y que le des un modelaje sobre determinadas estrategias, el toma su decisión (P4).

En consecuencia con lo expresado por el profesorado, estiman pertinente enseñar a los estudiantes a través de ejemplos, señalan que pueden hacer el modelaje de las diferentes estrategias de aprendizaje, a los fines de orientar y promover en los estudiantes su uso y aplicación. Creen pertinente hacer consciente la propuesta y la aplicación de esos ejemplos.

Dentro de los ejemplos que vamos dando nosotros podemos hacer nuestros propios mapas conceptuales o de ideas, diferentes esquemas, podemos ayudarlos a ver cómo es un resumen, qué es una inferencia. Porque a veces es muy fácil, sí hazme una inferencia, pero qué es eso, ¿ves?, a desarrollar hipótesis, a formular preguntas, pienso que ese es el modelaje que nosotros podemos ir haciendo dentro de lo que es el material, es como cuando tú das una clase; dentro de la clase presencial tú vas modelando, ciertas estrategias ciertas conductas y eso podemos trasladarlo a través del material instruccional. Quizás si ese material es acompañado con otros recursos, como videos, como de pronto apoyos en la web, eso pudiera ayudarnos a que ese modelaje fuera más efectivo, eso pudiera ser (P6).

Cuando yo le digo a un estudiante por ejemplo, vamos a resumir este trozo, yo te estoy modelando, porque es lo que yo sé, o sea, vamos a buscar las ideas principales de este texto es lo que estoy modelando, cuando yo te digo vamos a organizar esto en un cuadro yo te estoy modelando, a lo mejor no es en forma consiente pero digamos que es la idea que yo tengo de lo que podría apoyar esa estrategia de aprendizaje (P7).

En correspondencia con lo expresado por el profesorado, los estudiantes exteriorizan la necesidad de incorporar estrategias instruccionales en los materiales, ya que son una guía a su proceso de aprendizaje, no sólo desde el punto de vista de adquisición de conocimiento, sino también de estrategias de aprendizaje, dado que ellos las incorporan de manera progresiva, sistemática y consciente a medida que va avanzado su proceso de estudio, contacto y relación constante con los materiales instruccionales suministrados por la universidad.

Al principio yo no me guiaba, yo llegaba leía el objetivo y después a medida que avanzaba me di cuenta que tenía éxito cuando me guiaba por el plan de curso, por las instrucciones (E1).

Pero si es bueno que nos digan qué debemos hacer en los materiales, porque si no aparecen las indicaciones y sugerencias entonces el libro sólo tendría las lecturas y uno sólo es lee, lee y lee; así que si nos dicen que hay que hacer un cuadro, que hay que hacer resumen o que hay que hacer tal cosa, porque eso lo enseña a uno que hay que hacer cosas para uno aprender, o sea, cada uno tiene su manera de ser y aprender pero si es bueno que a uno le enseñen esas cosas, aparte que nos den conocimiento, pues que nos den así como estrategias o herramientas para que uno pueda adquirir con más facilidad el conocimiento (E10).



Manifiestan los estudiantes que no siguen al pie de la letra las indicaciones dadas en el material, pero van realizando adaptaciones a cada una de las estrategias propuestas, conforme con los contenidos a estudiar, las actividades y el tiempo del cual disponen. Esto les permite ir adquiriendo estrategias de aprendizaje acorde a cada una de sus necesidades e intereses y, por tanto, los convierte en estudiantes estratégicos, más autónomos e independientes, capaces de gestionar su proceso de aprendizaje a la luz de los cambios y transformaciones que día a día experimenta nuestra sociedad.

No todo el tiempo se hace todo lo que dice el profesor, a veces uno se adapta a que uno más, cómo le digo, este la que más fácil se le hace a uno para poder expresarse o para poder aprender mejor dicho. Así que uno hace la que más se le adecúa o la más fácil para ese momento de cierta actividad que uno esté haciendo (E13)

Yo adicional a la que me indica el material, yo elijo otra dependiendo de lo que se me presente o del contenido y también del tiempo, pero es importante que las indicaciones estén en el material instruccional porque también nos sirven de guía para nuestro proceso de aprendizaje (E9)

Yo hago también mi propio análisis y de eso me guio para estudiar o para cualquier cosa, pero ya no es tanto así que el texto me diga haga tal cosa o haga un cuadro de tal cosa o haga un resumen, no, yo más o menos voy buscando lo que me sirva para autoevaluarme o para yo poder adquirir ese conocimiento más fácil (E10)

Expresan la necesidad de encontrar en los materiales instruccionales indicaciones, sugerencias, pasos a seguir, actividades para elaborar; elementos que promuevan su proceso de aprendizaje. Exteriorizan que a pesar de las diferencias que tiene cada individuo para aprender es necesario contar con herramientas que faciliten la adquisición del conocimiento que deben adquirir. Manifiestan que han tenido que seguir las indicaciones dadas en el material instruccional para alcanzar los objetivos propuestos, y en otras oportunidades han debido adaptar las sugerencias dadas o emplear otras ya aplicadas en diferentes asignaturas.

A pesar de que las estrategias de aprendizaje son propias de la persona que aprende y que dicha persona las adecua según sus intereses, necesidades, estilo y forma de aprender, es necesaria la incorporación de estrategias instruccionales de parte del profesorado y que a través de ellas se ejemplifique qué hacer, cómo hacerlo, por qué hacerlo y cuándo hacerlo.

Pero si es bueno que nos digan qué debemos hacer en los materiales porque si no aparecen las indicaciones y sugerencias entonces el libro sólo tendrían las lecturas y uno sólo es lee, lee y lee, así que, que si nos dicen que hay que hacer un cuadro, que hay que hacer resumen o que hay que hacer tal cosa, porque eso lo enseña a uno que hay que hacer cosas para uno aprender, ósea, cada uno tiene su manera de ser y aprender pero si es bueno que a uno le enseñen esas cosas, aparte que nos den conocimiento, pues que nos den así como estrategias o herramientas para que uno pueda adquirir con más facilidad el conocimiento (E10)

eso depende, porque hay veces que uno estudia y estudia y no sale bien, pero entonces hago al pie de la letra todas las indicaciones y bueno eso resulta, pero a veces prefiero hacer las cosas o estudiar con alguna actividad que me ha resultado en asignaturas anteriores. (E15)

Como consecuencia de las ideas expuestas, los docentes manifiestan que para elaborar el material instruccional es necesario tener presentes todas las características de los estudiantes, a quiénes va dirigido el material, a los fines de tomar en consideración las diferentes formas de aprendizaje que pueda tener cada uno de ellos. Sin embargo, indican que es complejo elaborar un material que cubra todas las necesidades, características y estilos de cada uno de los estudiantes a quienes va dirigido.

Este, cuando me toca hacer el material siempre pensaba en el estudiante, siempre cuando escribo incluso, es como si estuviese el estudiante delante y pienso en que hay estudiantes que aprenden muy rápido y que tienen un conocimiento previo, digamos estudiantes que tienen una estructura cognitiva muy fuerte y otros menos y eso me orienta, cuesta mucho, a tratar de que el material vaya dirigido para ese estudiante que sabe menos hasta el que está más formado, digámoslo así y me ayuda también ese contacto que tuve con los estudiantes, ver sus estilos cognitivos, eso me ayudó mucho (P6)

Declara el profesorado que para elaborar el material instruccional deben estar conscientes del proceso de enseñanza y el de aprendizaje, a los fines de hacer propuestas que generen el

enfoque estratégico, es necesario conocer y poner en práctica las estrategias de aprendizaje que se proponen en el material. Para ello, deben tener conocimiento como aprendiz de la materia que enseña, para poder plasmar en el material instruccional dicho procesos de manera consciente e intencional.

Cuando empiezo a tomar más conciencia para realizar los materiales en función de esa teoría, que ha sido, esa es la del procesamiento de la información que ha sido digamos mi orientación, pero debo decir que es difícil en la práctica poner todo, todos esos conocimientos teóricos. (P6)

Cuando me hablaste de la metacognición, reflexioné que en eso debería ser más específica en eso, tratar de desarrollar más conscientemente esos procesos a lo largo de desarrollo del texto, porque no lo hice expreso, ¿me entiendes?, si se dan es porque yo funciono de esa manera, me gusta que los estudiantes vayan más allá, pero no lo hice de manera intencional, ok. Pero si es importante incluirlo de manera intencional para que el estudiante aprenda a aprender (P1)

De igual forma indican que deben tener claridad en los objetivos que se persiguen a la hora de diseñar el material instruccional, para poder hacer la debida organización del contenido que se va a enseñar. Expresan que hay que incorporarle estrategias flexibles, motivadoras y enriquecedoras para el proceso de aprendizaje del estudiante acompañadas estas de diferentes recursos tales como selecciones de lecturas, páginas web, figuras, gráficos, mapas, entre otros.

Tener muy claro los objetivos que nosotros estamos persiguiendo, con cada uno, parte de ese material instruccional, que este bien digamos separado, clasificado, claro, que sea un material amigable, con cierta flexibilidad, motivarte, con estrategias que realimenten, lleven al estudiante a aprender, estrategias que no siempre tienen que ser tan rígidas, y no se, creo que en la educación a distancia tenemos que buscar actividades bien motivadoras que al estudiante le provoque aprender y realizar y entender realmente lo que uno le está pidiendo, que realmente guíen al estudiante, eh, por su puesto los recursos, hablo de selección de lecturas, de, de direcciones electrónicas que los muchacho puedan tener también... (P7).

Es necesárisimo que se logre traducir el contenido a un lenguaje que engancha al estudiante, si, para ello hacen falta estrategias, este, activadores, eh..., todos esos elementos que te organizan la manera cómo abordar el contenido, eh, y hoy en día

eso se enriquece mucho más con lo que es la parte del uso de las tecnologías, no, eso es fundamental... (P5).

De igual manera, indican la relación de cómo el docente aprende y la manera cómo enseña.

También el caso de los ejemplos para mí cuentan mucho porque, este, yo siento que yo aprendo mucho más si me voy directamente al ejemplo, entonces ahí la posibilidad de sistematizar en ejemplos cosas, e incluso para la práctica que hago con presencial, pues, el tenerlos allí sistematizados es una cosa que ayuda mucho y siento que para el estudiante el ejemplo favorece y más para un estudiante en esas condiciones (P14).

De las evidencias anteriores, es preciso destacar lo que sostiene Edelstein (2004), sobre los docentes de la modalidad distancia, manifiesta que estos deben ser autónomos, reflexivos y críticos, no sólo deben ser ejecutores del proceso de enseñanza, tienen que ser constructores creativos y casuísticamente de sus propuestas de enseñanza en atención de las variadas y variables situaciones en las que esté comprometido profesionalmente y debe actuar y tomar decisiones en consecuencia.

Sobre la base de las ideas expuestas, los docentes de la modalidad a distancia, deben promover a través de los materiales instruccionales una cultura del aprendizaje a través de diferentes y nuevas propuestas de estrategias instruccionales, donde puedan organizar y diseñar actividades tomando en consideración cómo aprenden sus alumnos, y cómo quieren que aprendan sus alumnos.

Para ello es necesario comprender en qué consiste un buen aprendizaje, conocer las dificultades a que se enfrentan los aprendices para ayudarles a superarlas a través de la puesta en práctica de diferentes estrategias de enseñanza, las cuales promuevan el aprendizaje estratégico en cada estudiante.

Por otra parte, tanto los profesores como los estudiantes manifiestan que el lenguaje empleado en los materiales instruccionales debe ser claro, preciso, sencillo, organizado en correspondencia con el contenido y nivel de complejidad de la asignatura. Sugieren se presente el contenido de manera explícita y que se contraste con la realidad y contexto donde se desenvuelven e incluso que los motive a trabajar lo teórico como lo práctico.

Es necesarísimo que se logre traducir el contenido a un lenguaje que engancha al estudiante, si, para ello hacen falta estrategias, este, activadores, e..., todos esos elementos que te organizan la manera cómo abordar el contenido, e, y hoy en día eso se enriquece mucho más con lo que es la parte del uso de las tecnologías, no, eso es fundamental (P5).

Entonces era hacer lo más ligero posible para que realmente ellos estudiaran con ese material, creo que fundamentalmente es eso, que usaran el material realmente como una guía, creo que fundamentalmente es eso hacerlo lo más atractivo posible (P9).

El lenguaje tiene que ser como muy sencillo, que llegue al estudiante de palabras muy sencillas y por paso que nos guíen...pero a veces muy, muy concreto... en palabras más sencillas, estamos a nivel universitario y a veces son palabras como muy rebuscadas (E1).

Pero yo creo que es importante colocarle más información pero no información de contenido, sino ser más explícitos, no se tal vez explicar más, que hagan cosas que uno contraste con la realidad, o sea que no sea nada más teoría, debe ser un material sencillo, claro, preciso (E14).

Dentro de ese marco, es necesario destacar que la docencia debe centrarse en el aprendizaje de los educandos y en su formación integral, por ello, los docentes requieren de nuevas estrategias que promuevan en los estudiantes el involucrarse de manera activa en su aprendizaje, para que organicen y elaboren nuevos conocimientos y los integren a las experiencias previas; para que aprendan a pensar, regulen sus motivaciones, encuentren sentido a lo que hacen y lo utilicen en nuevas situaciones (Crispin et al., 2011).

La instrucción para facilitar el aprendizaje debe estructurarse de manera tal que se forme al estudiante sobre cómo construir significados y cómo conducir, evaluar y actualizar efectivamente esas construcciones; diseñar y ajustar experiencias para el estudiante de manera que los contextos puedan experimentarse de forma auténtica y coherente.

Por esta razón, el objetivo que corresponde enfatizar a los procesos educativos a distancia, es la enseñanza de procedimientos de regulación autónoma del aprendizaje, según éstos el estudiante se desprende progresivamente de apoyos externos que luego él puede asumir (Barberá, 2004). Para lograr esto, los docentes deben poseer pleno conocimiento sobre las estrategias de aprendizaje y su aplicación en su propio proceso de aprendizaje, a fin de contribuir con su acción educativa a que los alumnos aprendan a aprender.

En este sentido, Pérez (1997), resalta en el docente su corresponsabilidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje y para ello debe tener una formación que le admita tomar decisiones en relación “a sus actuaciones como aprendiz (aprender a aprender) y como enseñante de su materia (aprender a enseñar estrategias)” (p.69).

Los elementos citados anteriormente y los cuales deben ser tomados en consideración por los profesores a la hora de diseñar un material instruccional tienen estrecha relación con las ideas expuestas por Rey et al., (2003), quienes indican:

Para responder al logro de aprendizajes significativos, por parte del estudiante, el autor debe apropiarse y aplicar, en su material, las pretensiones del conflicto cognitivo y la construcción compartida del conocimiento, como ejes de la ruta de construcción de aprendizajes, procedimientos y actitudes. Como complemento a dicho camino, el escritor debe acoplar rutas alternas directamente relacionadas con la contextualización del conocimiento, el trabajo colaborativo, la comunicación y la socialización del conocimiento” (p.60).

De esta manera, el objetivo primordial que debe proponerse todo docente y en especial el de la modalidad a distancia es el de suministrar a los estudiantes herramientas que le permitan construir progresivamente sus aprendizajes, los cuales deben autorregular. Es decir el docente no sólo debe dirigir la enseñanza a proveer conocimiento y el producto de sus resultados, sino que debe promover el desarrollo de los procesos y conflictos cognitivos en sus estudiantes.

De la interpretación realizada hasta ahora nos permite inferir que en los materiales instruccionales se evidencian elementos del enfoque del estratégico, referidos a estrategias instruccionales propuestas por los docentes, tales como elaboración de cuadros, tablas, mapas conceptuales, resúmenes, las cuales promueven en el alumnado estrategias cognitivas de repaso, elaboración y organización. Así como estrategias de manejo de recursos referidas al aprendizaje con pares y búsqueda de ayuda.

En menor proporción los docentes proponen estrategias cognitivas que promueven el pensamiento crítico, estrategias metacognitiva, referidas a la planificación, control y regulación, así como estrategias de manejo de recursos referidas al manejo del tiempo y ambiente de estudio.

Ahora bien, el docente debe ser conocedor de las estrategias de enseñanza y las de aprendizaje, estar conscientes de su uso y aplicación, esto les permite diseñar materiales instruccionales que promuevan en el estudiante ser un aprendiz estratégico capaz de autorregular su proceso de estudio y aprendizaje.

### 4.3.2. Evaluación de los Aprendizajes.

Al revisar los materiales instruccionales se evidencia que se proponen en estas evaluaciones formativas y sumativas. Con respecto a la evaluación formativa el profesorado le da un gran valor a la hora de presentarla en los materiales instruccionales, dado que destacan el proceso de revisión, apropiación e internalización de aprendizajes y valores que el estudiantado van realizando durante el curso de la asignatura, para ello utilizan diferentes actividades como ensayos, cuadros analíticos, mapas mentales, elaboración de recursos didácticos, entre otros, los cuales permitirán el logro progresivo de los objetivos trazados y se prepara al estudiantado para cumplir o alcanzar la evaluación sumativa.

Elabora un cuadro C-Q-A. este cuadro consta de tres columnas y funciona de la siguiente manera: en la primera columna (simboliza la letra C), denominada “Lo que se Conoce”, anota lo que ya sabes en relación a la temática; en la segunda columna (simboliza la letra Q), denominada “lo que se quiere conocer o aprender”, anota lo que deseas aprender en esta unidad; la tercera columna (simboliza la letra A), denominada “lo que se aprendió y falta por conocer”, la vas a dejar vacía. Guarda este cuadro, para completarlo al final de la Unidad (PC13).

Después de terminar el cuadro comparativo, observa cada uno de los aspectos desarrollados y analiza en que se asemejan y se diferencian cada uno de las alteraciones estudiadas (GI6).

Tomando como base la lectura anterior, elabora las siguientes actividades: Elabora un mapa conceptual que refleje la etiología del retardo mental. Establece las diferentes características de los aprendices con deficiencia mental, organízalas y saca tus conclusiones (GI3).

La autoevaluación: Se llevará a cabo a través de preguntas y cuestionamientos para la reflexión presentados en el desarrollo de la Guía de Estudio (PC9).

Formativa. Se presentarán casos, situaciones o problemas a partir de los cuales el estudiante deberá explicar distintas problemáticas educativas contemporáneas, en relación con diferentes aspectos de la educación especial. Responda las actividades que aparecen en su guía de estudio y verifique sus respuestas en el material instruccional y/o con su asesor (PC3).

