

Herramientas para un modelo

Guía para interactuar en la modalidad de Educación a
Distancia de la Universidad del Tolima

Compiladores:
Carlos Arturo Gamboa
Marien Alexandra Gil

UNIVERSIDAD DEL TOLIMA
Instituto de Educación a Distancia

Herramientas para un modelo : guía para interactuar en la
modalidad de Educación a Distancia de la Universidad del
Tolima / Aldemar Segura ... [et al.]; compiladores Carlos Arturo
Gamboa, Marien Alexandra Gil -- 1ª. ed. -- Universidad del
Tolima, 2019.

131 p. : il., gráficas, tablas

Contenido: Distancia -- Repensando el IDEAD -- Caja de
herramientas.

Incluye bibliografía

ISBN: 978-958-5569-44-7

1. Universidad a distancia 2. Modelos de enseñanza 3.
Educación – Investigaciones I. Título II. Segura, Aldemar III.
Ramos, Alex Silgado IV. Moreno, Carlos Andrés V. Gamboa,
Carlos Arturo VI. Herrera Cabezas, Daniela VII. Sánchez, Diana
Patricia VIII. Cortés González, Edwin IX. Nández Rodríguez, José
Julián X. Solano Guerrero, Juan Carlos XI. Córdoba Andrade,
Leonor XII. Amador Pineda, Luis Hernando XIII. Rodríguez
Rodríguez, Luz Helena XIV. Gil Serna, Marien Alexandra XV.
González Calixto, Mónica Bibiana XVI. Tovar Espinosa, Mónica
Fernanda XVII. Romero Guzmán, Nelson XVIII. García García,
Norma Luz XIX. Perilla Maluche, Ricardo

378.

H564

©Sello Editorial Universidad del Tolima, 2019

© Marien Alexandra Gil Serna, Carlos Arturo Gamboa Bobadilla, Aldemar Segura
Escobar, Alex Silgado Ramos, Carlos Andrés Moreno, Edwin Cortés González,
José Julián Nández, Juan Carlos Solano Guerrero, Leonor Córdoba Andrade, Luis
Hernando Amador Pineda, Luz Helena Rodríguez Rodríguez, Mónica Bibiana
González Calixto.

Primera edición

ISBN: 978-958-5569-44-7

Ejemplares: 500

ISBN versión electrónica: 978-958-5569-45-4

Número de páginas: 160p.p.

Ibagué-Tolima

IDEAD- Instituto de Educación a Distancia

Herramientas para un modelo: guía para interactuar en la modalidad de Educación
a Distancia de la Universidad del Tolima

publicaciones@ut.edu.co

magilsr@ut.edu.co

cgamboa@ut.edu.co

Impresión, diseño y diagramación por: Colors Editores S.AS:

Imagen de la portada: Colors Editores S.AS:

Corrección de estilo: Luis Arturo Páramo Morales

Todos los derechos reservados. Prohibida su reproducción total o parcial por
cualquier medio, sin permiso expreso del autor.

Herramientas para un modelo

Guía para interactuar en la modalidad de Educación a Distancia de
la Universidad del Tolima

Rector

Omar Albeiro Mejía Patiño

Vicerrector Académico

Oscar Iván Cortés Hernández

Vicerrector Desarrollo Humano

Enrique Alirio Ortiz

Vicerrector Administrativo

Walter Vallejo Franco

Director IDEAD

Carlos Arturo Gamboa B.