Participa en reuniones grupales para discutir las lecturas.  
Reúnete con el asesor del centro local para que le consultes lo que no pudiste resolver en la discusión de grupo.



Participa en el foro de discusión. Durante el transcurso del semestre el asesor te indicará el tema a tratar en el foro.

Reflexiona sobre las interrogantes propuestas antes y después de comenzar a leer el material bibliográfico. (GI5).

Círculo de estudio o reunión de discusión sobre las características de los programas y servicios que atienden (GI2).

Con el esfuerzo que hace el profesorado en proponer diferentes actividades para evaluación formativa, es necesario seguir haciendo énfasis para desarrollar y promover las estrategias cognitivas como de repaso, elaboración, organización y pensamiento crítico, así como las metacognitiva a través de los procesos de reflexión y reconocimiento de los aciertos y limitaciones del estudiantado que les permita planificar, reglar y controlar su proceso de aprendizaje. Igualmente es esencial estimular desde el material instruccional la coevaluación y propiciar la actitud crítica para que el alumnado entre sí, analicen sus desempeños.

Por otra parte, las actividades propuestas para la evaluación formativa no son revisadas o discutidas con ningún docente que verifique el proceso de aprendizaje con el fin de orientar y fortalecer ese proceso. Es opcional al gusto o interés del estudiantado, ya que no se propicia la confrontación o verificación de dicha evaluación de forma constante en los materiales instruccionales, sólo queda al libre albedrío de los alumnos el realizar las actividades propuestas y verificar su proceso.

En ese sentido la evaluación no tiene que ser estática y debe haber una relación de acompañamiento por parte del profesorado en el proceso de aprendizaje del estudiantado (Gutiérrez, 2004). En el caso específico de la UNA es a través de los materiales instruccionales que se realiza ese acompañamiento y es propio de la modalidad a distancia la responsabilidad que se le asigna al alumnado para que autorregule su proceso de aprendizaje.

En ese sentido los estudiantes estiman necesario que se les propongan evaluaciones formativas que les permita autoevaluarse durante el proceso de aprendizaje.

Y esa parte de la autoevaluación considero que es importante porque eso le permite a uno chequear, ósea si uno es honesto con uno mismo de lo que está aprendiendo, pues uno revisa y cónchale y tuve fallas aquí y no respondí de manera adecuada, regreso nuevamente al tema para revisar, para releer, ósea que los textos debieran tener esa parte de autoevaluación para que uno pueda revisarse uno mismo y darse cuenta, mira, esto no lo domino bien pero yo lo voy a volver a leer , lo voy a leer las veces que sea necesaria para poder aprender bien, porque la idea es esa, no tiene ningún sentido que leamos los libros y nos los aprendamos de memoria pero no logramos internalizar ese aprendizaje (E10).

Al mismo tiempo hacen algunas consideraciones en cuanto a lo encontrado en las autoevaluaciones propuestas en los materiales instruccionales.

Este generalmente al final del módulo es cuando encuentras tus exámenes de autoevaluación, como que estás más cerca de lo que te puede llegar en la hora del examen, realmente los exámenes nunca los vi tan diferentes a los libros (E12).

Con las autoevaluaciones, que son como unas preguntas parecidas a las pruebas que realizamos, con ellas me guio, ensayo y repaso el contenido que vi en la asignatura (E7).

Porque las dudas, tú tienes que ser capaz de aclarar tú mismo las dudas y muchas veces las aclaro cuando reviso la autoevaluación (E2).

De hecho te ponen como un cuestionario y bueno haces ese cuestionario y si uno no está bien, si uno no hace bien ese cuestionario uno mismo dice, bueno tengo que volver para atrás revisar (E3).

De las afirmaciones expuestas se interpreta que considera importante incorporar las autoevaluaciones en el material instruccional, ya que con ello pueden controlar y regular su proceso de aprendizaje, estrategias referidas a la actividad metacognitiva. Sin embargo, hacen la acotación que las autoevaluaciones propuestas en el material instruccional se elaboran a través de preguntas las cuales deben ser respondidas como cuestionarios, de manera similar a las pruebas; este tipo de actividad puede promover estrategias cognitivas de

repaso, pero es necesario revisar cuidadosamente que no se esté generando aprendizajes de tipo memorístico que limite al alumnado a estudiar sólo el contenido de las asignaturas.

En atención a ello manifiesta Litwin (2012), que “a la hora de evaluar los aprendizajes de los estudiantes, el problema de centra en encontrar estrategias de valor que permitan distinguir cabalmente los aprendizajes contruidos de los simplemente almacenados” (p.166).

En cuanto a la evaluación formativa en la modalidad a distancia, según Arandia (2007), la lleva a cabo el estudiante, en concordancia con la autorregulación del aprendizaje característica propia de esta modalidad, permitiéndole evaluarse en relación con el logro de los objetivos antes de someterse a la evaluación presencial (Art. 4 Normativa de Evaluación, 1987); y así lo formulan las docentes en los materiales instruccionales analizados (planes de curso, guías instruccionales y libros de textos).

Se infiere que si el estudiantado realiza todo ese proceso de evaluación formativa propuesto en los materiales instruccionales, logrará superar la evaluación sumativa al presentar las pruebas objetivas o trabajos prácticos según sea el caso para cada asignatura. En este sentido diseñar y desarrollar buenas evaluaciones conlleva a colgar un puente entre lo que esperan el estudiantado y lo que pretende el profesorado de las evaluaciones (Litwin, 2012).

En relación con la evaluación formativa, Arandia (2005), expone que la finalidad de esta es permitir al estudiantado conocer sus logros y las deficiencias que necesitan ser superadas en su proceso de aprendizaje, en tal sentido, afirma Litwin (2005), que las prácticas de evaluativas tienen que promover evaluaciones en diferentes contextos, donde una respuesta oportuna como una buena pregunta del estudiantado muestren su proceso de pensar y les permita reconocer mejor los conocimientos alcanzados o el nivel de reflexión que tienen. En

tal sentido, la evaluación no sólo se centraliza en los productos sino que se distinguen los procesos y se adquieren los procedimientos formales como los que no lo son a los fines de obtener no sólo resultados cuantitativos sino también cualitativos en torno al conocimiento alcanzado.

Hasta este punto se ha hecho énfasis en la evaluación formativa, ahora es preciso destacar los elementos encontrados sobre la evaluación sumativa en los materiales instruccionales. En el caso de la evaluación sumativa, se evidencia en los materiales instruccionales que se hace énfasis a la presentación de pruebas objetivas y a la realización de trabajos prácticos; pueden darse de un solo tipo o la combinación de ambas.

La evaluación de esta unidad, objetivos 4 y 5, se hará a través de una prueba integral (PC1).

Modalidad de evaluación: dos (2) pruebas objetivas integrales y trabajo práctico (informe) (PC5).

Modalidad de evaluación: Primera Prueba Integral (Objetiva) y Segunda Prueba Integral. (Objetiva) (GI3).

Los Objetivos 1, 2, 3 y 4 (Componente Teórico) serán evaluados a través de dos pruebas objetivas integrales (GI6).

Los Objetivos 1, 2, 3 y 4 (Componente Teórico) serán evaluados a través de dos pruebas objetivas integrales. El objetivo 5, será evaluado a través de un informe de solución de problemas, ante una situación pedagógica particular, previamente planteada (GI4).

Las evaluaciones sumativas son las que tienen el mayor peso en los materiales revisados y se le indica al estudiantado la manera e instrumentos de evaluación a emplear en cada asignatura.

Trabajo practico, los aspectos que trabajes en esta unidad se te evaluarán a través de una escala de estimación junto a la programación que debes realizar en el módulo II (unidad 5) y III (unidad 8) para el trabajo final, por lo que te sugiero

tomes en consideración las reflexiones, apuntes y actividades propuestas... Encontrarás anexo al plan las indicaciones y aspectos a evaluar para esta unidad (GI7).

La evaluación del objetivo 1 y 2 se hará a través de una prueba integral (PC6).

La evaluación de esta unidad, objetivos 4 y 5, se hará a través de una prueba integral (GI9).

Este objetivo se evaluará a través de una prueba objetiva. Se ofrecerán dos momentos de prueba: 1era Integral y 2da Integral. Los ítems que abordan este objetivo harán referencia a situaciones prácticas de aplicación del contenido estudiado (PC9).

Para el caso de las evaluaciones a través de los trabajos prácticos, se señalan las actividades al estudiantado para que desarrollen y culminen estos correctamente, su elaboración es direccionada. Por tal motivo, se le restringe al alumno la posibilidad de sólo seguir los procesos cognitivos sugeridos para la obtención del producto solicitado. Sólo se promueven estrategias cognitivas de repaso, elaboración, organización y pensamiento crítico; y hay poca evidencia del desarrollo de estrategias metacognitiva, referidas a la planificación, control y regulación de los aprendizajes.

El objetivo 8 será evaluado mediante la presentación del informe final de actividades, siguiendo las pautas para su redacción anexas a la Guía de Estudio” (PC12).

Te ofrecemos un resumen guía de contenidos para facilitar el desarrollo de la actividad evaluativa sobre los asuntos correspondientes a esta unidad” (GI9).

Sumativa: Se hará a través de un TRABAJO PRÁCTICO que el asesor evaluará guiándose por los criterios que se especifican en la escala de estimación para la evaluación sumativa del trabajo práctico diseñada para evaluar cada objetivo. Debes tomar en cuenta esos criterios, además de las pautas ya señaladas anteriormente para la elaboración de la versión definitiva del trabajo práctico. La escala de estimación indica en cada uno de sus aspectos a evaluar el puntaje máximo asignado a cada indicador de logro (PC7).

En este sentido manifiestan Castillo y Cabrerizo, (2006), que “la práctica evaluadora de los docentes condiciona la forma de estudiar y de aprender de los estudiantes” (p.258). Al

respecto se requieren propuestas evaluativas donde el estudiantado emplee estrategias cognitivas para repasar, recuperar, buscar, seleccionar, elaborar y organizar el contenido que se le presenta; estrategias metacognitiva para planificar, controlar y regular su funcionamiento cognitivo; y, estrategias de manejo de recursos para organizar el tiempo, regular el esfuerzo y aprender con los otros a través de la búsqueda de ayuda.

En pocas palabras se puede decir que en la UNA la práctica evaluadora ha determinado la manera de estudiar y aprender, a pesar de los esfuerzos que hace el profesorado en hacer propuestas que promuevan el aprender a aprender a través del diseño de los materiales, la forma de evaluar los aprendizajes influirá sobremanera el aprendizaje del estudiantado.

En definitiva se evidencia que la manera de presentar la evaluación sumativa en los materiales instruccionales analizados sigue los argumentos de Arandía (2005), ya que se precisa averiguar con ella el grado en que se han alcanzado los objetivos previstos en la asignatura con miras a la promoción del estudiantado y a la certificación de sus estudios. Al respecto lo sustancial es aprobar el objetivo, lograr el criterio de dominio previsto en los materiales instruccionales y en los instrumentos de evaluación, rasgo característico de la concepción técnica de la enseñanza, fundamentados en los aportes de Stenhouse (1987).

A diferencia de lo que se evidencia en los materiales instruccionales, el profesorado opina que la evaluación de los aprendizajes no debe realizarse por objetivos, ya que se mide el producto de manera parcial y no el proceso de aprendizaje de manera global.

Por lo tanto no debería de haber cortes en la asignatura y la evaluación no debería hacerse por objetivos, o sea segmentadas por objetivos, sino que debería ser un continuo (P11).

Me parece que no debemos seguir evaluando por objetivos, es necesario que se evalúe todo el proceso de aprendizaje. Cuando evaluamos por objetivo se parcela el contenido que debe estudiar el alumno. Se que la universidad nació en su época con ese tipo de evaluación, pero es necesario que cambiemos ya el tipo de evaluación, debe hacerse con todo el contenido y evaluando el proceso y no sólo el producto (P7).

Aunado a lo planteado con anterioridad, consideran que la evaluación propuesta remite al alumnado a aprender memorísticamente, ya que deben centrarse en el contenido y aprenderlo de manera fraccionada para presentar las pruebas. En este sentido señalan la necesidad de revisar y analizar si con este tipo de evaluación se está generando el aprendizaje estratégico, referido este al uso consciente e intencional de la aplicación de estrategias de aprendizaje de parte del alumnado.

Técnicas, muchas técnicas, que, que, a veces adolecen de esas técnicas, porque muchas veces el estudiante es caletreiro, me aprendo el contenido y como yo sé lo que me puede salir en la prueba, entonces lo dejo hasta allí, pues, la gran pregunta es, ahí ¿funciona el aprender a aprender? o aprendo por el momento porque tengo que aprobar una prueba y una asignatura y en cierto tiempo me quieren evaluar eso, y eso está allí o eso se perdió? (P2).

Primero la evaluación era, bueno tú lo has visto seguramente, bueno una serie de preguntas y después le daba la respuesta y después bueno okey y al final le hacemos una serie de recomendaciones de donde podía acudir para retroalimentarse o para completar tal información sobre tal y tal unidad, o tal concepto, pero tampoco sabemos si eso el estudiante lo hace, yo me inclino porque no...(P12).

Creo que hay que cambiar la manera de evaluar, no sé cómo hacerlo, pero hay que cambiar la forma, a la final siempre el estudiante debe estudiar para responder una serie de preguntas que sacamos de los textos, y uno lo ve el alumno cuando te hace un reclamo siempre se remite al texto, a lo que allí está de manera literal, ¿qué te dice eso?, que se están aprendiendo el contenido de memoria (P9).

De las afirmaciones emitidas por el profesorado se puede constatar que el material instruccional viene determinado por los objetivos propuestos en los diseños curriculares y las pruebas aplicadas se elaboran en función de dichos objetivos, por tanto, las respuestas emitidas por el alumnado son en atención al contenido encontrado en dichos materiales.

Ratifica el profesorado que se evalúa en atención de los contenidos que se presentan en el material instruccional, por lo que declaran que si la información allí expuesta está desactualizada o equivocada se evaluará en atención a los aciertos y desaciertos que tiene el material.

Eso es una de las críticas que yo le hacía y le sigo haciendo a nuestra evaluación que nuestra evaluación se centra en lo que tú le das en el texto y si yo me equivoqué en ese texto o lo que dije no era lo correcto o está desactualizado voy a evaluar a un muchacho sobre errores, que me responda sobre errores (P12).

Creo que hay que revisar muy bien lo relacionado con la evaluación, porque evaluamos en función de lo está en los textos, guías de estudio y planes de curso, y sabemos que algunas de nuestras asignaturas están desactualizadas, entonces, evaluamos con un material desactualizado, eso no debe ser, hay que buscar otras alternativas de evaluación. También entiendo que es difícil hacerlo, pero debemos hacer cosas que mejoren esa situación (P8).

En consecuencia, valdría la pena reflexionar en relación con:

- a) la evaluación propuesta en la UNA y su pertinencia con los fines educativos de la EaD;
- b) la influencia del tipo de evaluación en el aprendizaje del estudiantado, es decir, si el alumnado estudia para aprender o para aprobar una asignatura y
- c) la elaboración y actualización de los materiales instruccionales, ya que la mayoría de las asignaturas revisadas disponen de planes de cursos, guías de estudio, libros de texto y selecciones de lecturas diseñadas desde hace más de 8 años. Ello repercute en la calidad de la educación y formación actualizada de los profesionales que egresan de la institución.



Estas interrogantes deben ser algunos elementos de preocupación de todo docente que desee lograr una enseñanza eficiente y eficaz, y en especial que aspire a contribuir con la formación de un aprendiz que planifique, regule y controle su proceso de aprendizaje. En este sentido es preciso tomar las acciones y medidas necesarias para buscar alternativas de solución ante las inquietudes presentadas.

Es necesario recalcar que el estudiantado coincide con el profesorado en que debe hacerse un cambio en la evaluación, proponer otras alternativas y estrategias que no sean únicamente las pruebas.

La evaluación debería ser de otro tipo, no se de otra manera, aunque hay trabajos prácticos muchas de las asignaturas son evaluadas con pruebas objetivas y por eso uno se concentra en estudiar lo que hay en texto porque uno sabe que de allí sacan las preguntas de las pruebas... (E5).

Este generalmente al final del módulo es cuando encuentras tus exámenes de evaluación, como que estás más cerca de lo que te puede llegar en la hora del examen, realmente los exámenes nunca los vi tan diferentes a los libros (E12).

Creo que cuando se proponen trabajos prácticos me parece que también es bien importante porque eso, no solamente consolida, no solamente complementa y saca un poco al estudiante al ruedo y entonces tiene que asumir, que no sólo es estudiar para un examen objetivo o de desarrollo, sino que además va a ver un momento de exponer una experiencia, de investigar, de tener ese contacto físico (E7).

Alguna evaluación un poco más directa tipo conversatorio con un docente, con uno de los profesores (E2).

El estudiantado plantea otro tipo de evaluación con la finalidad de no limitarse solamente a concentrarse en estudiar el contenido que se presenta en el material para aprobar las pruebas. Aunque consideran también que el éxito de su proceso de aprendizaje dependerá del compromiso que asuman con los estudios, ya que si sólo se guían por lo que aparece en los

materiales instruccionales y van a la prueba únicamente con ese conocimiento no obtendrán buenos resultados.

Pues eso depende bastante del alumno que como que no aprendemos, no leemos bien y nos guiamos sólo por lo que nos dice el libro y el asesor y vamos a la prueba a ciego, uno mismo es el que debe poner de su parte, no para obtener buenos resultados...(E1).

Todo depende de uno, del interés, que no te conformes sólo con la información que tienen el material instruccional y los ejercicios que allí te colocan, uno debe ser autónomo, debe buscar, indagar (E13).

Las afirmaciones anteriores nos lleva a inferir que si el estudiantado es comprometido y responsable de su proceso de aprendizaje, no se conformará con estudiar únicamente el contenido que se presenta en los materiales para presentar las pruebas, sino que empleará otras alternativas para ampliar los conocimientos que enriquezcan su formación como futuro profesional.

Sin embargo, el profesorado al planificar la enseñanza debe tener presente el grado de influencia que pudieran tener las estrategias de enseñanza y las de evaluación que este proponga en los materiales instruccionales para orientar al estudiantado a superar la comprensión de los temas estudiados a través del pensamiento crítico, reflexivo y de manera autónoma que le permita mejorar satisfactoriamente sus aprendizajes. En este caso las propuestas de evaluación deben hacer énfasis en la autonomía, lo cual ayudaría al profesorado al traspaso de control del procesos de enseñanza y aprendizaje hacia el alumnado.

En resumen se puede decir que en la UNA, la evaluación sumativa se efectúa en función de objetivos, con la finalidad de comprobar las competencias adquiridas por el estudiante como resultado de su aprendizaje (Art. 5 de la Normativa de Evaluación). Por ello, las

especialistas en contenido caracterizan muy bien las actividades que debe realizar el estudiante para aprobar la asignatura.

En este sentido se destaca que predomina el enfoque de la segunda generación de la evaluación donde el énfasis es puesto en los objetivos que planifican la enseñanza, como elementos organizadores del currículo; al respecto el profesorado debe tomar en consideración la concordancia entre lo planificado y desarrollado en el material instruccional, de manera tal, que la instrucción se planifique y realice de acuerdo a los objetivos de aprendizaje propuestos y se generen unos criterios de valoración para estos.

De igual forma se evidencia que la manera de plasmar la evaluación en la UNA es característica de la concepción técnica de la enseñanza, según los argumentos de Fenstermacher & Soltis (1998), Stenhouse (1987), Pérez Gómez (2002), Trillo (1996), Porlán et al. (1997) y Quintero (2008).

En atención al énfasis que hace el profesorado en hacer cambios en la evaluación por objetivos a evaluación de procesos es preciso hacer cambios sustanciales en a) los diseños curriculares de la universidad, que debe ser actualizados en atención a promover el enfoque estratégico; b) el reglamento y normativa de evaluación de la institución; los cuales tienen una vigencia de más de veinte años; c) la implementación del uso de la tecnología, para proponer otras alternativas de evaluación a través de estos medios; y, c) la formación de los docentes para aplicar los cambios curriculares, de reglamentos y tecnológicos.

En tal caso es necesario iniciar acciones y propuestas para realizar los cambios requeridos en la evaluación. En definitiva se puede decir que el proceso de evaluación en la UNA depende de lo:

a) Propuesto por el profesorado en los materiales instruccionales, de esta manera se organiza la instrucción desde la evaluación, por tanto, el estudiantado se prepara para el contenido que se evaluará en las pruebas; y,

b) Establecido en Reglamento (1996) y la Normativa de Evaluación (1987) de la institución.

Ambos elementos ponen en evidencia la concepción técnica que sustenta el modelo de enseñanza de la institución, la cual está determinada por las características de la institución y la modalidad a distancia en que se labora.

Aunque la categoría analizada es referida a la evaluación de los aprendizajes, conviene mencionar someramente un elemento reseñado por el profesorado, es el de la evaluación de la enseñanza o la instrucción. En el caso específico que nos ocupa en esta investigación, los materiales instruccionales impresos, los docentes manifestaron la necesidad de evaluar de manera constante los materiales instruccionales.

Transcurrido cierto tiempo, se requiere su revisión, actualización y comprobación de si dichos materiales cumplen los objetivos propuestos, más allá de transmitir el conocimiento, es verificar si verdaderamente generan en los estudiantes ese proceso de aprender a aprender. Dicha evaluación debe hacerse con los involucrados en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, como el estudiantado, los asesores, especialistas en contenido, evaluadores y diseñadores.

Si, nos faltaría como evaluar un poquito más, acercarnos un poquito a esa práctica, hacerle como una investigación a ese material instruccional, porque el material instruccional no termina cuando se produce, ni cuando se hace, ni cuando tienen dos o tres años funcionando, sino justamente, después de eso dos o tres años, bueno... ¿qué experiencia tienen los estudiantes?, ¿cómo lo recorrieron?, y eso no lo hemos podido hacer, yo no lo he podido hacer (P3).

Llegaron muchos reclamos y en esos reclamos, los estudiantes aseveraban que habían preguntas repetidas, que de pronto el material no se prestaba para lo que ellos tenían que estudiar, había como que... a lo mejor algunas incoherencias en el, en el material... y esos reclamos son los que lo van llevando a uno a revisar la asignatura, ¿qué es lo que está pasando? ¿Qué es lo que ellos reclaman? Esa parte me fue orientando y eso nos hace meternos de lleno en el material instruccional, a ver, a leer a observar minuciosamente qué es lo que está pasando con la materia (P4).

yo creo que hay que evaluar el material cada cierto tiempo, bueno mejor dicho de manera constante, hasta cuando hacemos las pruebas hay que ir evaluando el material, muchas veces vemos que no está bien escrito o algo ya está muy desactualizado, es necesario evaluar y de una vez mejorar ese material (P15).

En ese sentido, Chacón, (1993), plantea que la evaluación de los materiales instruccionales tienen dos funciones principales: verificar si estos han cumplido con el cometido propuesto y ayudar a mejorar su calidad para el desarrollo e implantación de futuras ediciones.

En ese mismo sentido Briceño, (2000), manifiesta que el proceso de evaluación en la EaD requiere revisar metas y objetivos y comprobar si los materiales instruccionales están cumpliendo con los objetivos y metas establecidas. Por otro lado, se requiere de la definición de estrategias evaluativas que establezcan cómo y cuándo evaluar la efectividad de la instrucción. La evaluación debe realizarse al haber concluido la instrucción para revisar el desarrollo de los materiales instruccionales y reformularlos de ser preciso.

Por tanto, es necesario evaluar, no sólo el aprendizaje adquirido por los estudiantes, sino también el proceso de la enseñanza y en este caso específico a los materiales instruccionales

y su implementación, a los fines de hacer reflexionar al docente y a la institución para mejorar los elementos necesarios en el diseño de dichos materiales.

#### **4.3.3. La Tecnología como complemento del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje.**

Tanto el profesorado como el estudiantado estiman que el proceso de enseñanza debe apoyarse con el uso de las TIC. En ese sentido, consideran que es un complemento muy valioso para el material instruccional impreso, por tanto, deben ser parte de la formación del alumnado y para ello es necesario la preparación y actualización del profesorado.

Hoy en día el libro, el medio maestro, el material instruccional tiene que estar acompañado con las tecnologías porque es la única manera, claro no todos los estudiantes quizás tengan la capacidad de tener una computadora en su casa, pero un CD, qué se yo, este, e inclusive la telefonía, video clase, son sumamente importante. Yo creo que es muy importante el acompañamiento de estos medios con el material instruccional (P16).

Yo creo que es un complemento muy valioso... no es que la tecnología sola de por sí vaya a formar como tal, para eso está el docente que es el que va hacer el programa, el programa que diseña por ese medio, eso es muy importante también porque bueno lo pedagógico no lo pone la máquina, lo pone el profesional (P15). se debe combinar el libro de texto con el uso de las tecnologías, eso enriquece la formación de uno porque tienes variedad a la hora de estudiar, no sólo a través del libro o la guía de estudio(E7).

La universidad tiene que incorporar el uso de la tecnología, pero yo creo que usar la tecnología no siempre es estar metido en internet buscando información o que te monten el libro, plan de curso y selección de lecturas en la plataforma moodle, no eso así no tiene sentido, tienen que combinar los medios tecnológicos y como darle un uso educativo (E9).

Otro elemento que manifiestan es que se debe ofrecer la una variedad y combinación de medios instruccionales los cuales incorporen el uso de las tecnologías, entre los cuales puede incluirse alternativas como CD interactivos, teleclases, el uso de la radio y la telefonía celular, todo ello atendiendo las características de la asignatura, ubicación geográfica del estudiantado y la accesibilidad que tienen al uso de internet.

Creo que debemos incorporar la tecnología, a través de teleclases, CD interactivos, hacer uso de las emisoras de radio, de teleclases y otros medios que apoyen al material instruccional, no sólo es meterse en internet (P16)

Hay que combinar todas las herramientas posibles, videos, la radio, la TV, todos lo posible, recuerda que debemos tomar en consideración los estudiantes que están en zonas donde no hay internet, cómo hacemos si todo se monta en la plataforma, qué hacemos con esos estudiantes, por eso hay que combinar los diferentes medios tecnológicos (P11).

Que haya un complemento del libro con un CD de repente que tu lo puedas, de repente que tú lo puedas ver en la computadora, de repente que lo puedas oír, escuchar, aparte de lo que te dice el libro (E3).

el uso de la radio, teleclases que nos las suministren en un CD y de esta forma podemos verlas en casa, no es sólo el uso de la web, ya que dependiendo de la ubicación geográfica donde nos encontremos en el país podemos o no tener acceso a internet... (E9).

La universidad debe brindar una combinación de los materiales instruccionales apoyados con el uso de la tecnología, pero tomando en consideración el lugar geográfico donde se encuentre el estudiante (E2).

Yo creo que en la medida que uno puede aprovechar, ya que digo que una de las limitaciones aquí donde yo vivo es que no se puede usar internet, pero para mí es así como un tesoro cuando alguien si puede llegar del trabajo a su casa y ya de una vez se mete en el mundo, en la red y bueno tiene acceso a una gran cantidad de información y bueno creo que si es bien importante esa dupla, yo creo que la tecnología debería ser una herramienta que no solamente nos permita avanzar en el proceso, sino que además avanzar con actualidad, avanzar con conocimientos ricos, con variedad (E7).

De igual forma expresan que no sólo es la incorporación de la tecnología, sino el uso pedagógico que se le de a cada uno de los medios que se incluya.

No es que ahora vamos a usar todo lo nuevo que veamos de la tecnología, necesitamos pensar si eso es necesario, si es pertinente con la asignatura, con lo que estemos enseñando, son muchos elementos pedagógicos que tenemos que pensar a la hora de decidir cual tecnología usaremos o cuál medio (P15).

Yo te digo tenemos que pensar bien lo que vamos a incorporar para hacer uso de la tecnología porque la gente cree que con poner a buscar a los muchachos en internet información o montar los materiales en la plataforma moodle ya estamos haciendo uso de la tecnología, que va todo eso tiene que tener un sentido pedagógico, o bueno mejor dicho tenemos que darle el sentido pedagógico... (P9).

Asimismo se evidencia que el estudiantado concuerda con lo expresado por el profesorado en relación con la incorporación de la tecnología desde el punto de vista pedagógico en atención a enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. En tal sentido, se evidencia que el profesorado considera la importancia del uso pedagógico que se le debe dar a la tecnología y el empleo contextualizado con los objetivos y fines instruccionales que persigue las asignaturas que imparte.

En consecuencia se deben tener conocimientos y habilidades tecnológicas y pedagógicas para incorporar las TIC en los materiales instruccionales impresos. Al revisar los materiales instruccionales de la UNA se encuentran indicaciones dadas al estudiantado para que consulten páginas web a los fines que amplíe la información que se le ofrece sobre los temas estudiados.

Como apoyo al estudio de la asignatura, se dispone de un paquete instruccional compuesto por una guía de estudio, lecturas, ejercicios, que se publica en un sitio Web, <http://academico.una.edu.ve/foro> (PC3).

Para ampliar los conocimientos sobre el ozono, consulta por internet el siguiente sitio ([ozono.dcsc.utfsm.cl/index.htm](http://ozono.dcsc.utfsm.cl/index.htm)) donde podrás investigar qué es ozono, su comportamiento, primeros descubrimientos, situación actual. Igualmente, podrás obtener gráficos de los niveles de ozono en el mundo. En los siguientes sitios podrás obtener información sobre el Protocolo de Kyoto. Situación actual y perspectivas ([www.unfccc.de](http://www.unfccc.de)) y ([www.wwf.es](http://www.wwf.es)) (GI5).

Para tal efecto, al revisar lo encontrado en los materiales instruccionales impresos, se evidencia que se remite a los estudiantes a complementar su proceso de enseñanza y aprendizaje a través del uso de la web, se les invita a buscar información complementaria y hacer consultas a través del correo electrónico y los foros.



Es importante destacar que no se evidencia el uso de la tecnología a través de otros medios, como un CD interactivo, la radio, teleclases, entre otros. Esto es de suma importancia dado que no se está tomando en consideración el lugar geográfico, accesibilidad a la web y disponibilidad de recursos.

De lo expuesto en los párrafos anteriores se derivan algunas consideraciones de interés, en primer lugar la incorporación del uso de las TIC en los materiales instruccionales; en segundo lugar, la combinación de los diferentes recursos tecnológicos, no sólo los referidos al uso de la web; en tercer lugar el uso pedagógico que se le debe dar a las TIC; y en cuarto lugar la formación tecnológica y pedagógica que debe tener el profesorado.

Otro elemento que consideran de suma importancia para la incorporación del uso de las TIC es que la universidad debe contar con una plataforma tecnológica para poder brindar el apoyo necesario a los estudiantes, sin embargo, al no tenerla, se seguirá empleando el material instruccional impreso, con la incorporación de algunos elementos relacionados con el uso de las TIC.

Bueno hay miles de cosas pero la universidad no tiene una plataforma tecnológica que no la tenemos y eso mira, cuesta su dinero pero es una inversión inicial después eso se va sólo. Pero mientras no tengamos eso el texto seguirá siendo nuestro caballito de batalla (P12).

Yo he querido incorporar muchas cosas relacionadas con el uso de las TIC, sin embargo si decido montar la asignatura en la web, no se puede porque la universidad no cuenta con una plataforma tecnológica adecuada (P3).

A mí me gustaría que montaran los cursos en la web pero la universidad no tiene una buena plataforma tecnológica y eso no nos ayuda. Lo otro es que depende de donde uno viva tiene o no conexión, mientras tanto hay que seguir con el material impreso (E6).

Es muy importante el uso de las tecnologías pero por la zona donde uno vive no hay conexión a internet, así que la alternativa que nos queda es el libro de texto o la guía. Y hay otro problema la universidad no tiene una buena conexión, casi

siempre los fines de semana está caída la plataforma, así que lo que nos ayuda es el libro de texto, plan de curso o guía de estudio (E16).

Las afirmaciones anteriores van en consonancia con lo expuesto por García, (2002, 2007), sobre la combinación que debe darse entre el uso del libro impreso (vieja tecnología) con las tecnologías de información y comunicación, donde el libro, aun en la era informática, continúa siendo en todas las universidades a distancia un elemento fundamental que progresivamente se ha ido complementando con otros recursos audiovisuales e informáticos (p.2).

Lo manifestado por el profesorado y el alumnado concuerdan con los planteamientos de Bates (2003), quien hace referencia a dos elementos importantes al utilizar en el nivel educativo las tecnologías. Primero, el elemento estratégico o institucional, el cual se refiere a las decisiones que se toman desde las instancias gubernamentales de la institución y las cuales se fundamentan en sus requerimientos de enseñanza; y segundo, el elemento educativo referido al empleo adecuado y pertinente que se puede hacer de los medios en una institución determinada.

El autor refiere la necesidad de realizar algunos cambios primordiales tanto estructurales y organizativos para lograr una aplicación exitosa del uso de las tecnologías; indica que no es suficiente con la compra e instalación de equipos, contratación del personal técnico y capacitación del personal docente.

En ese mismo sentido la UNESCO, (2013), manifiesta que el empleo de las tecnologías va más allá de disponer de equipos y conectividad, ya que es imprescindible ir hacia el impacto

que esta genera en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como, el uso y aplicación que se le da en dichos procesos.

Las instituciones educativas deben generar políticas, no solo, para invertir en la compra de equipos, sino también, en formación, capacitación y la vinculación con las políticas públicas en educación, para facilitar los cambios requeridos en las prácticas educativas, las cuales impacten en los procesos de aprendizaje de calidad. La acción de favorecer y fortalecer el proceso de aprendizaje mediante el uso de las tecnologías es coherente con el trabajo que realiza la OREALC/UNESCO.

Es necesario estar atentos entre los que tienen acceso a las tecnologías y los que aún carecen de ellas, ya que ello puede ser un elemento que garantice o no la educación permanente, inclusiva y de calidad. Sin embargo, es necesario destacar que con el solo acceso a la tecnología no se garantizan los mejores resultados de aprendizaje.

Es imprescindible diseñar materiales instruccionales que empleen el uso de las tecnologías, pero deben ser diseñados pensando en los estudiantes como centro del proceso de aprendizaje, de forma tal, que sea el protagonista de la búsqueda, la construcción y la comunicación del conocimiento, ello requiere de un docente mediador, facilitador y constructor de caminos formativos para el desarrollo de nuevas experiencias educativas, las cuales fortalezcan las diferentes maneras de saber y aprender, con estrategias de enseñanza y ritmos diferenciados para atender los requerimientos y necesidades del estudiantado (UNESCO, 2013).

Con el apoyo de las tecnología tanto el profesorado como el estudiantado pueden diferenciar sus procesos de enseñanza y aprendizaje, con ello, pueden fortalecer caminos formativos personales: docentes con diferentes roles y más información para ejercerlos y estudiantes que desarrollen estrategias complementarias de indagación, exploración y autoaprendizaje, elementos requeridos y desarrollados en los estudios a distancia. A ello se le agrega la oblicuidad de las experiencias educativas a través del uso de las tecnologías, lo cual permite la accesibilidad desde diferentes lugares, momentos y dispositivos.

#### **4.3.4. Requerimientos para la elaboración de los los Materiales Instruccionales.**

En relación con el diseño de los materiales instruccionales manifiesta el profesorado la necesidad de contar con elementos que les permita elaborarlos lo mejor posible, donde se refleje su calidad y específicamente se plasme en ellos, no sólo el contenido de la asignatura, sino también, se vean reflejadas las estrategias de enseñanza que promuevan las de aprendizaje. Dentro de los elementos que destacan es la disponibilidad de tiempo debido su carga académica y las condiciones laborales (ambiente y recursos tecnológicos).

He tenido que combinar con muchísimas otras cosas, es elaborar la guía instruccional o el libro de texto, realizar las pruebas, asistir a las reuniones de trabajo, continuar con los proyectos en los cuales estás involucrados, son demasiadas cosas” (P7).

Yo creo que si elaboramos el libro de texto, plan de curso o guía de estudio debemos dedicarnos sólo a eso, debería la universidad descargarnos de otras actividades académicas, pero aquí no pasa eso, te dejan la misma carga de trabajo y adicional tienes que elaborar los materiales, así no puedes hacer las cosas tan bien como uno quiere (P11).

También influye un poco la situación y el mismo ambiente en que ha caído la universidad por distintas razones, pero, este, se me ha complicado muchísimo hacer la guía de estudio, se ha complejizado muchísimo, porque la universidad no te está dando los recursos, en cuanto a formación recursos telemáticos e incluso recursos económicos, no digamos en dinero pero en tiempo que tú te puedas dedicar a esto, ¿entiendes? Desvinculándote de otras responsabilidades... (P5).