Compiladores

Carlos Arturo Gamboa

Marien Alexandra Gil

Participantes

Aldemar Segura

Alex Silgado Ramos

Carlos Andrés Moreno

Carlos Arturo Gamboa

Daniela Herrera Cabezas

Diana Patricia Sánchez

Edwin Cortés González

José Julián Nández Rodríguez

Juan Carlos Solano Guerrero

Leonor Córdoba Andrade,

Luis Hernando Amador Pineda

Luz Helena Rodríguez Rodríguez

Marien Alexandra Gil Serna

Mónica Bibiana González Calixto

Mónica Fernanda Tovar Espinosa

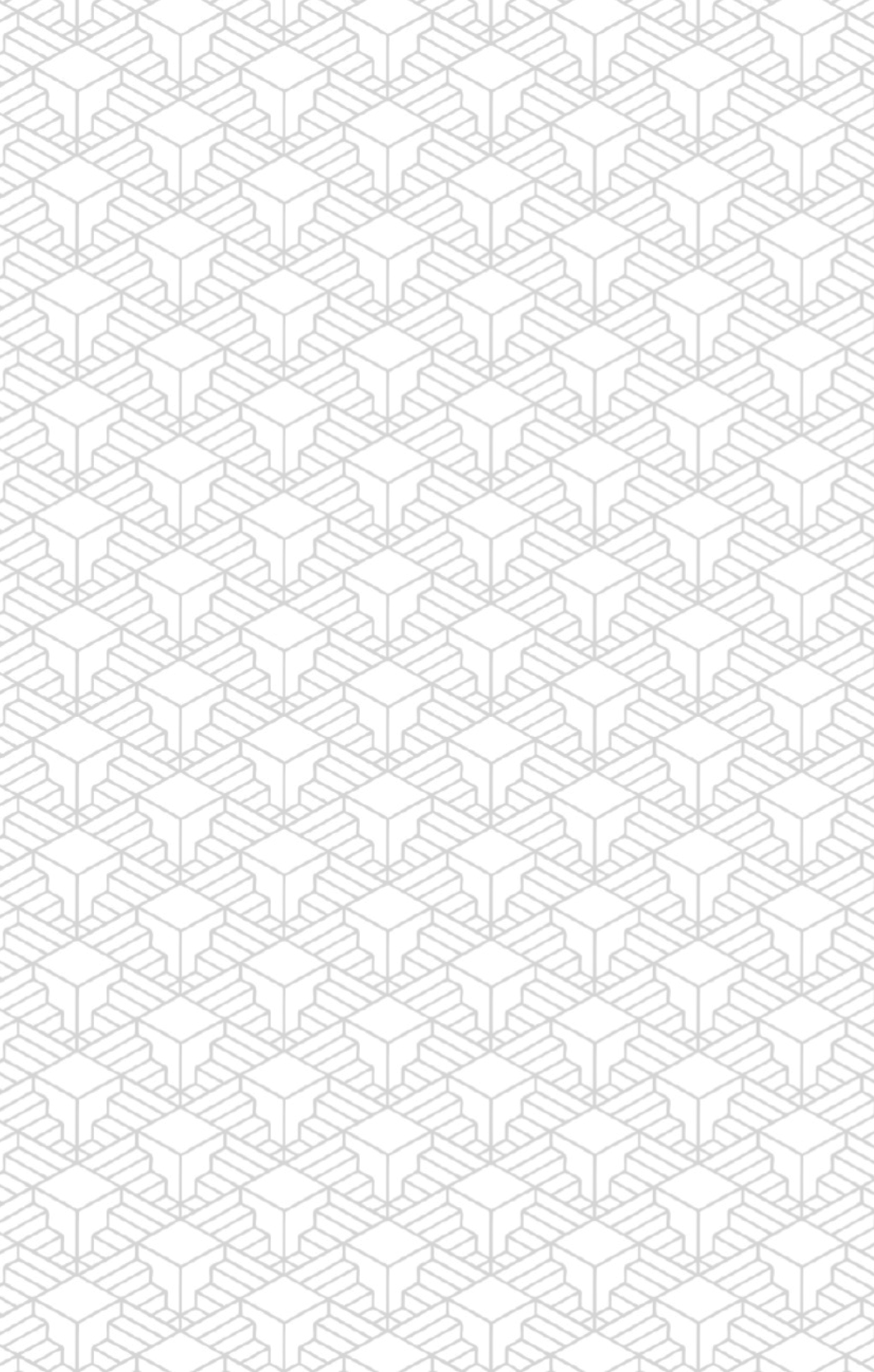
Nelson Romero Guzmán

Norma Luz García García

Ricardo Perilla Maluche

Corrección de estilo

Luis Arturo Páramo Morales



CONTENIDO

PRESENTACIÓN	7
DERROTERO INSTITUCIONAL	9
NUESTRO MODELO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA	13
POLÍTICA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA	15
ESTRATEGIA DE FORMACIÓN EN LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN A DISTANCIA DE LA UNIVERSIDAD DEL TOLIMA	23
SISTEMA DE INVESTIGACIÓN DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA	61
EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD: UNA APUESTA RESPONSABLE DEL IDEAD	75
REPENSANDO EL IDEAD	87
EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA: UNA APUESTA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL	89
EL PROCESO DE LA ESCRITURA. CONSIDERACIONES PARA SU ABORDAJE EN EL ÁMBITO ACADÉMICO UNIVERSITARIO	95
FORMAR DESDE LA LITERATURA EN EL INSTITUTO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA DE LA UNIVERSIDAD DEL TOLIMA	105

CAJA DE HERRAMIENTAS	111
 TOMA DE APUNTES: UNA TÉCNICA PARA MEJORAR MI RENDIMIENTO	113
ELABORACIÓN DE MENTEFACTOS	119
MAPA MENTAL	121
MAPA CONCEPTUAL	123
LAS BASES DE DATOS	125
LA EXPOSICIÓN	127
LA RESEÑA CRÍTICA ¡CON GANAS DE ESCRIBIR PERO DE MANERA CRÍTICO- REFLEXIVA!	131
RESUMEN ANALÍTICO DE ESTUDIO.....	135
CÓMO HACER UN TEXTO ARGUMENTATIVO	137
EL ENSAYO. APUNTES PARA SU COMPOSICIÓN EN EL ESPACIO UNIVERSITARIO	143
 ÍNDICE DE AUTORES	155

PRESENTACIÓN

Conocerse y repensarse es parte de la cotidianidad de una institución educativa y esa es la dinámica de trabajo del Instituto de Educación a Distancia. Con 36 años de experiencia como Unidad Académica encargada de potenciar el modelo de formación superior, a través de la educación a distancia, pero con un cordón umbilical que data de finales de los 70, es un proyecto que hace parte de la gran memoria de educación del departamento del Tolima y de muchos otros lugares de la inmensa geografía colombiana.

El modelo exitoso de formación del IDEAD de la Universidad del Tolima, tiene en sus particularidades unas fortalezas que han sido reconocidas por todos los actores, que, durante estos años, han contribuido a robustecerlo. El IDEAD aprehende constantemente, es una organización de inteligencia colectiva, que no solo promulga principios y valores para sus estudiantes, sino que su equipo administrativo y sus docentes se movilizan dentro de ellos.

La presente publicación, es un compendio de esas formas de estar y habitar el modelo pedagógico del IDEAD, escrito a múltiples manos y bajo variadas experiencias. Los temas acá presentados, condensan muchos años de reflexión y transformación continua y se presentan como una bitácora que busca ayudar a navegar por el mundo del IDEAD, a los nuevos integrantes (estudiantes y docentes).

Fiel a su principio de autoformación, el Instituto de Educación a Distancia, seguirá articulando el saber, el

conocimiento y los contextos y en esa continua disposición articulada, encontrará nuevos saberes que le impriman la dinámica del cambio constante. El presente módulo, da cuenta de las reflexiones y líneas de trabajo propuestas en este momento, pero están sujetas a la retroalimentación continua de las cuales, amigo lector, usted también es partícipe.

Carlos Arturo Gamboa B.
Director Instituto de Educación a Distancia
Ibagué, febrero 2019.

DERROTERO INSTITUCIONAL¹

La Universidad del Tolima fue creada mediante ordenanza 005 del 21 de mayo de 1945, acción que estuvo acompañada por la firma del Decreto 357 del 10 de marzo de 1955, soportado en la ordenanza número 026 del 16 de diciembre de 1954, actos administrativos que garantizan la puesta en marcha de la institución. La Universidad del Tolima es un ente autónomo, de carácter estatal u oficial del orden departamental, con personería jurídica, autonomía académica, administrativa, financiera y patrimonio independiente, que elabora y maneja su presupuesto de acuerdo con las funciones que le corresponden, con una gran trayectoria de varias décadas, en las que se han venido implementando programas en la modalidad presencial y a distancia.

Según investigación realizada por la docente Jaime Pérez,

En el segundo semestre de 1969 se echó a nadar el Plan Extramuros en Chaparral, Saldaña, Espinal, Flandes, Mariquita y Fresno. Al año siguiente, 1970, Parga Cortés [rector del momento], creó el cargo de coordinador para ese proyecto, en el que nombró a Fernando Misas Arango... Entre Misas Arango y Pinilla Pacheco transformaron el Plan, que pasó de ser un programa de actualización a otro de formación. (2018, p. 81)²

¹ Para la elaboración de este “Derrotero” se toman como fuente los documentos institucionales, la propuesta de reorganización académica y administrativa de la modalidad de educación a distancia de la Universidad del Tolima (2016), entre otros.

² JAIME PÉREZ, Beatriz. (2018). *Fragmentos de memorias. Luchas, tragedias y vidas que forjaron la Universidad del Tolima*. Ibagué: Universidad del Tolima.

Este hecho constituye el primer antecedente histórico de la universidad en procesos de formación abierta y a distancia; es la semilla, el germen de lo que hoy se denomina Instituto de Educación a Distancia. En ese sentido y recogiendo la experiencia descrita anteriormente y en atención a la política del gobierno nacional del Presidente Belisario Betancourt Cuartas, cuyo objetivo principal era ofrecer oportunidades de educación superior a quienes no pudieran acceder a la oferta tradicional de programas presenciales, se creó el Programa de Universidad Abierta y a Distancia, adscrito a la Vicerrectoría Académica, el 30 de diciembre de 1982, mediante Acuerdo No. 080, emanado del Consejo Superior de la Universidad del Tolima.

Posteriormente, mediante el Acuerdo 065 de 1984, el Consejo Superior creó “El Centro Especial de Educación Abierta y a Distancia”, el cual encargó en sus inicios, a los licenciados Luis Alfonso Cruz Londoño (1982-1983) y Sandra Cecilia Amaya de Pujana (1983-1993), profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Educación. El IDEAD, como se conoce hoy, inició labores con una matrícula inicial de 505 estudiantes, en el Programa de Licenciatura en Educación Preescolar aprobado mediante Resolución 02524 del 11 de octubre de 1990. Se definió como sede central a Ibagué y a nivel regional, se constituyeron los Centros Regionales de Educación a distancia CREAD, que funcionaron inicialmente en los municipios de El Espinal, Chaparral, Lérída y Armero.