Las condiciones en las que trabajamos no nos permite hacer un mejor producto, no me justifico con ello, pero no contamos con computadoras, una buena plataforma tecnológica, o tan simple como una silla ergonómica para trabajar en un ambiente que te permita concentrarte y hacer un mejor trabajo, en especial si estás escribiendo un libro o una guía instruccional y con todo y eso hacemos excelente materiales (P6).

Si el profesorado no cuenta con el tiempo suficiente para poder concentrarse y pensar en todo el proceso que implica el diseño de un material instruccional como los objetivos, contenidos, estrategias, evaluación y medios que empleará, probablemente elaborará un material que no cubra en su totalidad con los requerimientos exigidos por la institución universitaria para garantizar el proceso de aprendizaje del estudiantado.

De las evidencias anteriores se desprende que es muy importante disponer de un tiempo requerido para diseñar un material instruccional, en tal sentido es preciso que al profesorado se le disminuya la carga académica mientras esté en el proceso de diseño de los materiales. De igual forma, debe contar con las herramientas tecnológicas necesarias, como equipos de computación actualizados y conexión a internet para ubicar la información necesaria y trabajar de manera cónsona con los requerimientos necesarios para el diseño de las asignaturas que administra.

Igualmente es necesario que dispongan de buenas condiciones de trabajo, referidas estas a espacio físico (iluminación, comodidades, disponibilidad de mobiliario y equipos), medioambientales (contaminación y organizativas (jornada laboral, descansos).

En ese sentido es preciso que el profesorado haga de manera enfática los planteamientos necesarios a las instancias de decisión a los fines que tomen las previsiones necesarias para brindar los requisitos mínimos exigidos y poder diseñar materiales de calidad para el

estudiantado. Adicional a los elementos referidos con anterioridad, el profesorado coincide en la importancia de conformar equipos de trabajo para la elaboración de los materiales instruccionales y que dichos equipos cuenten con el experto en diseño de instrucción, evaluador, especialista en contenido y correctores de estilo.

Manifiestan que el trabajo de elaborar y diseñar un material instruccional debe hacerse de manera colaborativa, en donde cada profesional ejerza el rol que le corresponde acorde con la experticia que tiene en el contenido de la materia, el diseño instruccional, el estilo y la redacción, estrategias de evaluación y manejo y contacto con los estudiantes.

Creo que el hecho, uno puede ser experto en contenido de alguna asignatura en especial, pero la organización de lo que es un material instruccional debe también ir acompañada, yo puedo tener mis ideas y eso es punto positivo que le doy a la universidad, el hecho de que le permiten a uno crear lo que a su parecer puede ser la estrategia, pero entre todos acomodar, plantear, hablar. Para mí un equipo de diseño es básico. Por lo menos a nosotros el equipo de diseño nos ha acompañado con cada uno de los materiales instruccionales, a lo mejor ellos ven otra cosa que uno no ve y puede enriquecer el trabajo. El evaluador forma parte del equipo, para mí es básico, porque puedo manejar el contenido pero es importante el evaluador es un personaje clave dentro del equipo (P7).

Y el equipo era la Unidad Integrada de Diseño, bueno era un evaluador, un experto en diseño de instrucción, un experto en medios y el especialista en contenido. Lamentablemente toda la carga el noventa por ciento recaía sobre el especialista en contenido, que a su vez era el responsable de cualquier cosa que ocurriera si había un retraso, si había errores en la prueba todo eso era responsabilidad del especialista en contenido...yo creo pudiéramos sino por lo menos volver a ese modelo, por lo menos debe de qué forma integrar equipos (P12).

Nosotros trabajamos con un tiempo muy limitado, fue una cosa a la carrera y entonces no hubo la oportunidad de la interlocución con algún chamo de estos que maneja full la tecnología para poder enriquecerlo en ese sentido, pero para por lo menos, la parte de la interlocución por una persona que conozca, que maneje lo que es la escritura para una formación de este tipo creo que es útil, en términos de la producción de contenido yo creo que si hay que conservar un poco la experticia, aunque eso suene pedante y como lo quieran llamar, el que la persona que va a escribir sólo un tema maneje el tema eso es determinante y por supuesto esa articulación debería ser como mucho más frecuente con una persona, aunque yo te confieso, en el poco tiempo que nos dieron para trabajar eso yo la

pude tener muy directamente con esta profesora, eso fue muy importante eso (P14).

Fíjate la experiencia mía, había una desconexión total entre el diseño que me llegaba a mí y la realidad que yo tenía era otra totalmente distinta, fíjate la importancia que eso tiene, que ese diseño se haga en equipo de trabajo, además que yo pienso que si no hay un equipo interdisciplinario, en toda investigación, todo problema que tu aborde tiene como lagunas, bueno va a tener siempre como lagunas y cosas. Entonces me parece importantísimo la incorporación de su asesor, también de un diseñador por supuesto porque están en situaciones muy distintas, con realidades muy distintas y tienen que ver donde, dónde se encuentran porque si no imagínate va a seguir el mismo problema que el asesor va por un lado y el material va por otro... (P15).

En atención a las evidencias presentadas con anterioridad, indican Castillo & Cabrerizo (2006), que una de las competencias que debe desarrollar el profesorado en su desempeño profesional es el del trabajo en equipo, el cual implica una mayor interacción entre sus compañeros con el propósito de buscar alternativas de solución a los planteamientos que así lo requieran, para ello, es necesario dejar de lado el trabajo individualizado. Para generar el trabajo en equipo, expresan los autores hace falta la creación de un ambiente institucional que lo promueva, desarrolle y consolide.

En ese mismo sentido Bates (2003), expresa que el trabajo en equipo es fundamental, ya que “nadie puede abarcar todo lo que puede conocerse sobre el uso y diseño educativos de cada tecnología actual disponible, y ser un experto en el tema” (p. 31); por lo que hace énfasis en la conformación de equipos de trabajo donde participen diferentes expertos los cuales aporten lo necesario según sus conocimientos y habilidades.

En el proyecto de creación de la UNA (1995, 2007), están establecidas las Unidades Integradas de Diseño (UID) y el artículo 46 del Reglamento UNA (1978), las define como equipos académicos interdisciplinarios constituidos por los diversos elementos requeridos para el proceso de enseñanza y aprendizaje y cuyo principal fin era delinear el objetivo

docente propuesto. Estos equipos debían estar constituidos por un especialista en diseño de instrucción, un especialista en contenido, un especialista en evaluación y un especialista en medios. De igual forma había un coordinador de equipo de diseño el cual era responsable de 2, 3 o más equipos. Cada miembro del equipo realizaba funciones específicas cuyo desarrollo suponía la delimitación de responsabilidades concretas en términos de actividades y tiempo.

Actualmente en la UNA no existen las UID desde el punto de vista administrativo, en la práctica, los especialistas en contenido de cada asignatura elaboran los materiales instruccionales con el apoyo del evaluador responsable en cada carrera y estos tienen reuniones con el diseñador instruccional de manera eventual o después de haber concluido y entregado el material para su revisión.

Aunado a ello existen muy pocos diseñadores instruccionales para la cantidad de materiales que se desarrollan en la universidad, lo que repercute en las orientaciones, organización, diseño, tiempo de elaboración y culminación de estos materiales. En cuanto a la conformación de equipos de trabajo para el diseño de los materiales instruccionales, Mena (2005), insiste en la importancia que tiene su conformación, la experiencia ha demostrado que de esta manera se obtienen resultados más satisfactorios y de mayor calidad.

Sugiere la autora que los equipos deben estar conformados por profesionales de diversas especialidades y ello dependerá del tipo de material a elaborar, la magnitud y los recursos disponibles. Cada uno de estos profesionales aportará una multiplicidad de elementos, destrezas y habilidades, las cuales deben procurar ser tan sustanciales de manera que el producto a desarrollar sea de alta calidad.



De igual forma, manifiesta la autora que al estar conformado el equipo de trabajo, debe pensarse en la formación que se impartirá a sus miembros, relacionada esta con la preparación específica del diseño instruccional y los requerimientos necesarios.

En este sentido los docentes entrevistados exteriorizan que es necesaria la formación que se le pueda ofrecer relacionada con la elaboración de un material instruccional, dado que el especialista maneja los contenidos de las materias que administra, pero son necesarios diferentes conocimientos relacionados con las estrategias instruccionales y las de aprendizaje, el diseño instruccional, recursos tecnológicos, tipos de textos, uso del lenguaje para llegar al estudiante a distancia, entre otros elementos necesarios para la elaboración y diseño de un material instruccional que sea eficiente y eficaz.

Esa orientación que nos dieron que fue un día de una jornada completa de un poco que nos permitió caracterizar al lector, al tipo de texto, al tipo de estrategia de como uno puede acercarse a un lector que está sólo, sólo con ese texto, este, me ayudó como acercarme, no, de esa manera, y luego todas las cosas estas formales, aquéllos recursos visuales, de recordatorio, de cierre, de, de conexión, de animar a la búsqueda más allá de lo que el texto ofrece, me parece que son como recursos muy útiles. Esa inducción me la dieron en la UNA, fue una cosa grandísima, un acto muy formal (P14).

Yo creo que hay que saber de estrategias instruccionales, hay que saber de evaluación, hay que saber de tendencias teóricas en estrategias, hay saber tipos de estrategia, hay que saber cómo se evalúan las estrategias. Porque nosotras hacemos miles de estrategias pero solamente proponemos la evaluación del contenido, pero no de esas propias estrategias, no es que los estudiantes se evalúen como aprendices. Si yo creo que hay mucho trabajo intuitivo pero la gente no sabe muy bien por qué lo hace, tendríamos que tener formación todos, en estrategias instruccionales, en diseño instruccional, que no lo tenemos, para mí no lo tenemos (P9).

Entonces yo tenía un sistema de aprendizaje, que consistió que yo debería conformar mi estructurar mental sobre, sobre cómo hacer el texto, pero que lleguen con un lenguaje que lo puedan entender y que eso esté reforzado por los muñequitos, por los íconos, por dividir el texto que yo seleccionaba en partes y ponerle una lectura al lado, ponerle la lectura, hacer preguntas, este sobre el contenido que se está dando y ponerle también números, que si el tema 1, la

lectura, estos son los materiales este, este, este otro tema, y entonces dividirlo (P11).

Pero yo siento que en los últimos tiempos fundamentalmente son tres cosas, una, se ha complicado muchísimo lo que es el rol del especialista en contenido, Segundo por la dinámica institucional que tiene ahora un esquema de funcionamiento donde esos equipos, esos grupos de interacción a propósito de diseño instruccional y curricular, se han como que, bueno yo no diría eliminado, pero cada vez es mucho mas cuesta arriba y tercero, también por todo lo que significa el hecho de que el asesor tiene que, Que el especialista en contenido, perdón, tiene que también conocer el fundamento teórico, por lo menos esencial de diseño instruccional, que creo que la universidad en ese sentido, tiene que tomar parte en el asunto en cuanto a formar al especialista en contenido en toda esta área porque es necesario (P5).

Lo expresado por el profesorado, implica la necesidad de asumir el diseño de los materiales impresos, de tal manera que el especialista en contenido se involucre en los procesos de planificación, mediación pedagógica y de fomento hacia el aprender a aprender (Matos, 2013). Estos procesos requieren del manejo de los elementos instruccionales y los relacionados a la producción textual, con el propósito que se conviertan en los mediadores de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; ello debe implicar en los estudiantes el fortalecimiento de competencias y el desarrollo de los procesos cognitivos y metacognitivos.

Hace referencia el profesorado a la reflexión necesaria que deben realizar durante el proceso de elaboración de los materiales instruccionales, esta debe ser sumamente crítica y poner en acción ese proceso de aprendizaje que ellos mismos llevan a cabo a la hora de estudiar una materia, es decir, ponerse en el lugar del otro, pensar las necesidades, requerimientos, estrategias, técnicas que se pudieran poner en práctica para aprender, manejar y llevar al contexto donde le corresponde al estudiante lo enseñado en alguna materia.

El especialista en contenido debe emplear las estrategias metacognitiva para llevar a cabo el proceso de elaboración de un material instruccional y deben elaborar las estrategias

instruccionales de manera consciente e intencional, a los fines de intentar generar estrategias de aprendizaje en los estudiantes.

El pensamiento crítico es sumamente importante, entonces se basó en eso justamente y en la reflexión para elaborar esas estrategias instruccionales, entonces eso no podía eliminarse o tenía que estar, teníamos que depender de ello. De hecho cuando elaboraba el material actuaba como si yo fuera un estudiante, yo decía bueno: ¿yo como estudiante qué es lo que requiero? ¿Qué necesito? Bueno esto es lo que realmente se necesita y por supuesto con los conocimiento y eso de lo que se requería a nivel mundial y local en Venezuela (P16).

Me tuve que empapar un poco de cómo se realizaban los materiales instruccionales. Nunca había tenido la experiencia, me pareció sencillo realizarla porque era una asignatura que yo manejo, digamos que me gusta, que era lo que yo quería transmitir y eso también facilitó el conocimiento de lo que es la temática en el área. Ahora todo lo que ha sido de cómo establecer una estrategia instruccional, de cómo buscar un recurso, de cómo familiarizarme con el proceso de evaluación, de cómo se realiza un objetivo, de que eso esté bien cuadrado, he tenido que aprenderlo durante el camino, creo que aun me falta mucho pero ya he dado los primeros pasos para realizar estos materiales (P7).

Que autorregule, que reflexionen, pero yo no te puedo decir que yo planifiqué una estrategias de control o una estrategia de repaso, eso no fue sistemático, eso fue como fue saliendo y lo que nos fue pareciendo que había que incluir allí se fue agregando, pero no fue sistemático, no fue consciente, no fue planificado, sino que era ir viendo, también con el diseñador instruccional, no, ir viendo a partir del contenido y la secuencia que se iba dando qué era lo que debía ir ahí. Pero no te puedo decir que hicimos ningún plan, yo no se, yo en este momento no te puedo decir hay tantas estrategias de control, tantas estrategias, no, fue muy intuitivo, de lo que nosotras pensábamos que quedara mejor ahí, No lo hicimos de manera consciente, ni sistemática, ni planificada, eso fue, fue más atendiendo al contenido que a nosotras tuviéramos un plan de lo que debería ir ahí (P12).

Nosotras damos la orientación que se dirijan al asesor, que estén pendientes de darse cuenta si es que entienden, pero ninguna de esas estrategias, fue deliberadamente conscientes pensando que íbamos hacer metacognición ni que íbamos hacer, es muy, muy de tratar de que no se haga pesado, de que sea lo más divertido posible, pero sobre todo con diseño instruccional, no creo que el diseñador instruccional tuviera una tendencia teórica preestablecida, yo creo que era eso que fuera secuencial, que fuera organizado, que lo hiciera lo más ligero posible, pero creo que el diseñador que nos acompañó, ni nosotras estábamos pendiente de nada de eso (P9).

De las afirmaciones anteriores se infiere que el profesorado entrevistado diseñó sus asignaturas tomando en consideración algunos elementos como el contenido, secuencia, organización; sin embargo, manifiestan no haber planificado de manera consciente e intencional las estrategias instruccionales. En ese sentido se interpreta que realizan los materiales en atención a los elementos que se van presentando durante su elaboración, sin tener una planificación previa que les permita hacerse conscientes de forma deliberada de las estrategias que pueden proponer en los materiales y lo que estas pueden generar en el estudiantado.

En este sentido plantean Crispín et al. (2011), que el docente debe planificar la enseñanza de manera estratégica y para ello debe generar las condiciones que favorezcan en el estudiante el descubrimiento y construcción del conocimiento de manera comprensiva y significativa. Para ello, debe orientar a los estudiantes a reflexionar de manera consciente e intencional sobre sus procesos cognitivos, así como, de la aplicación de las estrategias de aprendizaje que usan: cómo, cuándo y para qué las usan y qué resultados obtienen. “La enseñanza estratégica implica identificar acciones y procedimientos que favorezcan la apropiación y la integración del conocimiento de manera comprensiva y progresiva” (p.57).

En consecuencia, el docente debe conocer y saber aplicar cuáles son esas acciones y procedimientos tan necesarios para promover en sus estudiantes el aprendizaje estratégico, el cual requiere saber cómo alcanzar las metas de aprendizaje, pero también necesita saber el por qué de la elección de esa meta y hacia dónde lo conduce.

Por tanto, las Instituciones educativas deben ser responsables de generar las condiciones necesarias para que los estudiantes aprendan a pensar de manera estratégica, lo cual les

propicie el aprendizaje de manera efectiva, que les permita afrontar hábilmente el cómo y el por qué, exigido por el mundo de hoy, saturado de información y tecnología. Sobre la base de las ideas expuestas es preciso que la institución actualice y forme a sus docentes en torno a la enseñanza y aprendizaje estratégico y la manera cómo plasmar esos conocimientos en la elaboración y diseño de los materiales instruccionales y específicamente en la modalidad distancia



Universidad Nacional Abierta. Centro Local Mérida. Estado Mérida, Venezuela.

## **QUINTA PARTE PROPOSICIONES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

El abuelo, en lugar de enseñar a mi papá, le dio pescado.  
Mi papá, en lugar de darme pescado, me enseñó a pescar.  
¿Qué crees que le enseñaré yo a mi hijo?

- a) A mejorar técnicas de cómo enseñar.
- b) A formar a otros pescadores.
- c) Ambos nos dedicaremos a diseñar una nave para optimizar la pesca.
- d) Nos dedicaremos a crear una actividad diferente a la pesca.

## **CAPÍTULO V**

### **PROPOSICIONES**

Al revisar lo investigado, es preciso detenerse a reflexionar en torno a los hallazgos encontrados, lo aprendido acerca de la realidad estudiada, los aportes que puede ofrecer esta investigación en el contexto de la UNA o en otros similares. Todo ello conlleva el planteamiento de las propuestas teóricas que surgieron del estudio con la finalidad de proyectar mejoras en torno al diseño de los materiales instruccionales impresos desde el enfoque estratégico.

Al compartir con el grupo de personas entrevistadas (profesorado y estudiantado), conocer sus impresiones, opiniones, inquietudes, dudas, aciertos y desaciertos en torno al enfoque estratégico de los materiales instruccionales, así como, interactuar con estos materiales y contrastar lo encontrado con la revisión de la literatura, es necesario adquirir el compromiso moral de revertir los hallazgos en un conjunto de propuestas que puedan contribuir con las expectativas y manifestaciones expresadas, como también con el quehacer institucional específicamente en el caso del diseño de los materiales instruccionales empleados en la modalidad a distancia y de manera específica en la UNA.

Es importante recalcar que a pesar de presentar en este penúltimo capítulo una proposiciones teóricas relacionadas con el enfoque estratégico de los materiales impresos de la modalidad a distancia, no concluye aquí el fin último de la investigación, por el contrario, se considera que el estudio desarrollado supone el primer paso para situarnos en un realidad compleja, conocer las demandas de un colectivo y para desarrollar futuras líneas de actuación

de manera coordinada con las distintas instancias y personas involucradas en el proceso de diseño de los materiales instruccionales, así como, de los usuarios de estos.

Las proposiciones teóricas que se presentan a continuación surgen a partir de lo expresado tanto por el profesorado y estudiantado consultado, así como, por el análisis de contenido realizado a los materiales instruccionales impresos. La triangulación, interpretación y análisis de la información obtenida, así como el contraste de estos datos con la literatura encontrada permitieron elaborar unas líneas de acción concreta que promuevan la mejora de la realidad investigada.

Se hará referencia a un cuerpo de proposiciones teóricas relacionadas con el enfoque estratégico relacionados estos con la elaboración de los materiales instruccionales impresos en la EaD, producto de las categorías que emergieron de la investigación:

- Presencia del enfoque estratégico en los materiales instruccionales impresos.
- Evaluación de los aprendizajes en los materiales instruccionales impresos.
- La tecnología como complemento del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Formación del profesorado para el diseño instruccional.

### **5.1. Presencia del Enfoque Estratégico en los Materiales Instruccionales Impresos.**

A lo largo de la investigación se ha aludido el proceso que lleva implícito el enfoque estratégico en los materiales instruccionales impresos, haciendo énfasis en las estrategias de enseñanza y las de aprendizaje, así como la relación que debe existir entre ambas.



Por otra parte, se destacó la necesidad de diseñar los materiales instruccionales tomando en consideración las características de la modalidad, del estudiantado, naturaleza y contenido programáticos de las asignaturas, accesibilidad del material, entre otros.

Es imprescindible la elaboración de lineamientos que trasciendan a las indicaciones referidas a la colocación de íconos, cantidad de páginas, medidas, uso del lenguaje y otras estrategias propuestas, es necesario ir más allá de lo que esto representa para la formación del estudiantado como futuro profesional.

Se requiere comprender verdaderamente la esencia de diseñar un material instruccional desde el enfoque estratégico, el cual va más allá de generar, proponer y plasmar estrategias instruccionales o de enseñanza en el material instruccional para que el alumnado aprenda los conocimientos disciplinares. En consecuencia, el material instruccional debe contener estrategias de enseñanza que promuevan la adquisición, comprensión, retención, reflexión, análisis y búsqueda del aprendizaje, para su posterior aplicación en el contexto donde deba desenvolverse el futuro profesional en formación.

De igual forma, tiene que contener estrategias para procesar de manera más compleja, eficiente y eficaz la cantidad de información que se obtiene hoy en día. Para ello es preciso que el profesorado promueva en el estudiantado los diferentes procesos y estrategias cognitivas y metacognitivas, para que se genere el aprenda a aprender. Esto se logra si tanto el estudiantado como el profesorado hacen de manera consciente e intencional la aplicación y el uso de las estrategias de aprendizaje.

El material instruccional debe contener estrategias de enseñanza que promuevan la autonomía, independencia y reflexión sobre el proceso de aprendizaje. Debido a esto, se hace necesario generar cambios de lo que se enseña, como de quiénes enseñan y de quiénes aprenden.

De acuerdo con las ideas expresadas con anterioridad, el profesorado debe suscitar diferentes espacios mentales al estudiantado, no basta sólo con transmitir conocimientos e información, es preciso enseñarlos a ser aprendices estratégicos y ello demanda un profesorado que sea aprendiz y enseñante estratégico.

En el caso específico del diseño de los materiales instruccionales en la modalidad a distancia, la actuación estratégica del profesorado implica, que este planifique y regule de manera consciente las estrategias instruccionales, seleccionando los contenidos curriculares y los procedimientos de enseñanza más apropiados a las características del estudiantado, así como, las condiciones del contexto en el que este se desenvuelve.

Por otra parte, el profesorado puede saber cuáles son los contenidos requeridos que se relacionan en la materia y cuyo aprendizaje debe avalar, cuáles son los contenidos más complejos, a los que deberá dedicar más tiempo, o cuáles son los errores característicos que pueden producirse, para anticiparlos y prevenirlos. En este sentido debe estar atento a cada una de las estrategias instruccionales que proponga en sus asignaturas, las cuales dependerán de los elementos determinados con anterioridad.

Cuando el profesorado construye de forma clara y explícita relaciones entre los conocimientos que enseña y la metodología que emplea para hacerlo, el estudiantado aprende de forma más relevante, por tanto, cuando el profesorado demuestra ser estratégico para enseñar, el estudiantado utiliza estrategias para aprender. En tal sentido es preciso destacar

que para enseñar las estrategias de aprendizaje, es necesario conocerlas, manejarlas y saber aplicarlas en el propio proceso de aprendizaje, por lo tanto, “para enseñar estrategias, primero uno mismo debe ser estratégico” (Monereo & Castelló, 1997, p 75.).

Para diseñar un material instruccional desde el enfoque estratégico, es necesario tomar en consideración elementos tanto de las estrategias de enseñanza como las de aprendizaje, ya que ambas deben relacionarse a pesar que las primeras están referidas a todo lo que el docente hace para promover el aprendizaje en el estudiantado y las segundas se refieren a todas las acciones que lleva a cabo el alumnado para promover su aprendizaje. El profesorado para diseñar un material instruccional desde el enfoque estratégico, debe desarrollar elementos fundamentales, tales como:

(a) Conocer la naturaleza de la asignatura, el área de conocimiento y los contenidos a enseñar,

(b) Relacionar los contenidos con los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se deben llevar a cabo para aprender estos,

(c) Conocer y saber aplicar (qué, cómo, cuándo, por qué y para qué) una variedad de estrategias de enseñanza y de aprendizaje como alternativas para resolver las actividades previstas en los contenidos que se desean desarrollar.

(d) Programar actividades, técnicas de estudio y estrategias adecuadas a cada contexto y a la diversidad del alumnado, evitando prescripciones rígidas y descontextualizadas que sólo generan la transmisión de los contenidos de la asignatura, dentro del contexto de la

comprobación, lo cual exige a los estudiantes una memorización desprovista de comprensión y reflexión.

(e) Enseñar al estudiantado técnicas de estudio que vayan acompañadas de un uso estratégico, ya que la simple repetición mecánica de técnicas no supone una estrategia de aprendizaje.

(f) Enseñar el uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje a través de las diversas maneras de utilizar y aplicar las estrategias de aprendizaje en diferentes situaciones, destacar su adecuación a la resolución de diferentes problemas y brindar orientaciones a su empleo.

(g) Proveer métodos de enseñanza mediante el manejo de numerosas estrategias cognitivas, metacognitivas y de manejo de recursos, con el fin de promover en el alumnado la reflexión, el análisis y el aprendizaje autónomo.

(h) Proporcionar al estudiantado herramientas que le promuevan la capacidad progresiva de su autonomía para planificar, regular, evaluar y tomar decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje.

(i) Incluir los elementos formales de la escritura y diseño gráfico del material instruccional para facilitar el uso agradable y ordenado de este.

Para finalizar es necesario destacar que en los sistemas a distancia, las estrategias de enseñanza y aprendizaje son elementos de suma importancia para la formación de los

educandos. A través de ellas, se pueden constituir herramientas prácticas que consoliden el aprendizaje de manera activa, al otorgarle al docente el papel primordial de diseñar la instrucción en función de propiciar en los estudiantes el rol protagónico que les corresponde desempeñar dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En tal sentido, puede decirse que los docentes de un sistema de educación a distancia, no sólo deben manejar con propiedad todo lo relacionado con la modalidad para la cual se desempeñan y el contenido de la materia que administran, sino también, dominar con mucha experticia todo lo relacionado a las estrategias instruccionales y darle especial significación a las de aprendizaje, para poder generar de manera más pertinente en sus estudiantes el aprender a aprender (Estéfano, 2010).

## **5.2. Evaluación de los Aprendizajes.**

En este apartado, vamos a plantear algunas propuestas que surgen de la interpretación y análisis de la categoría denominada evaluación de los aprendizajes, con miras a la transformación y mejora del proceso de evaluación en la UNA.

A partir de la perspectiva que exponen los protagonistas de la investigación, se encuentran ciertas demandas entre las que se encuentra la necesidad de reformular el reglamento y la normativa que regula la evaluación en la Institución. En el estudio de caso que nos ocupa, ambos documentos (Reglamento, 1996; Normativa de Evaluación, 1987) están desactualizados ya que tienen más de veinte años de vigencia y deben ajustarse a los avances que la evaluación ha tenido durante ese tiempo. En este sentido, se destacan algunos elementos mencionados por los informantes claves y sobre los que se debería hacer énfasis para generar cambios:

— El hecho de priorizar la cualificación del estudiantado en base a los objetivos previstos en los materiales instruccionales, donde el evaluador ayuda al especialista en contenido a seleccionar, organizar y formular en forma precisa objetivos, estrategias y procedimientos de evaluación. Es necesario contemplar la posibilidad de abordar otros elementos en la evaluación de los aprendizajes, donde se haga hincapié en evaluar el proceso sin hacer tanto énfasis en el producto y que el profesorado como el estudiantado desarrollen la capacidad de negociación, liderazgo, conocimiento personal y visión de conjunto, tal y como lo estipula la cuarta generación de la evaluación (Guba& Lincoln, 1989, Arandia, 2005; Mateo, 2000).

— Establecer unos criterios de evaluación que permitan la revisión y e interacción entre el estudiantado y profesorado para dar respuesta a las inquietudes que puedan tener ambos en el transcurso de los estudios y del proceso evaluativo. Es necesario recalcar que la evaluación tiene que ofrecer: a) al estudiantado elementos que le permitan construir el conocimiento, favorecer a la gradual apropiación del proceso de toma de decisiones en torno a las distintas condiciones que incluyen una situación educativa, a fin de poder actuar de la manera más estratégica posible y alcanzar la autonomía de su aprendizaje, y, b) al profesorado herramientas en su tarea de traspaso de control del proceso de enseñanza y de aprendizaje hacia el alumno, así como el apoyo en el proceso de construcción del conocimiento (Monereo, 1997).

— Es preciso generar un cambio profundo en la filosofía que guía la oferta académica de formación del profesional de las carreras del área de educación en la UNA y con ello el cambio de la evaluación. Actualmente la planificación de la oferta académica responde al grado en que han sido logrados los objetivos previamente fijados por el profesorado en los

materiales instruccionales, rasgos característico de la segunda generación de la evaluación. En este sentido, se requiere de cambios profundos que lleven al estudiantado a tener un papel aún más activo en su proceso de enseñanza y de aprendizaje, donde se promueva el enfoque estratégico, participe en cada una de las etapas del proceso de evaluación y se tome en consideración el contexto en el cual se desenvuelve, así como sus características individuales. Si el profesorado hace ver al alumnado lo funcional de las estrategias de aprendizaje, tanto en su vida estudiantil como posteriormente en su vida profesional e incluso personal, conseguirá que estos se tomen en serio la temática y dejen de considerarla como algo secundario o aún peor como un distractor de su principal objetivo: aprobar la materia (Monereo, 2007).

— Organizar encuentros, a nivel nacional, donde todos aquellos profesionales (evaluadores, especialistas en contenido, asesores, diseñadores de instrucción) implicados en el proceso de evaluación analicen cuáles son las principales problemáticas y realicen posibles modificaciones –incluyendo el ámbito normativo- para su mejora. Para ello es necesario elaborar y presentar un documento donde se presenten las principales dificultades encontradas y, por otro lado, un conjunto de propuestas para su incorporación. Se debe hacer énfasis en la necesidad de que, a nivel institucional, se examinen y utilicen realmente estos documentos y no se consideren un mero trámite burocrático que quede escrito en el papel y no se operacionalice. Para ello, las instancias gubernamentales de la Universidad deberán adoptar una actitud abierta al diálogo y, sobre todo, dispuesta a incorporar los cambios que se le demandan desde la propia realidad.

— Es necesario proponer otras alternativas de evaluación a través de diferentes medios y recursos tecnológicos lo cual permitirá ofrecer un abanico de alternativas evaluativas acorde con las características individuales del alumnado y ubicación geográfica de estos. En este

sentido la UNESCO, (2013), expresan en relación con la evaluación que las TIC brindan un abanico de oportunidades para la prosecución de los aprendizajes del alumnado y del desempeño del profesorado, las instituciones universitarias y los sistemas educativos.

— No sólo se debe hacer énfasis en la evaluación de los aprendizajes, hay que evaluar la enseñanza o la instrucción, en el caso específico que nos ocupa en esta investigación se deben evaluar los materiales instruccionales, así como los elementos que involucran a la institución, relacionados con la formación del estudiantado. Santos Guerra, (1993), señala los principios por lo que se justifica este tipo de evaluación, a saber son: a) racionalidad, referido a las pretensiones, actuaciones o repercusiones del funcionamiento de la institución universitaria, en este caso específico de los materiales instruccionales y su impacto en la enseñanza y formación de calidad; b) responsabilidad, alusiva a la obligación que tiene la universidad con lo que se enseña, se aprende y en la forma cómo se hace ese proceso, ello se confronta desde la evaluación porque puede suministra informaciones concretas sobre lo que ocurre y los pasos de como puede mejorarse; c) colegialidad, concerniente a la responsabilidad que tiene de manera conjunta el cuerpo de profesores y la universidad sobre la evaluación, en este sentido ese grupo colegiado debe preguntarse cómo concluye la formación del alumnado superando la preocupación inicial sobre el dominio que logran en cada una de sus asignaturas. Adicional al grupo del profesorado la Universidad debe preguntarse cómo funciona, qué papel desempeña en la sociedad y en qué tiene que mejorar; d) profesionalidad, relativa a la reflexión sistemática y rigurosa sobre la práctica de los profesionales de la institución universitaria.

— El profesorado destaca su profesionalización cuando evalúa su práctica docente, indagando sobre las consecuencias de su enseñanza y los resultados que obtiene, en



consecuencia reconocen los posible errores y aceptan los cambios que amerita su práctica de enseñanza; e) perfectibilidad, referente a la actitud permanente de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como los elementos organizativos y estructurales de la institución; y, f) ejemplaridad, inherente al ejemplo que puede y debe constituirse la universidad siendo un referente por sus exigencias intelectuales, profesionales, éticos y sociales. En este sentido, debe promover evaluaciones que le admitan confrontar las opiniones, reflexionar con rigor y empeñarse en mejorar en pro de los profesionales que forma.

### **5.3. La Tecnología como complemento del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje.**

Un elemento de reflexión que introducen los propios protagonistas del estudio es el relacionado con el uso de la TIC como complemento del material instruccional impreso en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, las propuestas se centralizan en los elementos destacados por los informantes claves, referidos a la incorporación del uso de las TIC a través de los materiales instruccionales, combinación de los recursos tecnológicos, uso pedagógico de las TIC, formación tecnológica y pedagógica del profesorado y requerimiento de la infraestructura necesaria para las TIC.

Con la incorporación del uso de las TIC se le brinda al estudiantado la oportunidad de actualizar constantemente sus conocimientos y habilidades, así como alcanzar, desarrollar y profundizar las estrategias cognitivas (repaso, elaboración, organización y pensamiento crítico), metacognitivas (planificación, control y regulación) y de manejo de recursos (del tiempo y ambiente de estudio, regulación del esfuerzo, aprendizaje con pares y búsqueda de ayudas), así como, el fomento del trabajo en equipo, la independencia y la autonomía.

En este sentido es preciso que la UNA genere acciones en donde se incorpore el uso de las TIC a través de los materiales instruccionales impresos a los fines de complementar y ampliar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la población estudiantil que atiende. Es importante aclarar que al hacer referencia a las TIC, no sólo se hace alusión al uso de las web, sino a otros medios tecnológicos los cuales pueden emplearse. En este contexto, creemos que las instancias rectorales de la UNA deben pensar el tema integralmente y cconsiderar el interés de los distintos actores de la institución, los avances tecnológicos y su influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje tanto del estudiantado como del profesorado. Tal y como afirma Arandia, (2009):

Frente a la presencia insoslayable de las TIC los docentes y autoridades universitarias necesitan reflexionar acerca de su quehacer para reorientar y diversificar la pedagogía, ser capaces de modificar las actuales prácticas metodológicas, transformar las modalidades didácticas y los enfoques de evaluación aplicados por los docentes que implican una revisión profunda del currículum (p. 4).

En este contexto emergente la UNESCO en el año 2013, planteó que las TIC promueven el desarrollo pertinente y eficaz de las prácticas educativas, lo que iimplica fortalecer la relevancia que el profesorado tiene en las transformaciones pedagógicas. Para ello es preciso comprender su actividad desde los diferentes elementos que intervienen en su desempeño. Este énfasis,amerita no sólo asumir la complejidad de las TIC, sino comprender el tema docente desde el reconocimiento de los diferentes elementos que participan en su desempeño, los factores que afecta el rendimiento estudiantil, y distinguir, multiplicar y fomentar las experiencias de aprendizaje que las TIC facilitan, admiten u optimizan, acerca de las prácticas tradicionales de la enseñanza.

Si bien es cierto, tal y como lo plantea la UNESCO, (2013), que las TIC promueven el desarrollo pertinente y eficaz de las prácticas educativas, este no se logra con la aplicación e implementación per se de las tecnologías, sin que se apliquen estrategias pedagógicas para su uso, en tal sentido plantea Corredor (2014) que es necesaria la capacitación y formación en estrategias pedagógicas aplicadas a las TIC, es decir se debe hacer énfasis en la formación tecnopedagógica.