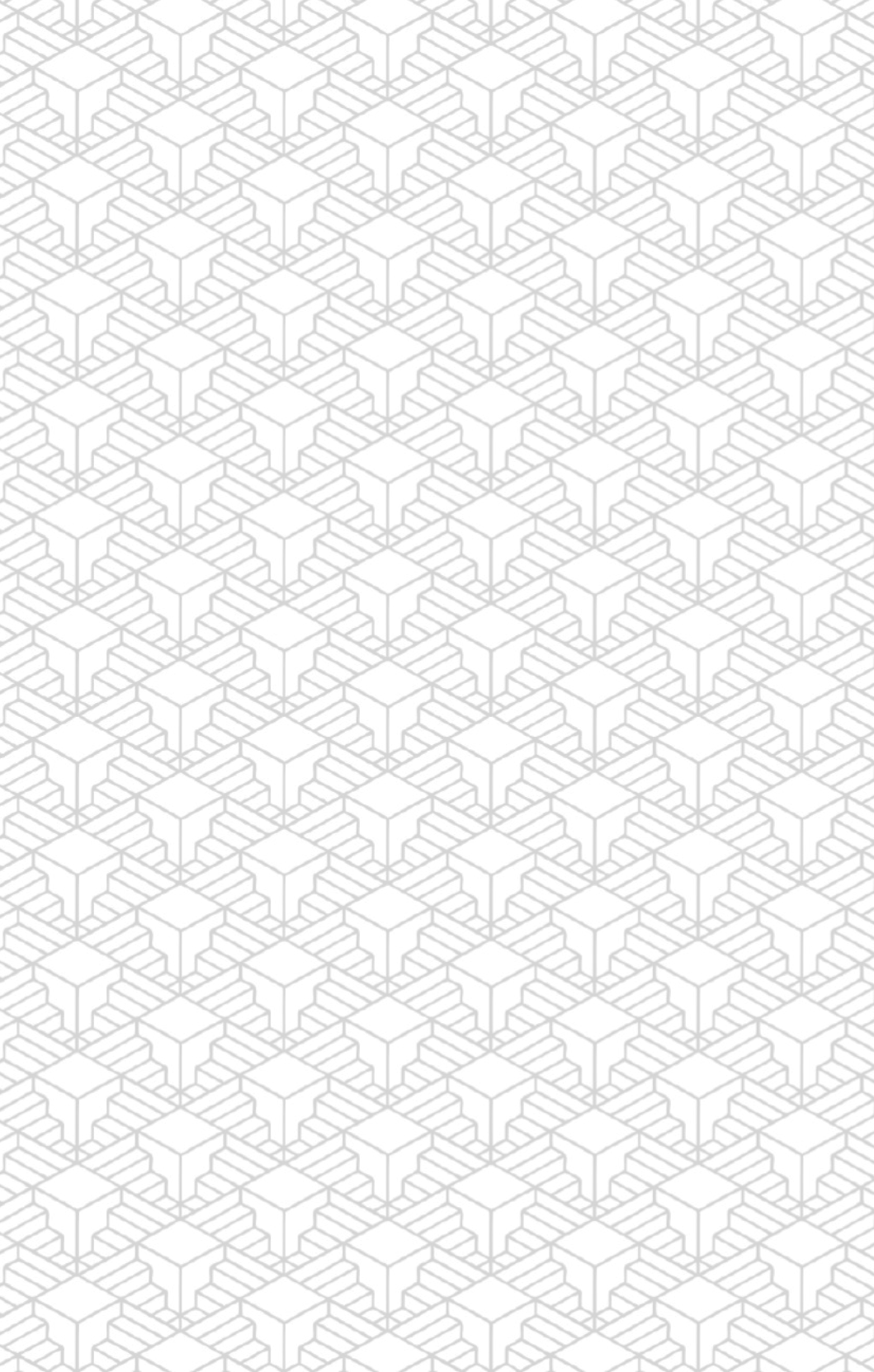
Teniendo en cuenta las necesidades de la región, las solicitudes de la comunidad tolimense y la aceptación de la modalidad a distancia, se realizaron estudios de factibilidad conducentes a ofrecer nuevos programas académicos, tales como Tecnología en Gestión Bancaria y Financiera, Licenciatura en Educación Básica Primaria y Tecnología Agropecuaria, los cuales iniciaron en el periodo académico B de 1984.

Por otra parte, en marzo 7 de 1991, según el Acuerdo No. 027 del Consejo Superior, el Centro Especial adoptó el nombre de Instituto de Educación a Distancia, IDEAD, como resultado

de una política de ampliación, proyección e intervención en otros departamentos, hecho que consolidó a la universidad a nivel nacional. Posteriormente, en el año de 1995, se dio inicio a nuevos programas académicos de pregrado: Tecnología en Sistemas de Información, Tecnología en Obras Civiles, Tecnología Forestal con Énfasis en Protección y Recuperación de Ecosistemas Forestales, Administración Turística y Hotelera, así como a la Especialización en Gerencia de Instituciones Educativas.

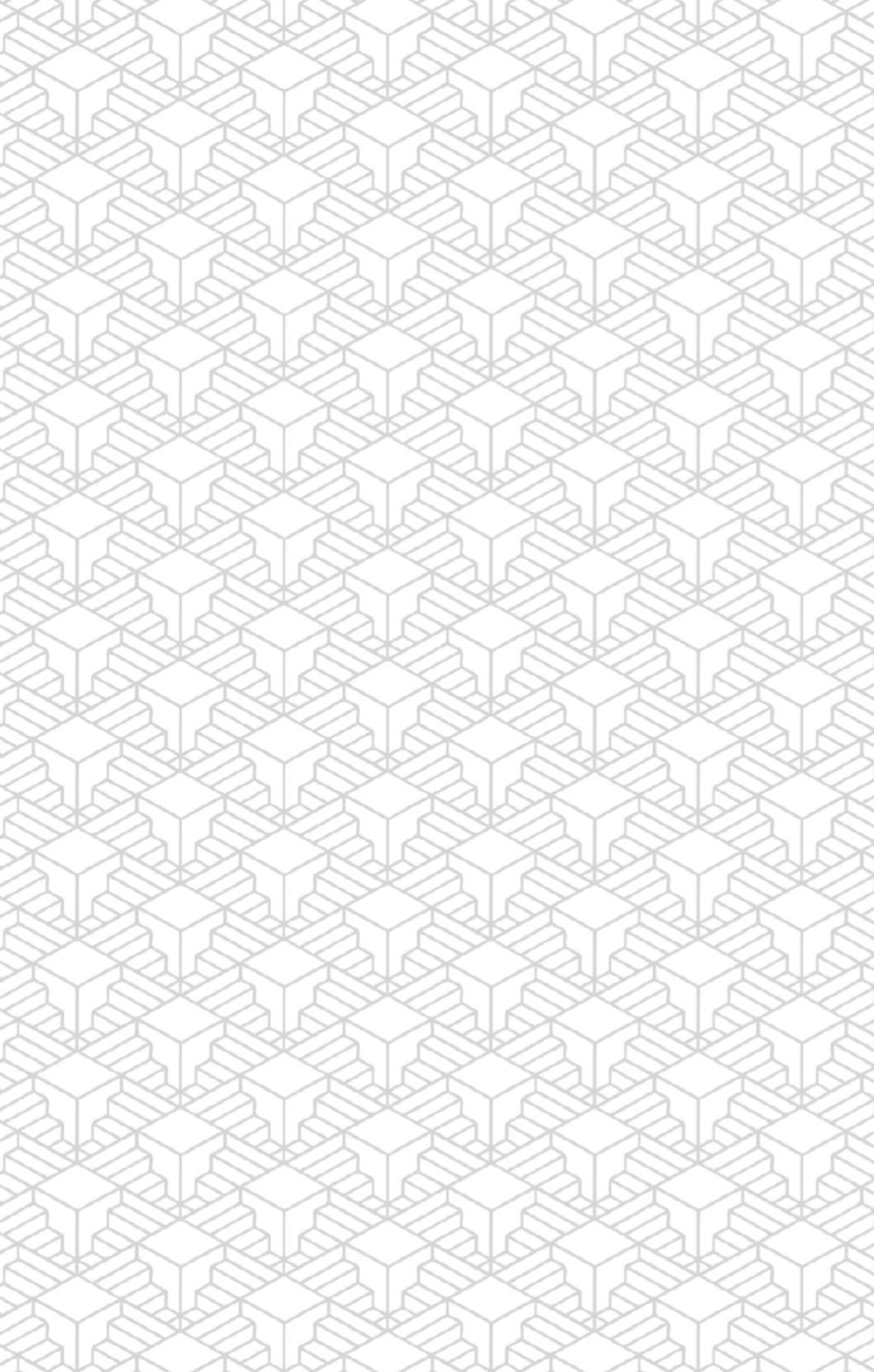
Para el 2019, el Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima, cuenta con un programa académico de maestría, cuatro especializaciones, nueve programas profesionales y tres tecnológicos, para un total de 17 programas académicos que se ofertan en 9 departamentos a través de 22 Centros de Atención Tutorial (CAT).