Al respecto Cabero (2010), señala que la calidad de los procesos educativos mediados por las TIC resultan de las estrategias de enseñanza que emplee el profesorado, por tanto, es indispensable un cambio sustancial en las prácticas pedagógicas e indica algunos elementos que deben ser tomados en consideración para evitar el fracaso del uso de las TIC en la educación sin tomar en consideración el aspecto pedagógico, tales como a) el entorno tecnológico (problema de los técnicos); b) los elementos comunicativos, referidos a la incorporación de herramientas de comunicación; c) metodología, diseño, estrategias didácticas congruente con estos nuevos escenarios; d) sentido de comunidad (interactividad); e) soporte institucional (elementos organizativos); f) papel del profesorado (tutor o asesor); g) papel del alumnado; h) e-actividades.

En cuanto a lo expresado por los actores claves de la investigación sobre la combinación de los recursos tecnológicos en donde se tome en consideración la ubicación geográfica y acceso a internet, es imprescindible citar nuevamente a la UNESCO (2013) quienes manifiestan que la educación debe que ser flexible y adaptarse a las requerimientos y características del estudiantado y de los diferentes contextos sociales y culturales donde se desenvuelven. Para alcanzar ese propósito es preciso realizar cambios sustanciales que vayan desde una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad, donde

ésta sea vista como una oportunidad para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y mejorar el desarrollo personal y social de los actores involucrados en ambos procesos.

Atendiendo a esas consideraciones, la UNA debe brindar múltiples alternativas a través de los materiales instruccionales, no sólo referidos a la diversidad de contenidos, estrategias de enseñanza y de aprendizaje, sino también a la variedad y disponibilidad de los soportes tecnológicos, desde la concepción más básica de acceso (radio, televisor, computador) hasta las más compleja (conectividad a internet, TV cable o digital, telefonía, software, hardware, otros) con miras a que todo el estudiantado tenga las mismas oportunidades de acceder a la educación que ofrece la universidad sin distinción de ninguna naturaleza. En pocas palabras con la incorporación de la TIC como apoyo a los materiales instruccionales impresos, la UNA debe ofrecer múltiples alternativas que den respuesta a la diversidad y características del estudiantado.

En relación con las implicaciones que estas proposiciones traen consigo, es preciso destacar que para alcanzarlas se requiere de dos elementos muy importantes, el primero, la formación y actualización del profesorado para asumir estos cambios y el segundo, el requerimiento de una infraestructura necesaria para poner en práctica las TIC, tales como buenos servidores para gestionar la intranet.

En el caso del primero (formación y actualización del profesorado), se requiere la capacitación permanente a los fines que se mantenga al día con la exigencias sociales dados los cambios vertiginosos que nos muestran las TIC, así como, la adaptación que esta requiere desde el punto de vista pedagógico. Para garantizar la actualización, es necesaria la corresponsabilidad entre la universidad y el profesorado. En consecuencia, le corresponde a

la UNA promover los espacios y oportunidades de formación del profesorado y a este último, a su vez, comprometerse a aprovechar al máximo dichas oportunidades, gestionar posibilidades de autoformación y a su vez poner en práctica los conocimientos adquiridos en pro de la formación del estudiantado.

Para el segundo (infraestructura necesaria para las TIC), le corresponde a la UNA estudiar lo más objetivamente posible las necesidades tecnológicas y evaluar las posibilidades de inversión en este recurso y pueda así gestionar todas las acciones posibles para disponer de dicha infraestructura, así como de equipos interdisciplinarios a nivel nacional que permita garantizar el alcance y la calidad de los procesos formativos mediados por las tecnologías. Conviene destacar los planteamientos de Bate (2011, 2000), relacionados con la introducción de la TIC en las instituciones universitarias:

- a) La Rentabilidad de las inversiones deben estimarse a mediano y largo plazo.
- b) Hay que realizar cambios significativos en la organización y metodología de la labor académica.
- c) El empleo de las TIC debe ser un elemento relevante dentro de una estrategia más amplia para mejorar la docencia y el aprendizaje del estudiantado.
- d) Es necesario un proyecto institucional, no dejar de manera aislada e individual al profesorado experimentar con los recursos tecnológicos para la docencia, la gestión y la investigación.

e) La infraestructura tecnológica es fundamental, por tanto la universidad debe tomar la previsión de las necesidades en cuanto a: docencia, investigación, extensión y administración

f) Se requiere de un sistema de apoyo formativo y técnico a los usuarios (personal docente, administrativo y estudiantil) que les permita solucionar los problemas que se presenten. De igual forma debe dotarse a la institución universitaria de un imprescindible servicio de asistencia técnica para el mantenimiento de los recursos tecnológicos.

#### **5.4. Requerimientos para la elaboración de los Materiales Instruccionales.**

Dentro de esta última categoría se realizarán propuestas relacionadas a las condiciones requeridas por el profesorado para diseñar los materiales instruccionales, tales como: condiciones laborales, de formación y conformación de equipos de trabajo.

##### **5.4.1. Condiciones Laborales**

En relación con las condiciones laborales es necesario que la UNA brinde al profesorado todos los escenarios requeridos que les permita realizar la actividad académica asignada, en este caso el diseño de los materiales de la forma más óptima posible. En este sentido, se propone la clasificación sobre las condiciones de trabajo dado por López (1994) y Álvarez (1993), la cuales se ajustan a la Ley Orgánica de Prevención, Condición y Medio Ambiente de Trabajo (L.O.P.C.Y.M.A.T) (2005) y a los elementos mínimos para que un especialista en contenido se desempeñe dentro de la UNA:

a) Condiciones Higiénicas. Referidas a los elementos que no afectan la salud, concentración o estado anímico. Estas son: condiciones micro climáticas, grado de contaminación del aire, niveles de ruido, vibración e iluminación.

b) Condiciones Ergonómicas. Relacionadas con el grado en que el diseño de equipos tecnológicos (computadoras, impresoras, otros) y mobiliarios (sillas, escritorios, otros) se ajustan a las condiciones psicofisiológicas del trabajador. Tienen que ver con la facilidad que ofrece el diseño del puesto de trabajo para la toma de información y ejecución del control, distribución de equipos, mobiliarios y espacios, regímenes de trabajo y descanso.

c) Condiciones de Bienestar. Relacionado con la preocupación de la institución por crear el mejor entorno para el desarrollo del trabajo en los mejores escenarios. Se refieren a servicios médicos, instalaciones sanitarias, suministro de agua potable, custodia de bienes, lugar de descanso y alimentación.

d) Condiciones de Seguridad. Son aquéllas donde se le brinda al trabajador ambientes de trabajo sin posibilidad de riesgos y daños. Referidos a el estado de las superficies de trabajo, la protección contra incendios y riesgos eléctricos, funcionamiento de los medios de protección individual y presencia de medios técnicos de seguridad en equipos.

e) Condiciones Estéticas. Referido a un ambiente adecuado, limpio, armonioso, agradable, con un uso correcto de la decoración y colores, áreas verdes y otros elementos estéticos.

En base a las ideas expuestas es preciso que la UNA formule planes de acción para mejorar las condiciones laborales que más inciden en el desarrollo de las actividades del profesorado.

#### **5.4.2. Formación del Profesorado**

Es preciso que la universidad proponga planes de acción para la formación continua del profesorado, relacionada con el diseño de los materiales instruccionales, donde se haga

énfasis en un cambio sustancial hacia la enseñanza y aprendizaje estratégico. Se requieren propuestas de formación que partan del análisis y evaluación de los materiales instruccionales, del intercambio y experiencia con los usuarios de dicho material y de los avances científicos y tecnológicos de la educación a distancia.

Los planes de formación para el profesorado deben fundamentarse hacia los conocimientos relacionados con el diseño de los materiales, recursos tecnológicos, uso del lenguaje y el enfoque estratégico de la enseñanza y el aprendizaje, a los fines que se promueva en el alumnado el aprender a aprender. En este sentido, es necesario incluir dentro de la formación del docente el doble rol, que tiene que ejercer el profesorado: aprendiz y docente de las materias que diseña y enseña, tal y como lo plantean Monereo & Castelló, (1997) y Estéfano (2010).

Para el primero, debe planificar, regular y evaluar su actividad de aprendizaje, conocer las dificultades que plantea su asignatura, diferenciar entre estudiar para actualizarse o para enseñar, considerar que la manera como aprende los contenidos de su materia, repercute en el modo de enseñarla y debe saber que dominar la didáctica de la asignatura es tan importante como dominar sus contenidos. Para el segundo rol (docente), debe planificar, regular y evaluar su actividad de enseñanza, integrar la enseñanza de estrategias dentro de sus programaciones, establecer relaciones explícitas entre lo que enseña y cómo lo enseña, ayudar al alumnado a reflexionar sobre los procesos y decisiones que toman cuando aprenden y evaluar la utilización de estrategias de aprendizaje.

Para desempeñar ambos roles (aprendiz y docente) el profesorado debe ser un aprendiz y enseñante autónomo, con juicios personales y críticos, para lo cual es decisiva la reflexión



sobre lo que hace y sobre su propio proceso de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que logre mejorar y enriquecer su práctica como aprendiz y enseñante.

En consecuencia, se deben formar profesores estratégicos, los cuales propongan el tipo de interacción o la ayuda pedagógica más apropiada en cada situación y para cada estudiante evitando de preinscripciones rígidas y fuera de contexto (Monereo, 2004). Para llevar a cabo esa interacción, es preciso que conozca, emplee y aplique como aprendiz y enseñante las estrategias de enseñanza y las de aprendizaje.

Por tanto, las instituciones educativas deben ser responsables de generar las condiciones necesarias para que los estudiantes aprendan a pensar de manera estratégica, lo cual les propicie el aprendizaje de manera efectiva, que les permita afrontar hábilmente el cómo y el por qué, exigido por el mundo de hoy, saturado de información y tecnología.

#### **5.4.3. Trabajo en Equipo**

En el caso de la manifestación que hace el profesorado sobre la conformación de equipos de trabajo para el diseño de los materiales instruccionales, es necesario que la UNA promuevan acciones para conformar estos equipos, los cuales beneficiarían la actividad docente y por ende el aprendizaje de los estudiantes.

Corredor (2014), afirma que las instituciones universitarias tienen que promover el trabajo en equipo y a su vez el profesorado tiene que asumir su rol con el apoyo y acompañamiento de otros profesionales para ocuparse de la tarea docente que le compete, así como para aprender y comprender del equipo que lo acompaña.

En el caso de la UNA, la institución debe retomar y poner en práctica lo establecido en su proyecto de creación (1995, 2007), sobre las Unidades Integradas de Diseño (UID) y lo estipulado en el artículo 46 del Reglamento UNA (1978), donde se define la conformación de equipos académicos interdisciplinarios constituidos por los diversos elementos requeridos para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos equipos deben estar organizados por un especialista en diseño de instrucción, un especialista en contenido, un especialista en evaluación y un especialista en medios. Cada miembro del equipo debe realizar las funciones específicas acorde con la especialidad que desempeñen.

En el caso de las proposiciones referidas a los requerimientos para la elaboración de los materiales instruccionales coincidimos plenamente con Copertari, Sgreccia & Fantasía (2010), cuando manifiestan que la modalidad a distancia demanda conocimientos que ameritan una formación específica del profesorado de esta modalidad, disponibilidad de recursos materiales y tecnológicos que debe suministrar la institución, la exigencia de una organización dinámica y una administración competente para responder con mayor flexibilidad de tiempo, espacio y autonomía.

## CAPÍTULO VI

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

#### 6.1. Conclusiones

Llegados a este punto es preciso reflexionar sobre el camino transitado, lo aprendido del contexto, de los informantes claves y sobre las aportaciones que este estudio pueda ofrecer a la UNA u otros entornos similares. Al desarrollar el contenido de este último capítulo, son dos elementos esenciales a considerar:

— Comprender que realizar conclusiones en una investigación interpretativa no radica en sintetizar el análisis y resultados de la investigación -ya expuestos en el cuarto capítulo-, nuestro interés será que a través de la lectura de las conclusiones, el lector pueda realizar una visión clara de la situación que se expone y, al mismo tiempo, pueda encontrar la respuesta a las interrogantes y los objetivos que componen los pilares esenciales del estudio

De igual forma, otro elemento a destacar es el planteamiento de las proposiciones teóricas, con miras a mejorar las acciones futuras que se puedan tomar sobre el diseño de los materiales instruccionales impresos bajo el enfoque estratégico en la UNA. Al compartir con los informantes claves sus inquietudes, demandas, ilusiones y, en general, visión sobre su relación con los materiales instruccionales, se adquiere un compromiso sobre las acciones e iniciativas que deben emprenderse para revertir lo develado en mejoras sustanciales que puedan optimizar las expectativas de dicho informantes.

Es preciso aclarar que, a pesar de mostrar este capítulo como el último de este trabajo, estamos seguros que es apenas el inicio de nuestro cometido para ubicarnos en una realidad,

conocerla y desarrollar futuras líneas de acción de manera coordinada con las instancias respectivas dentro de la UNA que puedan promover estas acciones. Se puede señalar que todas las fases cubiertas en esta investigación fueron fundamentales, no sólo para elaborar las conclusiones de todo el proceso, sino también para llegar al fin último de esta investigación formular un cuerpo de proposiciones teóricas sustentado en el enfoque estratégico, para la elaboración de materiales instruccionales en un sistema de EaD.

Las conclusiones se organizaron en tres vertientes, la primera dirigida hacia los elementos característicos de los materiales instruccionales en la EaD, la segunda se refiere a los requerimientos para el diseño de los materiales instruccionales; ambas están enfocadas hacia los tres primeros objetivos planteados en la investigación. Y la tercera enfocada al último objetivo de la investigación la generación de proposiciones teóricas que contribuyan a orientar el proceso del diseño de materiales instruccionales impresos bajo el enfoque estratégico en la modalidad de EaD.

En relación con la primera vertiente (elementos característicos de los materiales instruccionales en la EaD), se hará énfasis a lo referido a la presencia del enfoque estratégico, la evaluación de los aprendizajes y la tecnología como complemento del proceso de enseñanza y el de aprendizaje.

En cuanto a la presencia del enfoque estratégico presente en los materiales instruccionales impresos se pudo concluir que se encontraron elementos característicos del enfoque estratégico en los materiales instruccionales, evidenciándose mayor énfasis en la propuesta de estrategias instruccionales referidas a promover estrategias cognitivas de repaso, organización, elaboración y pensamiento crítico.

Con menos énfasis se evidenciaron propuestas de estrategias instruccionales enfocadas a impulsar las estrategias metacognitivas referidas a la planificación, control y evaluación del proceso de aprendizaje. No obstante, se promueven las estrategias referidas al manejo del tiempo y ambiente de estudio, específicamente las de aprendizaje con pares y búsqueda de ayuda; no se evidenciaron propuestas de estrategias que incentivarán las estrategias referidas a la regulación del esfuerzo y manejo del tiempo y ambiente de estudio.

Por otra parte, se concluyó la necesidad de incorporar estrategias instruccionales que promuevan todos los tipos de estrategias de aprendizaje, donde se ejemplifique de manera progresiva y gradual su uso y aplicación, dado que ello hará que el estudiantado las incorpore a su proceso de aprendizaje acorde con sus inquietudes, intereses y necesidades de manera que se les permita aprender a aprender y auto regularse seleccionando las estrategias más apropiadas. En este sentido, el profesorado debe tener conocimiento como aprendiz de las materias que enseña para plasmar en los materiales instruccionales de manera consciente e intencional las estrategias instruccionales que promuevan el desarrollo de los procesos y conflictos cognitivos en el estudiantado.

Ahora bien, en relación con la evaluación de los aprendizajes se concluyó que las evaluaciones en la UNA se ajustan al Reglamento, (1996) y Normativa de Evaluación, (1987), se realizan evaluaciones formativas y sumativas. En cuanto a las formativas deben presentarse en los materiales instruccionales a los fines que promuevan las diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas en el estudiantado.

En relación con la evaluación sumativa, esta se realiza en función de los objetivos previstos con la finalidad de comprobar las competencias adquiridas por el estudiantado como resultado de su aprendizaje con miras a promover y certificar al alumnado. Siendo esto

un rasgo característico de la concepción técnica de la enseñanza y del enfoque de la segunda generación de la evaluación donde el énfasis es puesto en los objetivos que planifican la enseñanza, como elementos organizadores del currículo.

En este sentido los informantes claves proponen hacer cambios sustanciales en: a) los diseños curriculares de la universidad, que debe ser actualizados en atención a promover el enfoque estratégico; b) el reglamento y normativa de evaluación de la institución; los cuales tienen una vigencia de más de veinte años; c) la implementación del uso de la tecnología, para proponer otras alternativas de evaluación a través de estos medios; y, c) la formación de los docentes para aplicar los cambios curriculares, de reglamentos y tecnológicos. En tal caso es necesario iniciar acciones y propuestas para realizar los cambios requeridos en la evaluación.

En el caso específico de la evaluación de la enseñanza se determinó la necesidad de evaluar los materiales instruccionales con miras a comprobar si se han logrado las metas y objetivos propuestos para mejorar los elementos requeridos en el diseño de dichos materiales, así como la calidad en ediciones futuras.

Con respecto a la tecnología como complemento del proceso de enseñanza y aprendizaje se concluyó, que es necesaria la incorporación del uso de las TIC como apoyo de los materiales instruccionales impresos, siempre y cuando se les el uso pedagógico que amerita para poder promover el proceso de enseñanza y aprendizaje en el estudiantado. De igual forma, se recalcó la importancia de la combinación de los recursos tecnológicos, a los fines de permitir la accesibilidad desde diferentes lugares geográficos y momentos. Para finalizar, es imprescindible que la universidad disponga de una plataforma tecnológica que brinde a toda la comunidad universitaria la accesibilidad requerida.

Sobre la base de las conclusiones expuestas se puede decir que dentro de los elementos característicos de los materiales instruccionales impresos es preciso generar acciones que promuevan y fortalezcan la presencia del enfoque estratégico, la evaluación del aprendizaje y la enseñanza y el uso de las TIC como apoyo para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje en el alumnado.

Con respecto a la segunda vertiente, referida a los requerimientos para la elaboración de los materiales instruccionales se pudo concluir que el profesorado debe contar con las condiciones laborales tales como condiciones higiénicas, ergonómicas, de bienestar, seguridad y estética. De igual forma de deben conformar equipos de trabajo para el diseño de los materiales instruccionales, así como realizar planes de acción para formar al profesorado en diseño de instrucción, uso de la TIC y el enfoque estratégico, referido este al proceso consciente e intencional del uso de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, es decir formar a un docente que cumpla el rol de aprendiz y docente estratégico.