Con este amplio espectro histórico y debido a los avances del proyecto de formación superior en la modalidad a distancia y como estrategia para la divulgación de los principales elementos de trabajo del modelo de educación a distancia de la Universidad del Tolima, nos hemos propuesto la construcción colectiva de un guía que le permita, a la comunidad del IDEAD, tener una bitácora que los contenga. Acá está, este primer resultado, que no pretende desconocer el camino recorrido, sino que, por el contrario, se convierte en insumo más que evidencia la vocación de transformación continua de esta Unidad Académica.





NUESTRO MODELO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA



POLÍTICA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA³

Una política, en sentido general, sirve para definir estrategias o guías para realizar acciones en torno a un determinado tema. Representa un programa de acción institucional, que hace realizable la apuesta de compromiso y proyección social que asume la Universidad del Tolima, desde su modalidad a distancia.

La política objeto de este documento, busca precisar los diferentes aspectos o consideraciones sobre el aseguramiento de la calidad en la educación a distancia. Su objetivo entonces, es plantear lineamientos para desarrollar, mejorar y fortalecer la Educación a Distancia en el contexto nacional y regional, donde hace presencia la Universidad del Tolima, a través de su Instituto de Educación a Distancia.

En esta política convergen, la historia de la modalidad en Colombia, su presente y las proyecciones de la misma, en el marco del contexto regional y nacional, razón por la cual, los pilares de la misma, se tejen en su historicidad, a partir de los cuales, emergen los objetivos, las líneas de trabajo y los principios que guían la educación a distancia.

Consolidación epistémica y formativa de la modalidad distancia

En el ámbito particular de la educación superior, el proceso se consolida con el proyecto Unidad Universitaria del

³ Nota: este documento es el resultado del trabajo realizado por diversos profesores del Instituto de Educación a Distancia. Es una compilación tejida desde diversos textos, que han permitido consolidar la modalidad a distancia en la Universidad del Tolima

Sur de Bogotá – UNISUR, en el año 1982 durante el gobierno de Belisario Betancur, nombre que cambió posteriormente por Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, ampliando su cubrimiento a todo el país y constituyéndose, en la única universidad en Colombia, dedicada exclusivamente a la formación a distancia.

En el ámbito regional, recogiendo las experiencias descritas anteriormente y en atención a la política del gobierno nacional del Presidente Belisario Betancourt Cuartas, cuyo objetivo principal era ofrecer oportunidades de educación superior a quienes no pudieran acceder a la oferta tradicional, se creó el Programa de Universidad Abierta y a Distancia en la Universidad del Tolima, adscrito a la Vicerrectoría Académica, el 30 de diciembre de 1982, mediante Acuerdo 080, emanado del Consejo Superior.

En paralelo con ese mismo proceso evolutivo de la educación a distancia, que ofrecía cada vez, mayores posibilidades de formación, la Universidad del Tolima siente la necesidad de ampliar sus fronteras y en marzo 7 de 1991, según Acuerdo 027 del Consejo Superior, el Centro Especial de Educación Abierta y a Distancia, adoptó el nombre de Instituto de Educación a Distancia - IDEAD, como resultado de una política de ampliación, proyección e intervención en otros departamentos, propuesta que consolidó a la universidad del Tolima como una universidad regional con presencia nacional, exigiéndole además, un ejercicio de autorreflexión permanente sobre su propia práctica a fin de ofrecer las mejores condiciones académicas de formación con un sello pedagógico propio que, como se mostrará a continuación, ha ido evolucionando con el pasar del tiempo, la experiencia y las dinámicas sociales, políticas académicas y culturales internas y externas.

Principios de la Modalidad Distancia de la Universidad del Tolima:

Acorde con nuestra tradición histórica, desde lo curricular, se determina que el Instituto de Educación, enfocará sus esfuerzos desde los principios de **flexibilidad, coherencia**

y pertinencia. Entendida la flexibilidad, como aquel principio que permite la actualización constante del currículo en relación con el conocimiento, la ciencia y la tecnología. La coherencia, sustentada en la idea de formación y profesionalización de los estudiantes, aprovechando al máximo sus potencialidades y posibilidades; por último, la pertinencia, como la necesidad de elaborar programas que respondan a las realidades contextuales, a través del diseño de estrategias de acceso al saber y mediante la organización de cursos y la construcción de Portafolios Pedagógicos.

Los apartados anteriores, se complementaron con la visión de la evaluación, desde una perspectiva integral e integradora y bajo la confluencia de tres momentos, la *autoevaluación* que es realizada por cada persona sobre sí misma y su aprendizaje durante el curso, la *coevaluación* que se realiza con los compañeros de los llamados Círculos de Interacción Participativa, Académica y Social - CIPAS y un tercer momento: la *heteroevaluación*, que incluye la evaluación de agentes externos, como el docente o la comunidad con quien el estudiante desarrolla proyectos.

Objetivos de la Política de Educación a Distancia

En coherencia con el Plan de Desarrollo 2013-2022, que configura la Política de Educación a Distancia, se define como objetivo general:

- Consolidar la modalidad de educación a distancia mediante la diversificación de estrategias pedagógicas y tecnológicas para la formación integral de sus estudiantes.

A su vez, dicha consolidación, se hace realizable a través de varios objetivos específicos, los cuales se enuncian a continuación:

- Coadyuvar a la consolidación de la educación a distancia y a la modernización de la educación superior, a través

de la integración de las TIC, sustentadas en los principios del aprendizaje autónomo y el colaborativo.

- Generar estrategias que garanticen un mayor y mejor acceso al conocimiento, así como a una mayor y mejor cobertura con calidad y pertinencia social.
- Contribuir a la consolidación de ofertas académicas en modalidad virtual, que permitan el acceso a la educación superior de la población rural mediante la creación y el sostenimiento de un ecosistema de educación virtual que dé apertura a nuevas estrategias y herramientas diseñadas para promover el aprendizaje autónomo, significativo y colaborativo y al bienestar integral entre los estudiantes. Regular los procesos de diseño y gestión de los medios y las mediaciones pedagógicas que se emplean en los programas e-learning y b-learning, garantizando la efectividad y eficiencia de la interacción interpersonal y grupal y los apoyos –de todo orden-, requeridos para aprender en entornos virtuales versátiles, accesibles y multimediados.

Formulación de la Política

La educación superior a distancia, ha tenido diversidad de desarrollos en diferentes lugares del mundo. Desde la educación por correspondencia hasta la emergencia de la educación virtual, las innovaciones pedagógicas y tecnológicas han permitido el crecimiento y mejoramiento continuo de los proyectos de formación de aquellas universidades que se han enfrentado al reto de construir una opción que complemente las clásicas propuestas de educación presencial. En este campo, la Universidad del Tolima cuenta con un acumulado histórico de gran relevancia. A través del Instituto de Educación a Distancia, se ha gestado un proyecto académico que permite a comunidades de distintas zonas del país, acceder a la Educación Superior.

Con este acumulado histórico, se proyecta el fortalecimiento y consolidación de la modalidad de educación a distancia, a partir de una estrategia de autoformación que articule la docencia, la investigación y la proyección social; que fundamente la formación en y para la autonomía en el currículo problémico; que se soporte en la investigación formativa; que se apoye en ambientes mixtos o híbridos de aprendizaje que integren el trabajo independiente y el trabajo orientado por el profesor e incorporen el uso de tecnologías de información y comunicación. Esta política debe consolidar la inclusión social, a través de la oferta de programas de calidad y el uso mediaciones tecnológicas.

Líneas de Trabajo:

Aseguramiento de la Calidad:

Los procesos constantes de aseguramiento de la calidad han sido entendidos por el IDEAD, como una oportunidad para hacer las cosas de la mejor manera posible, reconociendo en el accionar formativo, un compromiso ético y social con el otro y con el contexto. Los procesos de autoevaluación, se han convertido en oportunidades para mirar-nos, para enfrentarnos con nosotros mismos como programas académicos, como unidades académicas y en últimas, como modalidad a distancia. El aseguramiento de la calidad se orienta hacia cuatro procesos fundamentales:

- Renovación de Registros Calificados
- Ampliación de cobertura
- Generación de nuevos programas de pregrado y posgrado
- Acreditación de Alta Calidad de programas académicos

Autoformación para la modalidad distancia:

La modalidad de educación a distancia, ofrecida por la Universidad del Tolima, se caracteriza por favorecer los procesos de aprendizaje autónomo, los cuales convierten al estudiante, en protagonista y principal responsable de su formación. El proceso académico formativo cuenta con tres momentos, dos de acompañamiento (presencial y mediado) y uno de trabajo independiente.

El acompañamiento presencial se hace a través de los momentos tutoriales y las asesorías individuales o grupales, a las que los estudiantes asisten quincenalmente por cada curso y a los momentos programados con su correspondiente formador (Acuerdo, Tutorías y Convocatorias); por su parte, el acompañamiento mediado se hace utilizando inicialmente, la plataforma moodle y diferentes medios a disposición, tales como correo electrónico, aplicaciones de videoconferencia, celular o cualquier otro medio que facilite la comunicación entre tutor y estudiante. El trabajo independiente se desarrolla en dos momentos, individual o grupal y consiste en el tiempo que dedica el estudiante por fuera del aula de clase, al desarrollo de las actividades académicas: lecturas de estudio y profundización, actividades en línea, investigación, producción textual y otras actividades de carácter complementario.

Investigación Formativa:

La investigación formativa, la formación para la investigación (o formación investigativa) y la investigación en sentido estricto, configuran las tres perspectivas que integran la investigación en el currículo de la modalidad a distancia (Universidad del Tolima, 2012), atendiendo a los lineamientos curriculares de la Universidad (Acuerdo 042 de 2014, Artículos 52 a 55), diseñadas con el propósito de “desarrollar una actitud crítica y una capacidad creativa para encontrar alternativas para el avance de la ciencia, la tecnología, las artes o las humanidades y del país” (Artículo 2.5.3.2.2.1. del Decreto 1075 de 2015).

La investigación formativa –o la *enseñanza a través de la investigación* o la *docencia investigativa*–, configura el conjunto de actividades y procesos de orden pedagógico y didáctico, orientado a la formación académica y profesional desde la investigación. Esta relación dinámica entre docencia e investigación requiere de algunas claridades. En primer lugar, la investigación formativa se diferencia de la investigación en sentido estricto por su función pedagógica; esto quiere decir, que, aunque emplea algunas de las estrategias de la investigación en sentido estricto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, su fin último no estriba en producir conocimiento científico. De tal forma, “no se orienta a la generación de un conocimiento objetivamente nuevo, sino a la apropiación comprensiva (o significativa) de conocimientos ya elaborados” (Parra, 2004, p. 73).

Incorporación de las TIC a la Modalidad Distancia:

La modalidad de educación a distancia de la Universidad del Tolima se orienta en la perspectiva de **ambientes híbridos de aprendizaje**, en tanto permite la convergencia del trabajo independiente del estudiante (individual y grupal) y el trabajo de acompañamiento del profesor (presencial y no presencial).

En la modalidad de educación a distancia, el entorno de aprendizaje cara a cara, contiene un significado diferente a la modalidad de educación presencial, por cuanto en aquella, el estudiante y el profesor interactúan desde el aprendizaje autónomo como fundamento del desarrollo metodológico. A su vez, los entornos de aprendizaje distribuidos, permiten interacciones sincrónicas y asincrónicas entre el estudiante y el profesor, entre los estudiantes o entre los profesores, lo que posibilita múltiples alternativas de interacciones pedagógicas, que transforman los roles que tradicionalmente se presentan en la educación presencial.

Bienestar Universitario – Tu Ideal:

En la Universidad del Tolima, los planes, programas, proyectos y acciones de Desarrollo Humano deben favorecer

el desarrollo de competencias para interactuar y comunicarse, posibilitando, el sentido de pertenencia y el compromiso institucional. De manera similar, deben garantizar las condiciones necesarias y suficientes para el aprendizaje y el desarrollo de competencias intelectuales, propiciando el logro de las metas académicas y valorando los ambientes en los que se aprende a aprender.

ESTRATEGIA DE FORMACIÓN EN LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN A DISTANCIA DE LA UNIVERSIDAD DEL TOLIMA⁴

La formación responde a un deseo, sentido o ideal de humanidad, el cual expresa la concepción de hombre, sociedad y cultura, que explicitan las relaciones humanas y sociales. Toda educación tiene proyecto, incluso la pretensión de «educación neutral», responde a un proyecto o a una tradición determinada. Con la “Paideia”, los griegos pretenden formar ciudadanos capaces de gobernar la polis. En Grecia, el valor educativo aspira a la libertad y a la autonomía. Concluyendo, los proyectos de formación son el deseo de hombre y sociedad a cultivar.

Para Gadamer (1997), en su obra “Verdad y Método”, la formación traduce humanismo. “Designa el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (p. 39). Entonces, La pedagogía como asunto de formación, se expresa en el espacio de relación enseñanza y aprendizaje; en el suceso, acontecimiento, hecho o situación que se produce en los actores-comunidad cuando se desarrollan procesos educativos. La pedagogía se centra en la enseñanza, el aprendizaje y sus

⁴ El presente documento es una síntesis de un documento en extenso, presentado en 2016, titulado *Estrategia de formación en la modalidad de educación a distancia de la Universidad del Tolima*, elaborado por un equipo de trabajo, conformado por siguientes autores: Luz Helena Rodríguez Rodríguez, José Julián Nández Rodríguez, Norma Luz García García, Luis Hernando Amador Pineda, Alex Silgado Ramos, Juan Carlos Solano Guerrero, Carlos Andrés Moreno Espinosa, todos docentes de la Universidad del Tolima, adjuntos al Instituto de Educación a Distancia – IDEAD.

interacciones en la construcción del conocimiento.