Para el caso de la tercera vertiente, relacionada con el último objetivo de la investigación, generar proposiciones teóricas que contribuyan a orientar el proceso de diseño de los materiales instruccionales impresos bajo el enfoque estratégico en la modalidad de EaD, se puede concluir que se hicieron propuestas referidas al énfasis que se le debe dar a las estrategias de enseñanza y aprendizaje bajo a la modalidad a distancia, las cuales deben promover las estrategias cognitivas, metacognitivas y de manejo de recursos cuya finalidad es suscitar la autonomía. Independencia y reflexión sobre el proceso de aprendizaje. Para ello es preciso enseñar al alumnado a ser aprendices estratégicos, lo cual requiere de un docente que sea aprendiz y enseñante estratégico también.

Por otra parte, se plantearon proposiciones referidas a la evaluación del aprendizaje y la enseñanza, las cuales fueron enfocadas hacia la propuesta del cambio de reglamentos y normativas en la institución, así como, las referidas a los cambios en los diseños curriculares. De igual forma se plantearon alternativas referidas al apoyo de las TIC en el proceso de enseñanza y el de aprendizaje. Por otra parte se propuso la necesidad de formación del profesorado y conformación de equipos de trabajo para la elaboración del diseño de los materiales instruccionales.

Aunado todo lo descrito con anterioridad se hicieron propuestas relacionadas con las condiciones laborales del profesorado lo que le permitiría realizar y diseñar los materiales instruccionales en de la manera más eficiente y eficaz.

## **6.2. Recomendaciones**

La investigación concluida constituyó una revisión de la presencia del enfoque estratégico en los materiales instruccionales impresos de la UNA, vista desde las perspectivas de los especialistas en contenido, estudiantes y del análisis de contenido de los materiales revisados. Este “retrato” muestra elementos que merecen ser reflexionados y atendidos por la institución para mejorar el diseño de los materiales instruccionales. De igual forma, se deben considerar las acciones a seguir para organizar los esfuerzos sobre los elementos medulares a considerar en el proceso de la enseñanza y el de aprendizaje que se promueve a través de los materiales instruccionales y los diferentes medios empleados en la EaD. Algunos elementos puntuales a considerar después de realizada la investigación son:



1. Concienciar que es el momento de asumir cambios en el diseño de los materiales instruccionales en la UNA, para ello se debe tomar en consideración la presencia del enfoque estratégico en dichos materiales, las características de los estudiantes en esta modalidad, la evaluación de los aprendizajes y la enseñanza y la incorporación de la TIC en estos procesos.

2. Incentivar en los docentes de un sistema de educación universitaria a distancia el uso y aplicación de las estrategias de aprendizaje como aprendices de las materias que enseñan.

3. Seguir investigando en torno al tema del enfoque estratégico en los materiales instruccionales impresos, así como de los diferentes medios tecnológicos que se puedan emplear y combinar para promover el aprendizaje autónomo.

4. Promover acciones que incentiven y consoliden la generación de equipos de trabajo para diseñar los materiales instruccionales en la EaD.

5. Propiciar acciones para exigir a las autoridades universitarias sobre las condiciones laborales necesarias para el desenvolvimiento de los profesionales que trabajan en la institución.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonzo, A., Arellana, E, & Ojeda, N. (2013). *Producción de Materiales Instruccionales*. Caracas: Universidad Nacional Abierta.
- Alfonzo, A., Arellana, E, & Ojeda, N. (2013). Orientaciones para el Diseño Instrucciona en la Universidad Nacional Abierta. En Martín M., Guzmán W., Alfonso A. (Ed.), *Diseño Instrucciona en Educación a Distancia. Experiencias en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela* (pp. 47-48). Caracas: Universidad Nacional Abierta.
- Alfonzo, A. (2011). *Caracterización de algunas dimensiones de la interacción didáctica en la modalidad de educación a distancia. Caso: Universidad Nacional Abierta de Venezuela. Tesis Doctoral*. UNA, Caracas.
- Alfonzo, A. (2006). *La interacción Didáctica en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela. ¿Tránsito entre generaciones de Educación a Distancia Trabajo presentado para ascender a la categoría de Asociado en la Universidad Nacional*. UNA, Caracas.
- Alfonzo, A. (2003). *Estrategias Instruccionales*. Material mimeografiado. Asignatura Estrategias Instruccionales. Maestría Estrategias de Aprendizaje. UPEL. Instituto Pedagógico de Miranda: “José Manuel Siso Martínez”, La Urbina.
- Alonso, J. (1997). *Orientación Educativa. Teoría, Evaluación e Intervención*. Madrid: Síntesis.
- Aguirre Baztán, A. (1995). *Etnografía. Métodos Cualitativos en la Investigación Sociocultural*. Barcelona: Editorial ALFA OMEGA.
- Amaya, J., & Prado, E. (2002). *Estrategias de Aprendizaje para Universitarios. Un Enfoque Costruccionista*. México: Trillas.
- Andréu, J. (1998). *Las Técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. España: Universidad de Granada.

- Álvarez L. y Pacheco, A. (1993). *Guía para la instalación del Programa Permanente de Mejoramiento de la Productividad en las Empresas Cubanas*. ISTH. Cuba: IPN-UPHCSA., p. 15.
- Aparicio, R. (2002): Mitos de la Educación a Distancia y de las Nuevas Tecnologías. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 5(1), p.14.
- Arandia, J. (2009). *Desarrollo de Comunidades de Aprendizaje con Apoyo en las Tecnologías de Información y Comunicación en la Modalidad de Educación a Distancia: Una aproximación teórica. Tesis Doctoral*. Venezuela: Universidad Simón Rodríguez, Caracas.
- Arandia, J. (2005). *Evaluación Educativa (Módulo I y II)*. Caracas: Universidad Nacional Abierta.
- Árias Moreira, M. (2008). *Introducción a la Tecnología Educativa. Manual Electrónico*. Universidad de la Laguna España. Recuperado de: <http://manarea.webs.ull.es/wp-content/uploads/2010/06/ebookte.pdf>.
- Balestrini, M. (2002). *Como se elabora el Proyecto de Investigación*. (Sexta edición). Caracas: Consultores Asociados.
- Barberá, E., Badia, A., & Mominó, J. (2001). *La Incógnita en la Educación a Distancia*. Barcelona: Horsori.
- Barberá, E., (Marzo, 2004). *La Enseñanza a Distancia y los Procesos de Autonomía en el Aprendizaje. Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia*. Recuperado de <http://Latineducaca2004.com>
- Bardin, L. (1996). *Análisis de Contenido*. Madrid: Akal. 2da. Edición.
- Bates, A. W. (2003). *La Tecnología en la Enseñanza Abierta y la Educación a Distancia*. México: Trillas.

- Bates, A.W. (2011). *La Tecnología en la Enseñanza Abierta y la Educación a Distancia*. México: Editorial Trillas.
- Belmont, J. (1989). Cognitive Strategies and Strategic Learnig. *American Psychologist*, 44(2), 142-148.
- Beltrán, J. (1996). Estrategias de Aprendizaje. En: Beltran, J y Genovard, C. (Ed.). *Psicología de la Instrucción I. Variables y Procesos Básicos*. (pp.383-428). Madrid: Síntesis Psicología.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica*. España: CEAC.
- Briceño, M. (2000). Evaluando la Evaluación en la Educación a Distancia. *Universitas 2000*, 29 (3-4), Recuperado de [http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S131541192005000200002&lng=es&nrm=i](http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131541192005000200002&lng=es&nrm=i).
- Cabero, J. (2010). (Julio, 2010) *Bases Pedagógicas para la incorporación del e-learnig a la Formación de la Educación Superior. Taller llevado a cabo en “VIII reunión de Currículo y el 2do. Congreso Internacional de Calidad e Innovación en la Educación Superior” Universidad Central de Venezuela, Caracas*. Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>
- Cammaroto, A., Martins, F., Márquez, E & Palella, S. (2005). Habilidades en los profesores universitarios en el área de matemática. *Anales*, 5(1), 13-41.
- Cárdenas, B. (2006). *Hacia el desarrollo de la habilidad de la expresión escrita y sus implicaciones didácticas en el proceso de adquisición del idioma español como segunda lengua. Tesis Doctoral en Aportaciones Educativas en Ciencias Sociales y Humanas*. Universidad de Granada, España.

- Casas A., M. (1996). *Universidades Latinoamericanas a Distancia. Panacea Versus Realidades. Informe de Investigaciones Educativas. 10(1 y 2)*. Universidad Nacional Abierta. Caracas
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2006). *Formación del Profesorado en Educación Superior. Didáctica y Currículum (Vol. I)*. España: McGraw-Hill.
- Castillo, S. y Polanco, L. (2005). *Enseñar a estudiar...aprender a aprender. Didáctica del Estudio*. México: PEARSON.
- Chacón, F. (1993). *Diseño Instruccional para la Educación a Distancia*. Caracas: UNA-UNESCO-CRESALC.
- Chacón, F. (2015, 05 de septiembre). Un Nuevo Paradigma para la Educación Corporativa a Distancia. *CIED. Centro Internacional de Educación y Desarrollo. Asuntos*. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-9722002000100004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-9722002000100004&script=sci_arttext)
- Cheicher, A., Donolo, D., & Rianudo, M. (2006, 02 de agosto). Aprender en contextos virtuales por opción u obligación. *Revista Cognición. N° 6*. Recuperado de [http://www.cognicion.net/cognicion/files/anachiecheraprender\\_contextos\\_virtuales.pdf](http://www.cognicion.net/cognicion/files/anachiecheraprender_contextos_virtuales.pdf).
- Colmenares de Duque, D. (2011). *Enseñanza de las Ciencias y Aprendizaje Estratégico*. En: Ríos, P. (Cord.). *Desarrollo de los Procesos Cognitivos y Metacognitivos en Educación*. UPEL: Caracas.
- Copertari, S., Sgreccia, N., & Fantasía, Y. (2010). *Educación a Distancia y Formación Docente. Retos y Desafíos en los Postgrados de la Universidad Nacional de Rosario*. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación 6 (5)*, pp. 69-88.
- Corredor, Z. (2014). *Estándares de competencia para la asesoría académica a distancia mediada por las tecnologías de información y comunicación. Tesis Doctoral Innovación Curricular y Práctica Socioeducativa*. Universidad de Córdoba, Argentina.

- Crispin Bernardo, M., Esquivel Peña, M., Loyola Hermosilla, M. , & Fregoso Infante A. (2011). ¿Qué es el aprendizaje y cómo aprendemos? *Aprendizaje Autónomo: Orientaciones para la Docencia*. (pp.10-22). México: Dirección de Publicaciones de la Universidad Iberoamericana.
- Crispín, L., Caudillo, L., Doria, C. & Esquivel Peña, M. (2011). Aprendizaje Autónomo. *Aprendizaje Autónomo: Orientaciones para la Docencia*. (pp. 49-62) México: Dirección de Publicaciones de la Universidad Iberoamericana.
- Del Matro, C. (2005). *Enseñanza Estratégica en un Contexto Virtual: Un Estudio sobre la Formación de Tutores en Educación Continua. Tesis Doctoral. Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación*. Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Derry, S., & Murphy, D. A. (1986). Designing systems that train learning ability: From theory to practice. *Review of educational Research*, 56(1), pp. 1-39.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw - Hill.
- Duverger, M. (1976). *Métodos de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Editorial ARIEL.
- Edelstein, G. (2004). Problematizar el qué y el cómo en la relación de los docentes con el conocimiento. En Álvarez Méndez, J. et al. *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo* (pp. 53-63) Córdoba: UNC.
- Escamilla de los Santos, J. (2009). Hacia un aprendizaje flexible sin fronteras y limitaciones tradicionales. En Lozano, A., & Burgos, J. (Copiladores). *Tecnología Educativa en un Modelo de Educación a Distancia Centrado en la Persona*. (pp. 1-34) México: LIMUSA.
- Escontrela, R. (2003). Bases para reconstruir el Diseño Instruccional en los Sistemas de Educación a Distancia. *Revista Docencia Universitaria*. (pp. 25-48). Caracas: UCV.

- Esteban, M. (2008, 2 de agosto). Las estrategias de aprendizaje en el entorno de la educación a distancia. Consideraciones para reflexiona y el debate. *RED, Revista Electrónica de Educación a Distancia*. Recuperado de <http://www.um.es.ead/red>.
- Estéfano, R. (2011). Estrategias Instruccionales para desarrollar un contenido a distancia. *Un@ Investig@cion*. 3(6) 2011. pp. 95-116.
- Estéfano, R. (2010). *Estrategias de Aprendizaje: Conocimiento y Aplicación por Docentes de Educación Superior a Distancia. Trabajo de Ascenso para optar a la categoría de Profesor Agregado en el Escalafón Académico de la Universidad Nacional Abierta. UNA, Caracas.*
- Estéfano, R. (2005). *Propuesta de Estrategias Instruccionales para Desarrollar un contenido, dirigido a estudiantes de Licenciatura en Educación, en la modalidad a distancia de la Universidad Nacional Abierta. Tesis de Magíster Scientiarum en Educación. Mención Estrategias de Aprendizaje.* (Mención Publicación). Universidad Nacional Pedagógica Experimental Libertador: Caracas.
- Esteban, M., & Zapata, M. (2008, Enero). Estrategias de Aprendizaje y eLearning. Un apunte para la fundamentación del diseño educativo en los entornos virtuales de aprendizaje. Consideraciones para la reflexión y el debate. Introducción al estudio de las estrategias y estilos de aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia, número 19*. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/19>
- Fainholc, B. (2006). *La Interactividad en la Educación a Distancia*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998). *Enfoques de la Enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Fernández, F. (2002). El Análisis de Contenido como Ayuda Metodológica para la Investigación. *Ciencias Sociales*, 2(96), pp. 35-54.

Fernández, J. y Orribo, T. (Septiembre, 1995) Los Modelos Didácticos en la Enseñanza de la Física, *Ponencia presentada en el IX Congreso de la Didáctica de la Física*. Ponencia llevada a cabo en Madrid, España. Recuperado de <http://www.grupoblascabrera.org/didactica/pdf/Modelo%20didacticos%20fisica.pdf> [Consulta

Ferrante, A (2000). *Materiales Multimedia: uso, ventajas, desventajas*. (Módulo 4). Valencia: Multimedia y Virtualidad Educaonline.com.

Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Galdeano, M. (2006). *Los Materiales Didácticos en Educación a Distancia: Funciones y Características*. *Universidad Nacional del Noreste UNNE Virtual. Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Nacional del Noreste UNNE*. 1(20). 20-21 Recuperado de [http://virtual.unne.edu.ar/paramail/BoletinN20\\_articulo\\_materiales.htm](http://virtual.unne.edu.ar/paramail/BoletinN20_articulo_materiales.htm).

García Aretio, L. (2009). *Educación a Distancia hoy*. En: *Educación de personas adultas en las Fuerzas Armadas*. (MDF 01). Recuperado del sitio de internet de Ministerio de la Defensa y Secretaría General Técnica: [http://www.portalcultura.mde.es/Galerias/publicaciones/fichero/Educacion\\_adultos.pdf#page=39](http://www.portalcultura.mde.es/Galerias/publicaciones/fichero/Educacion_adultos.pdf#page=39)

García Aretio, L. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel Educación.

García Aretio, L. (2002). *Educación a Distancia de la Teoría a la Práctica*. Barcelona: Ariel Educación. Segunda Edición.

García Aretio, L. (1994). *Educación a Distancia hoy*. Madrid: UNED.

García de Montes de Oca, M. (2008). *Actitud de las docentes de la Universidad Metropolitana hacia las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla: Sevilla.



- Garrison, D. (1989). *Understanding Distance Education. A framework for the future*. Londres: Routledg.
- Gasking, I., & Elliot, T. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. Paidós.
- Gimeno Sacristan, J. (1985). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Amaya.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, Ca: Sage Publications
- Gutiérrez, O. (2004) Tendencias en la Evaluación de los Aprendizajes. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. 1(9), pp 111-130.
- Guzmán, W., & Rojas, L. (2013). Proyecto uso de gestores de aprendizaje para complementar la administración de asignaturas de pregrado en la Universidad Nacional Abierta. En Martin M., Guzmán W., & Alfonso A. (Ed), *Diseño Instruccional en Educación a Distancia. Experiencias en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela*. Caracas: Universidad Nacional Abierta.
- Hernández Aguilar. Ma. L. (2010). Entornos virtuales. En Córca, J.L., Portalupi, C., Hernández Aguilar, Ma. L., & Bruno, A. *Fundamentos del Diseño de Materiales para Educación a Distancia*. [CD-ROM.] Mendoza: Editorial Virtual Argentina.
- Hernández Aguilar. Ma. L. y Córca, J.L. (2010). Entornos virtuales. En Córca, J.L., Portalupi, C., Hernández Aguilar, Ma. L., & Bruno, A. *Fundamentos del diseño de materiales para educación a distancia*. [CD-ROM.] Mendoza: Editorial Virtual Argentina.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc.GrawHill.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México: PAIDÖS

Hernández de Dolara, A. (2004). *Propuesta de Diseño Instruccional para el Módulo I, del curso Sociología de la Educación y Desarrollo Comunitario, perteneciente al área de Componente Docente de la Carrera de Educación en todas sus menciones, de la Universidad Nacional Abierta. Trabajo de Ascenso para optar a la categoría de Profesor Agregado*. Universidad nacional Abierta: Araure.

Holmberg (1988). *Fundamentos de la Educación a Distancia*. Buenos Aires. Kapelusz.

Jiménez, O. (1993). *¿Cómo hacer análisis ideológico? Propuesta metodológica de análisis ideológico de los discursos del presidente Lic. Rafael Ángel Calderón Fournier a la Asamblea Legislativa, mayo 1990-1992. Primera edición*. San José: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.

Kaufman, D. (1989). En Sweet, R.(Ed.). *Post Secondary Distant Education in Canada. Policies practices and priorities*. Athabasca: University Canadian Society for Studensts in Education. Athabasca. Canadá.

Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*. London: Routledge.. (2nd. Ed.).

Keegan, D. (1988). Theories of distance education. En Sewart, D., Keegan, D., & Holmberg, B. *Distance Education: International Perspectives* (pp.6-33). Roulledge: Londres.

Kerlinger, F. (1988). *Investigación del Comportamiento*. México: Mc.GrawHill.

Kozulin, A.(2000). *Instrumentos Psicológicos*. Barcelona: Paidós.