La pedagogía hoy, abre discursos y prácticas por la acción comprensiva de la experiencia, las representaciones, los sentimientos, los proyectos, las intenciones, los saberes, los poderes, las voluntades y en un proceso de vitalidad humana, en movimientos de exteriorización y acontecimientos que afectan al sujeto de la experiencia, al sujeto de la formación y al sujeto de la transformación (Amador, 2007). La pedagogía entonces, transita por principios de subjetividad, reflexividad y transformación, en tanto es aventura, incertidumbre, crisis, emancipación y nuevas configuraciones del ser.

A continuación, se presentarán los principales elementos que forman parte de la estrategia de autoformación para la educación a distancia, los cuales transitan por componentes fundamentalmente pedagógicos, curriculares, evaluativos y de mediaciones, entre otros.

Principios pedagógicos

Los principios pedagógicos esenciales para el proceso de formación a distancia y que deben ser apropiados por todos los miembros de esta comunidad educativa, son los siguientes:

- **Universalidad:** significa reconocernos universales, como totalidad que se hace en la diferencia y en la diversidad. Significa sabernos parte de un cuerpo en el que convergemos como comunidad
- **Humanidad:** significa comprendernos, comprender al ser humano como inacabado y en continuo hacer-ser para llegar a ser persona, en singularidad y humanidad
- **Territorio vital:** significa vivir en posibilidad, creación, alternatividad y transformación. Parte, de comprender que vivimos en un tiempo presente, potencial, que sobreviene y que exige urgencias y decisiones para emerger y encontrar caminos que encaucen nuestra existencia como colectividad

- Creación académica, científica y tecnológica: significa la comprensión de este momento histórico como un entretiem po en tensión, caracterizado por la inestabilidad y la fluctuación en el que se conjugan simultáneamente y de manera paradójica, dos formas de ver y de interpretar el mundo
- Educación con sentido: significa comprender, desarrollar y exponer, el sentido de la educación, como un complejo proceso interdisciplinario que busca propiciar, promover y posibilitar, la formación permanente del ser de la persona, como mediación necesaria del desarrollo humano y del despliegue de la humanidad
- Integralidad: los procesos de formación tienen su origen en las bases científicas, tecnológicas, técnicas y metodológicas, pero también en las éticas, políticas, sociales y humanísticas, que permiten generar una conciencia crítica y reflexiva frente a los problemas de la región y la sociedad en general; una conciencia que contribuya a la construcción de una sociedad solidaria, justa y libre y acorde con las tendencias del mundo contemporáneo. Se busca entonces, una formación que favorezca el desarrollo integral del hombre, haciéndole posible, una verdadera incorporación a la sociedad contemporánea
- Autonomía: la universidad ejerce este derecho constitucional estableciendo relaciones con los sectores de la sociedad que contribuyan al desarrollo de la institución, aportando críticamente, variados elementos para el mejoramiento y la proyección social de su labor
- Innovación: la innovación es el resultado de la imaginación, la creatividad y la curiosidad epistemológica. En la modalidad de educación a distancia, este principio contempla la formación de ciudadanos con pensamiento crítico, responsables del desarrollo regional con base en valores democráticos de solidaridad,

participación, tolerancia, respeto y compromiso con los derechos humanos

Lineamientos curriculares

Tomando como referencia lo señalado por López et al. (1989) y López (1995), en cuanto a los principios del currículo y atendiendo a las orientaciones del PEI, en cuanto la modalidad de educación a distancia de la Universidad del Tolima, el currículo se enmarca en la perspectiva crítica alternativa, que siguiendo a Malagón (2004), señala que se:

Entiende el currículo en su doble dimensión como “puente” entre la teoría y la práctica y como mediación entre la universidad y la sociedad. Esta perspectiva concibe el currículo como un proyecto flexible, abierto, dinámico, autónomo, problémico, ecléctico, integrado, cambiante y construido sobre la base de la investigación como el eje para su elaboración y desarrollo. Concreta la relación entre el proyecto educativo institucional y las prácticas curriculares y establece la interacción entre los procesos internos de la (universidad) y la sociedad, tomada como una totalidad, esto es como la síntesis de múltiples dimensiones. (p. 9)

En este sentido, en la modalidad a distancia, se asume un currículo problémico como enfoque que privilegia una perspectiva de educación integral y apunta a la formación de sujetos capaces de asumir la transformación de las realidades y contextos, a partir de la interacción de los ejes misionales de formación, investigación y proyección social. Ello implica, que sus fundamentos filosóficos, se soportan en la perspectiva crítica de la educación; sus presupuestos epistemológicos se orientan a partir de la perspectiva histórico-crítica; sus presupuestos sociales se sustentan en la perspectiva crítico-social; sus presupuestos psicológicos, asumen una perspectiva constructivista de carácter socio-histórico y sus presupuestos pedagógicos, se basan en la perspectiva socio-crítica.

Cada programa académico, incorporará los principios del PEI en su estructura curricular. La estructura curricular básica

de los programas académicos en la modalidad, tendrá los siguientes elementos constitutivos (Pinto, 2000; Universidad del Tolima, 2012): núcleos de formación, áreas de formación, cursos, ciclos y créditos académicos.

En la figura 1 se representa visualmente, la estructura curricular de los programas académicos de la Universidad (Acuerdo 042 de 2014, Artículos 16 a 18):

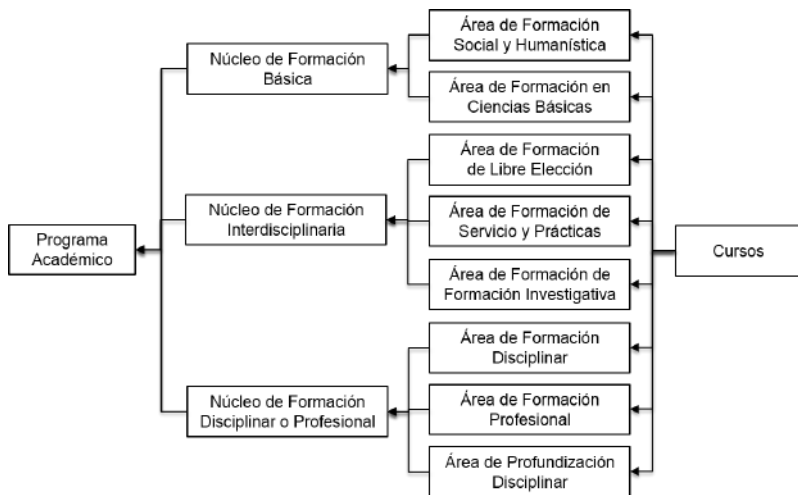


Figura 1. Estructura curricular básica de los programas académicos

Con el propósito de desarrollar la cultura investigativa y de hacer de la investigación, una herramienta académica de formación, los programas académicos deben articularse de manera pertinente con las líneas y sublíneas de investigación institucional. Cada programa debe describir su articulación con líneas o sublíneas de investigación, favoreciendo la configuración de proyectos de investigación de profesores y estudiantes, así como su participación y vinculación a semilleros y grupos de investigación y, por ende, a comunidades y redes académicas. Tal articulación surge del espacio estructurado de conocimientos y problemas relevantes para su análisis, reflexión, interpretación y solución en el programa académico y que dan lugar a los núcleos, áreas y cursos.