Leal, N. (2013). El material instruccional en la UNA desde la perspectiva de los egresados. En Martín M., Guzmán W., Alfonso A. (Ed.), *Diseño Instruccional en Educación a Distancia. Experiencias en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela*. (pp. 5-47), Caracas: Universidad Nacional Abierta.

Leal, N. (2012). Incorporación de las TIC en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela Período 2000 – 2011. En García,L., Alen, S., Lamberti, A., Nieto, H., & Majo, O

- (Ed.), *Educación a Distancia y Tecnologías. Lectura desde América Latina* (pp. 320–351). Buenos Aires: Universidad del Salvador.
- Litwin, E. (2012). *El Oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Loginow, S., Rodríguez, Y., Martínez, M., & Estéfano, R. (2004). *Propuesta Curricular. Carrera de Educación Mención Dificultades de Aprendizaje*. Caracas: Universidad Nacional Abierta.
- López, C. (2002). *Propuesta de diseño instruccional para la asignatura: La evaluación en educación especial. El educando con problemas de aprendizaje del plan de estudios de la propuesta curricular de la carrera de educación especial de la Universidad Nacional Abierta (UNA). Trabajo de Ascenso para optar a la categoría de Profesor Agregado en el Escalafón Académico de la Universidad Nacional Abierta*, Caracas.
- Lugo, M., & Schulman, D. (1999). *Capacitación a Distancia: acercar la lejanía*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Mateo, J. (2000). *Evaluación e Investigación*. En J. Mateo (Director). Barcelona: Océano.
- Matheus, I., Matos, M., Nuñez, A., & Tancredi, B. (1999). *Guía genérica de instrucción para selección de lecturas*. Caracas: UNA.
- Matos, M. (2013). Vinculación plan de curso y material instruccional impreso como mediadores del aprendizaje. En Martín M., Guzmán W., Alfonso A. (Ed.), *Diseño Instruccional en Educación a Distancia. Experiencias en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela*. Caracas: Universidad Nacional Abierta
- Matos, M. (2009). *Producción de materiales Impresos a partir de propiedades textuales e instruccionales*. UNA Investigación, 1(2), pp. 1- 25.
- Marín, V., & Romero, M. (2007, 07 de Julio). Las redes de comunicación para el aprendizaje y la formación docente universitaria. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología*

[http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec23/marin\\_romero/marin\\_romero.html](http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec23/marin_romero/marin_romero.html).

Martínez, M. (2009). *El Paradigma Emergente. Hacia una nueva Teoría de la Racionalidad Científica*. México: Trillas.

Martínez, M. (2008). *Epistemología y Metodología Cualitativa en las Ciencias Sociales*. México: Trillas.

Martínez, M. (2000). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Manual teórico-práctico*. México: Trillas.

Martínez, M. (2000). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Manual Teórico Práctico (3º Ed.)*. México: Trillas.

Martínez, M. (2002). *Uso de Estrategias de Búsqueda, Navegación y Procesamiento de la Información en la World Wide Web, a través de los hipertextos, como apoyo a la investigación*. Nova Southeastern Univesity: USA.

Mazzarella De Palma, C., & Ríos, P. (2008). *Desarrollo del Aprendizaje Estratégico con el Uso del Computador*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador Vicerrectorado de investigación y Postgrado.

Mendoza, J., & Guzmán, W. (2013). Estructura Básica para la Elaboración del Material Instruccional en la Universidad Nacional Abierta. En Martín M., Guzmán W., Alfonso A. (Ed.), *Diseño Instruccional en Educación a Distancia. Experiencias en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela*.(pp.111-140). Caracas: Universidad Nacional Abierta.

Mendoza, J. (2008). Concepciones, funciones y usos educativos de los materiales instruccionales en la educación a distancia. Caracas: Universidad Nacional Abierta.

- Meléndez, J., Castro, A., Sánchez, J., Vantaggiato, A., & Betancourt, C. (2007). *Las Nuevas Modalidades de Estudio y la Innovación Educativa en Puerto Rico*. Consejo de Educación Superior de Puerto Rico. Recuperado de <http://www.gobierno.pr/NR/rdonlyres/8E75E45B-BF5348AC8A2BDA97574294C0/0/EstudioNuevasModalidadesdeEstudiosJuanMelendezAlicea.pdf>.
- Mena, M. (2009). Manual Electrónico. Introducción a la Tecnología Educativa. Universidad de Laguna. España Disponible en: <https://campusvirtual.ull.es/ocw/file.php/4/ebookte.pdf> Consultado: Diciembre, 2013.
- Mena, M. (2005). *El Diseño de Proyectos de Educación a Distancia*. Buenos Aires: Editorial La Crujia.
- Mena, M. (2001). *Los Materiales en Educación a Distancia*. En UNNE, Programa de Formación Integral en Educación a Distancia. Argentina: Universidad Nacional del Noredeste.
- Monereo Font, C., & Badia Garcanté, A. (2013, 15 de Agosto). Aprendizaje Estratégico y Tecnología de la Información y Comunicación: Una Revisión Crítica. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 14 (2), pp. 15-41.
- Monereo, C. (2004, 13 de Noviembre). The Virtual Construction of the Mind: The Role of Educational Psychology. En *Interactive Educational Multimedia*. Recuperado de <http://161.116.7.102/iem>.
- Monereo, C. (2003, Enero). Internet y Competencias Básicas. *Aulas de Innovación Educativa*. 1(126), pp .16-20.
- Monereo, C. (1999). El Asesoramiento Psicopedagógico en el Ámbito de las Estrategias de Aprendizaje: Niveles de Intervención. En Pozo, J., & Monereo, C. (Ed.), *El Aprendizaje Estratégico* (pp.357-373). Madrid: Aula XXI/Santillana.

- Monereo, C. (1997). El Asesoramiento en el Ámbito de las Estrategias de Aprendizaje. En Monereo, C. (Ed.), *Estrategias de Aprendizaje* (pp.15-45). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Monereo, C. y Miquel, E. (1997). La Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje. En Monereo, C. (Ed.), *Estrategias de Aprendizaje* (pp.115-146). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Monereo, F., & Castelló, M. (1.997). Las Estrategias de Aprendizaje. Como Incorporarlas a la Práctica. Monero, C., Castelló, M., & Clariana, M. (Ed.). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Formación del Profesorado y Aplicación en la Escuela: GRAO a Educativa*. España: Edebé.
- Monereo, C., Castello, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. L. (2000). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Formación del Profesorado y Aplicación en la Escuela (8ª ed.)*. Barcelona: Graó.
- Moreira, M. (2002). *Investigación en Educación en Ciencia Métodos Cualitativos*. Recuperado de <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/metodoscualitativos.pdf>
- Moore, M., & Kearsley, G. (1996). *Distance Education: A systems view*. Belmont. CA: Wadsworth Publishing Company.
- Moore, M.G. (1983). On a theory of independent study. En Sewart, D., Keegan, D., & Holmberg. B. ( Eds.), *Distance Education: International Perspectives* (pp. 68-94). Londres: Croom Helm.
- Nisbet, J., & Shucksmith, J. (1986). *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Santillana
- Nipper, S. (1989). Third Generation Distance Learning and Computer Conferencing. En Mason, R. , & Kanye, A. *Mindweave: Communication, Computrs and Distance Education*. (pp 82-92) Oxford Pergamon.
- Núñez, Adela, Coord. (1992, 4 de Junio), Cooperación Educativa Internacional. Programas de Educación a Distancia. *RED Revista de Educación a Distancia*. 1(4) pp. 10-49.

- Oramas, A. (2011). *Concepciones de Enseñanza que sustentan las Prácticas Evaluativas de los Docentes en la Modalidad de Educación a Distancia. Tesis de Magíster Scientiarum en Educación. Mención Evaluación.* Universidad Nacional Pedagógica Experimental Libertador, Caracas.
- Orantes, A. (1980). *Sistemas de Instrucción para Educación Superior. Trabajo de Ascenso.* Universidad Central de Venezuela. Escuela de Psicología, Caracas.
- Orantes, A. (2003). *Apuntes de Psicología de la Instrucción. Un enfoque Analítico.* Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Psicología, Caracas.
- Orantes, A. (2000). *Libro electrónico navegable.* Recuperado de <http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/UNAINV/article/download/1100>
- Padrón, J. (2004. 18 de Julio): Aspectos Clave en la Evaluación de Teorías, en Copérnico. *Revista Arbitrada de Divulgación Científica. 1(1)*, pp. 71-82.
- Pastuszak, E. (s. f). *La Educación a Distancia en Venezuela.* Recuperado de <http://neutron.ing.ucv.ve/revista-e/No5/Pastuzak.html>
- Pérez de Maza, T (2011). *Extensión Universitaria: Función Organizadora de un Currículum Abierto.* Tesis Doctoral.
- Pérez, M. (1997). La Formación del Profesorado para Enseñar Estrategias de Aprendizaje. En Monereo Fond, C. (Ed.) *Estrategias de Aprendizaje* (pp.63-113). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes.* Madrid: Ediciones la Muralla.

- Pérez Gómez, A. (2000). Enseñanza para la Comprensión. Capítulo IV. En Gimeno Sacristán, J., & Pérez G., A (Ed.). *Comprender y Transformar la Enseñanza* (pp. 1-40). Madrid: Ediciones la Muralla.
- Perrenoud, P.. (1996). *10 Diez nuevas competencias para enseña*. Recuperado de: <http://carmagsonora.gob.mx/pagina/modules/news.pdf>
- Peters, O. (1973). *Die didaktische Struktur des Fernunterrichts*. Weinheim: Beltz.
- Peters, O. (1983). Distance Teaching and Industrial Production: A Comparative Interpretation. Sewart, D., Keegan, D., & Holmberg, B. (Eds). *Distance Education. International perspectives*. London Croom Helm. (pp. 23-25). Weinheim: Beltz.
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, Metodología y Técnicas de Análisis de Contenido. *Estudios de Sociolingüística*. 3(1), pp.1-42.
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín, R. (1997). Conocimiento profesional y Epistemología de los Profesores 1: Teoría, Métodos e Instrumentos. *Enseñanza de las Ciencia*. 15 (2), pp. 155-157
- Pozo, J. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: GRAÓ.
- Pozo, J., & Monereo, C. (1999). Un currículo para aprender. Profesores, alumnos y contenidos ante el aprendizaje estratégico. En Pozo, J., & Monereo, C. (ed.), *El Aprendizaje estratégico*. (pp.9-11). Madrid: Aula XXI / Santillana.
- Pozo, J., y Postigo, Y. (1997). Las estrategias de aprendizaje a través de diferentes áreas del currículo. En Perez Cabani, M. (ed.) *Las estrategias a través del currículo*. (pp. 227-241) Barcelona: Horsor.
- Quintero, I. (2008). *Planificación Educativa*. Trabajo no publicado. Caracas: Universidad Nacional Abierta.



- Quintero, I. (2009). *Línea de Investigación: Las Teorías de Enseñanza como base de la Formación Docente, la Vida Escolar, la Producción Curricular y la Investigación Educativa*. Trabajo no publicado. Caracas: Universidad Nacional Abierta.
- RAE (2001) *Diccionario de la Real Academia Española. Vigésima segunda edición*. [versión electrónica]. España: <http://www.rae.es/rae.html>.
- Rey, R., Barbosa, J., & Gómez, R. (2003) Evaluación de Materiales Escritos de Autoaprendizaje para Educación a Distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 6(2) <http://www.revistariado.org>
- Ríos, P. (2004). *Esbozo del Enfoque Estratégico del Aprendizaje*. Caracas: CANDIDUS.
- Ríos, P. (2002). El Libro de Texto como Recurso para el Aprendizaje Estratégico. *Informe de Investigaciones Educativas*. 16(1). 1-25.
- Ríos, P. (1999). *La Aventura de Aprender*. Venezuela: COGNITUS, C.A.
- Rojas de Escalona, B. (2007). *Investigación Cualitativa, Fundamentos y Praxis*. Caracas: FEDEUPEL.
- Rodríguez, G.; Gil, J.; y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones ALJIBE.
- Ruíz Olabuénaga, J. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sherry, L. (1996). Sigues in distance learning. *Intenational Journal of Educational Telecommunications*, 1(4), 337-365.
- Sandin Esteban, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc.GrawHill.

- Stake, R. E (1999). *Investigación con Estudio de Casos. (4ta. ed.)*. Madrid: Morata.
- Strauss. A. y Corbin, J. (2002). *Base de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y Desarrollo del Currículum. (2° ed.)*. Madrid: Morata.
- Stojanovy Casas, L. (2006). Las Tecnologías de Información y Comunicación en la Promoción de nuevas Formas Interactivas y de Aprendizaje en la Educación a Distancia. *Revista de Investigación.1* (59), pp. 121-129.
- Stojanovic de Casas, L. (1994). Bases Teóricas de la Educación a Distancia. *Informe de Investigaciones Educativas. 3*(1.2), pp.11-43.
- Simons, H. (2011). *El Estudio de Caso: Teoría y Práctica*. Madrid: Morata.
- Shulman, L.S. (1989). Paradigmas y Programas de Investigación en el Estudio de la Enseñanza: Una Perspectiva Contemporánea. En Wittrock, M. *La Investigación de la Enseñanza, 1*(1) (Pp. 9-84).
- Trillo, F. (1996). El Profesorado y el Desarrollo Curricular: Tres Estilos de hacer Escuela. *Cuadernos de Pedagogía.1* (228), pp. 34-42.
- Taylor, J.C. (1999). Distance Education: The Fifth Generation. CD de la Déminovena Conferencia Internacional del ICDE (International Council oj Distance Education) [CD-ROM]. Viena, Italia.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los Métodos Cualitativos. (2° ed.)*. Madrid: Paidós.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2010). *Manual de Trabajos de Grado, de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: FEDEUPEL.

- Universidad Nacional Abierta. (1977). *Proyecto de Creación de la Universidad Nacional Abierta*. Caracas: UNA.
- Universidad Nacional Abierta. (2007). *Proyecto de Creación de la Universidad Nacional Abierta*. Caracas. 1era. Reimpresión, UNA.
- Universidad Nacional Abierta. (1996). *Reglamento de la Universidad Nacional Abierta*. Caracas: UNA.
- Universidad Nacional Abierta. (1987). *Normativa de Evaluación de la Universidad Nacional Abierta*. Caracas, UNA.
- UNESCO (2013). *Enfoque Estratégico sobre la TICs en América Latina y el Caribe*. Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Vázquez, R. y Ángulo, F. (2003) *Introducción a los Estudios de Casos. Los Primeros Contactos con la Investigación Etnográfica*. Archidona, Aljibe.
- Valentine, G. (2001): *Social Geographies*. Singapore, Prentice Hall.
- Verduin, J. y Clark, T. (1991). *Distance Education. The foundations of effective practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Wedemeyer, C.A. (1971). *Independent study*. En Deighton, L.C. (ed.) *The Encyclopedia of Education*, 4. New York: Macmillan.
- Weisntein, C. E., & Mayer, C. (1986). The Teaching of Learnig Strategies. En Witrock, M., (3 Ed.), *Handbook of Research on Theaching A Project of the American Educational Research Association*. (pp. 55-64)New York: MacMillan Publishing Company.

## **ANEXOS**

## Anexo 1. Guión de Entrevista dirigido a los Estudiantes

### Guión de Entrevista.

(Dirigido a los estudiantes)

Centro Local: \_\_\_\_\_ Semestre: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_ Fecha de la entrevista: \_\_\_\_\_

1. ¿Cuál es tu opinión en general, con respecto a los materiales instruccionales de la UNA?
2. Desde tu punto de vista los materiales instruccionales ¿Tienen pautas que promuevan tu proceso de aprendizaje?, ¿De qué manera están presente este tipo de actividades? Si desea puede dar ejemplos.
3. ¿Promueven actividades de repaso, elaboración, organización y pensamiento crítico? ¿Promueven el proceso de planificación, regulación y evaluación de tu aprendizaje. ¿De qué manera están presente este tipo de actividades?
4. ¿Te invitan a realizar acciones referidas a la distribución y organización del tiempo, la consulta con compañeros y profesores en torno a las inquietudes para resolver las tareas de aprendizaje, así como, a buscar ayuda en otras fuentes, organismos o personas? ¿De qué manera están presente este tipo de actividades?
5. ¿Cuáles consideras deben ser los elementos necesarios que debe tener un material instruccional para generar en el estudiante el aprender a aprender
6. ¿Cuáles elementos o pautas te gustaría encontrar en los materiales instruccionales para desarrollar tu proceso de aprendizaje?

## Anexo 2. Guión de Entrevista dirigido a los Profesores

### Guión de Entrevista.

(Dirigido a los profesores)

1. Profesión, Años de experiencia en el área de Educación, Años de experiencia en el área de Educación a Distancia y en específico como especialista en contenido. Experiencia específica en elaboración de materiales instruccionales.
2. Tengo entendido que has elaborado algunos materiales instruccionales (plan de curso, guía, libro de texto UNA, Selección de lecturas). Puedes describeme tu experiencia en el diseño de estos materiales
3. A tu juicio utilizaste estrategias instruccionales en los materiales elaborados.
4. Describeme ¿qué tipos de estrategias instruccionales propusiste en los materiales instruccionales elaborados y si estas estrategias tenía alguna finalidad específica?
5. Crees que las estrategias instruccionales presentadas en el material promueven las estrategias de aprendizaje (cognitivas, metacognitivas, manejo de recursos) en los estudiantes. ¿De qué manera?
6. Puedes ejemplificar qué tipo de estrategias cognitivas (repaso, elaboración, organización y pensamiento crítico) estarías activando en el proceso de aprendizaje de los estudiantes a través de las estrategias de instruccionales propuestas?

7. Puedes ejemplificar si a través de las estrategias de enseñanza propuestas activas las estrategias Metacognitivas (planificación, regulación y evaluación) en el proceso de aprendizaje de los estudiantes?
8. ¿En el material instruccional diseñado invitas a los estudiantes a realizar acciones referidas a la distribución y organización del tiempo, la consulta con compañeros y profesores en torno a las inquietudes para resolver las tareas de aprendizaje, así como, a buscar ayuda en otras fuentes, organismos o personas? ¿De qué manera están presente este tipo de actividades? Si desea puede dar ejemplos.
9. ¿Cuáles consideras deben ser los elementos necesarios que debe tener un material instruccional para generar en el estudiante el aprender a aprender?
10. ¿Cuáles elementos o pautas te gustaría incluir en los materiales instruccionales diseñados para desarrollar el proceso de aprendizaje de los estudiantes?