De los créditos académicos

“Los créditos académicos tienen como finalidad contribuir a la flexibilidad curricular de los programas académicos y a la movilidad intrainstitucional e interinstitucional regional, nacional e internacional de los estudiantes” (Acuerdo 042 de 2014, Artículo 39). Los propósitos de formación por créditos académicos son, entre otros, los siguientes:

- Fomentar la autonomía de los estudiantes para elegir actividades formativas que respondan a sus intereses y motivaciones personales
- Fomentar la producción y el acceso a diferentes tipos de experiencia de aprendizaje flexible
- Facilitar una clara organización de los deberes del estudiante en los periodos académicos
- Ajustar los ritmos de formación, a las diferentes actividades de los estudiantes
- Estimular en las unidades académicas, la oferta de actividades académicas variadas y la producción de nuevas modalidades pedagógicas
- Propiciar espacios para el trabajo que soporten el proceso de autoformación de los estudiantes

“Se entiende por crédito académico, el tiempo estimado de actividad académica del estudiante para alcanzar las metas de aprendizaje que se espera los programas desarrollen, y se expresará en unidades denominadas créditos académicos” (Acuerdo 042 de 2014, Artículo 40). El crédito permite calcular el número de horas semanales por periodo académico, que el estudiante debe dedicar a la realización de las actividades académicas de aprendizaje, que exige el desarrollo de un curso.

Un crédito académico equivale a 48 horas de trabajo académico del estudiante; comprende las horas

con acompañamiento del docente y las horas de trabajo independiente (individual o grupal), que el estudiante debe dedicar a la realización de actividades académicas necesarias, para alcanzar las metas de aprendizaje. En la Tabla 1 se presenta el número de créditos académicos mínimos y máximos, de acuerdo con los lineamientos curriculares de la Universidad.

Tabla 1. *Número de créditos académicos según nivel de formación (Acuerdo 042 de 2014, Artículo 44)*

Nivel de Formación (Programas)		Número de créditos académicos	
		Mínimo	Máximo
Pregrado	Técnico-Profesional	50	70
	Tecnológico	80	90
	Profesional (4 años)	140	160
	Profesional (5 años)	160	180
Posgrado	Especialización	20	30
	Maestría	50	65
	Doctorado	90	120

En la modalidad de educación a distancia, los créditos académicos permiten expresar el tiempo de actividad académica con acompañamiento del docente y el tiempo de actividad académica independiente, teniendo en cuenta periodos académicos de 16 semanas:

- Se entiende por tiempo de actividad académica con acompañamiento del docente, aquel en el cual estudiante y docente interactúan, de manera presencial o no presencial (mediado por tecnologías de información y comunicación), expresado en horas de trabajo con acompañamiento; durante ese tiempo, se genera una relación pedagógica en la cual, el estudiante, cuenta con espacios para socializar y fortalecer los procesos de aprendizaje autónomo; igualmente, el docente debe utilizar estos espacios, para realizar un seguimiento a las metas de aprendizaje y a los desarrollos individuales y grupales

- Se entiende por tiempo de actividad académica independiente, aquel en el cual el estudiante da cumplimiento a las metas de aprendizaje, mediante el desarrollo de las actividades de aprendizaje fundamentadas en procesos de aprendizaje autónomo; se expresa en horas de trabajo independiente

En la modalidad de educación a distancia de la Universidad del Tolima, por cada hora de trabajo con acompañamiento del docente (encuentros presenciales y encuentros no presenciales), se deben considerar tres horas de trabajo independiente.

En programas académicos con metodologías de educación a distancia con presencialidad y a distancia mixta, se definen las horas de trabajo, según la Tabla 2

Tabla 2. Horas de trabajo con acompañamiento y de trabajo independiente según créditos académicos en programas con metodología a distancia con presencialidad y a distancia mixta

Número de créditos académicos	Horas de trabajo con acompañamiento		Horas de trabajo independiente	Total horas de trabajo	Total horas de trabajo semanal
	Presencial	No presencial			
1	8	4	36	48	3
2	16	8	72	96	6
3	24	12	108	144	9

La docencia en el currículo de la modalidad

En el marco del currículo problémico en la modalidad de educación a distancia, cada uno de los programas académicos se construye como respuesta a una serie de situaciones del ámbito de desempeño de los profesionales en formación, situaciones que son problematizadas desde cada uno de los cursos, para poner los conocimientos de las disciplinas y las profesiones en contexto. Lo anterior, fundamentado en la pedagogía problémica y el currículo basado en problemas; los programas académicos, están direccionados a transformar el ejercicio académico en su forma organizacional, en la manera

de entender la educación y en el ejercicio de las prácticas pedagógicas mismas.

En primer lugar, se busca comprender la situación en la que se encuentra ubicado o se pretende ubicar un programa académico, pues se parte de un problema general que necesita ser pensado, una realidad que exige ser transformada y desde ella, se hace todo el programa, y de este, se desprenden los campos de actuación que necesitan ser trabajados y fortalecidos para lograr la comprensión de dicho problema y buscar su solución. Este tipo de diseño resulta pertinente en la educación a distancia, en tanto que ella, además de ser inclusiva y llegar a los lugares en los que la universidad no hace presencia, busca responder a las necesidades propias del contexto (Ñáñez y Rodríguez, 2015).

De este modo, establecido el escenario y decididos los campos de actuación, se tratará de desglosar luego, problemas aún más pequeños que permitan que la acción formativa responda a los criterios ya establecidos. En otras palabras, es necesario pensar la realidad, determinando situaciones concretas que merezcan ser reflexionadas y transformadas y se articulen esfuerzos para que cada curso aporte en la solución de dicha problemática, desde el campo del saber en el que se mueve; de ahí que los docentes deberán promover la formación de estudiantes constructores de su propio conocimiento, resolviendo problemas relacionados con los retos sociales, académicos y personales establecidos (Ñáñez y Rodríguez, 2015).

Por tanto, el profesor tiene el rol de orientador o guía y en consecuencia, los estudiantes asumen la responsabilidad de aprender; los problemas no son tomados de forma aislada ni descontextualizada, sino que, por el contrario, parten de la realidad misma previamente analizada y leída por el docente o quienes han diseñado el programa; el problema se constituye en un reto académico para los estudiantes, pues este los motiva y anima para que participen activa y colaborativamente en su resolución, con base en sus capacidades para aprender y para buscar las estrategias y recursos adecuados. Al final del

ejercicio, siempre será importante que los estudiantes evalúen su propio proceso individual y colectivo. Además, el profesor implementa una evaluación integral, en la que es importante, tanto el proceso, como el resultado (Náñez y Rodríguez, 2015).

La pedagogía y la didáctica en educación a distancia

Interacción pedagógica

Desarrollar diferentes capacidades en los estudiantes, requiere de una concepción propia acerca del modo de formar y desarrollar integralmente a estos; que esté acorde con lo más avanzado de las ciencias pedagógicas en el mundo, incluyendo las mejores tradiciones culturales e históricas y con las posibilidades de exigencias actuales de nuestra sociedad. La pedagogía nos permite orientar la formación (educación), la instrucción y el desarrollo de los ciudadanos de una sociedad, si el propósito consiste en alcanzar altos niveles de calidad y excelencia.

La pregunta inicial de todo proceso educativo es la relacionada con el siguiente interrogante ¿cuál es el perfil de la persona o profesional que se desea formar? Este debe corresponder con el contexto en el que se enmarca el proceso formativo. Todo ello nos remite a determinar las finalidades de la educación y sus propósitos formativos, para lo cual, se involucran de manera contundente, la dimensión educativa, la epistemológica y la sociocultural; estas dimensiones convergen en el modelo pedagógico.

Según Moreno y Contreras (2012), el modelo pedagógico es una construcción teórica orientada a interpretar, diseñar y transformar la actividad educativa, fundamentada en principios ideológicos, como respuesta a una necesidad histórica concreta. Un esquema teórico del quehacer de una institución educativa, en el que se describe, no solo cómo se aprende, sino, además, qué se debe aprender, cómo se concibe y conduce el aprendizaje (enseñanza), cómo y qué se evalúa, qué tipo de relación existe entre el docente y el estudiante y la

relación congruente de todos esos elementos con los objetivos propuestos desde la misma institución (Moreno y Contreras, 2012, p. 16).

No se puede desconocer la necesidad de la educación, como un espacio para reconstruir día a día una nueva sociedad; por lo tanto, se ha tomado como referencia al currículo y a la didáctica, como procesos dinamizadores que permitirán renovar la pedagogía y construir una sociedad más crítica y autónoma.

De esta manera, esta propuesta desarrolla una tendencia humanista, considerando el enfoque socio-crítico de la educación de la Escuela de Frankfurt, que quiere resaltar el papel del educador como constructor del plan formativo propio y de la persona en relación con los otros. Lo que sugiere la pedagogía crítica, es que la relación educador-educando se humanice y conlleve, a que el educando sea visto como actor de su historia y constructor de su futuro; en cuanto al quehacer del educador, lo considera como formador desde el humanismo y le promueve para pensar críticamente sus acciones en “la relación Teoría/Práctica, entendiendo que la teoría sin la práctica puede convertirse en palabrería y la práctica sin teoría en activismo” (Freire, 1997, p. 24).

La pedagogía socio-crítica, destaca el papel del contexto histórico, social, cultural, económico, familiar y escolar durante un proceso educativo; de qué manera incide en el aprendizaje de los estudiantes y del compromiso de estos frente a las dificultades que encuentren en dicho contexto. Desde esta perspectiva pedagógica, se postula una concepción histórica del conocimiento. El docente en este modelo es un facilitador, un mediador de experiencias, que fortalece el espíritu investigativo cuando elabora preguntas problematizadoras relacionadas con los contextos propios del estudiante.

Por lo tanto, el currículo problémico constituye el escenario en el que interactúan docentes y estudiantes en un espacio de reflexión e investigación, cuyo propósito es el de incrementar la participación de los estudiantes, en la búsqueda de caminos de acceso al conocimiento y a la cultura.

A partir de esta propuesta, se supera la enseñanza tradicional y se rompe con el papel pasivo del estudiante como receptor y repetidor de contenidos. En cambio, se busca un estudiante activo, crítico, propositivo y argumentativo, que busque realizar actividades para apropiarse de conocimiento y pueda solucionar una problemática dada.

Se considera que el diseño de un problema debe comprometer el interés de los estudiantes y motivarlos a examinar de manera profunda las metas de aprendizaje. Por ende, debe estar en relación con los objetivos de la disciplina y las situaciones de la vida diaria, para que encuentren mayor sentido en el trabajo que realizan. Además, el diseño de los problemas debe llevar a los alumnos a analizar su entorno y a tomar decisiones o hacer juicios basados en hechos o información lógica y fundamentada, que, por ende, los obligue a razonar y a desarrollar un proceso de argumentación para justificar sus decisiones y objetivos de aprendizaje. Para ello, los estudiantes deben definir qué suposiciones son necesarias y por qué, qué información es relevante y qué pasos o procedimientos son necesarios para resolver un problema.

En este diseño pedagógico, la cooperación de todos los integrantes del grupo de trabajo es necesaria para abordar el problema de manera eficiente, por lo que se destaca el trabajo colaborativo. Los problemas deben lograr que todos los alumnos se interesen y entren en su discusión; la longitud y complejidad del problema, deberán ser administradas por el docente.

En este sentido se busca, que, en la aplicación de la propuesta pedagógica, se tenga en cuenta el desarrollo de todos los procesos académicos de la modalidad, de tal manera que permitan el logro de los propósitos establecidos.

Interacción didáctica

La didáctica es entendida como la disciplina que busca desarrollar las estrategias que permiten el mejor aprendizaje. Es decir, la didáctica consiste en la habilidad de poner en

situaciones de aprendizaje los contenidos de una disciplina, partiendo de los intereses, pre saberes, contextos y procesos propios de los alumnos, que involucre escenarios de búsqueda y resolución de problemas y actividades de investigación.

Es decir, que la didáctica persigue dos fines importantes: un fin teórico, que permite adquirir y aumentar el conocimiento sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y un fin práctico, que regula y dirige la práctica del proceso de enseñanza y aprendizaje, elaborando propuestas de acción para intervenir y transformar la realidad.

Desde esta propuesta, se trata entonces de la incorporación en los espacios de enseñanza y aprendizaje, de las didácticas específicas, es decir, que los profesores, incorporen el conocimiento didáctico de contenido, ya que, como afirma Shulman (2005), además del conocimiento de la materia y del conocimiento general pedagógico, los profesores deben desarrollar un conocimiento específico: cómo enseñar su materia específica, pues es así como de forma consciente o inconsciente, reconstruyen, adecúan, reestructuran o simplifican el contenido de su disciplina para hacerlo comprensible a los alumnos, a través de los fenómenos de transposición didáctica. Para lo cual Brousseau, (1986), se apoya en la necesidad de tener un dominio de la disciplina para poder dar cuenta de la historicidad de las transformaciones, de reorganizar un saber para poderlo presentar y comunicar, con el propósito de que los educandos se apropien y puedan aplicarlos en la solución de problemas en su contexto.

Por lo tanto, es importante no perder de vista que la didáctica requiere ante todo un conocimiento pleno de la disciplina, pues ya no se habla de una didáctica eficientista (Adúriz & Izquierdo, 2002), que se apoya en una base de recomendaciones, recursos y técnicas de corte metodológico. Para este autor, se debe concebir la didáctica, no como un conjunto de herramientas técnicas que permiten un resultado, sino como una disciplina que describe, comprende e interviene en cada una de las disciplinas. Los anteriores posicionamientos permiten considerar que la mejor forma de abordar la didáctica

en la modalidad, es bajo la concepción de una didáctica epistemológica y antropológica.

El estudiante y el profesor en la educación a distancia

En la educación a distancia se considera al estudiante como un sujeto en permanente proceso de formación en y para la autonomía. Siguiendo a Kant (1988), para quien la dignidad del hombre se fundamenta en la autonomía, es necesario reconocer que esta solo se logra, en la medida en que la persona toma conciencia de su responsabilidad moral y civil.

En este sentido, la formación de un estudiante universitario en la Universidad del Tolima crea la posibilidad de desarrollar el juicio crítico, la racionalidad colectiva, el gusto estético, el pensamiento abstracto reflexivo, la praxis cotidiana y el pensamiento científico” (Universidad del Tolima, 2015, p. 58).

Se trata de ilustrar, instruir, reconstruir, deconstruir y construir concepciones del mundo, de la sociedad, igual que estilos de vida autónomos de cara a la realidad social, logrando una actitud crítica, constructiva y una identidad individual y grupal.

En la modalidad de educación a distancia, los estudiantes como gestores de su aprendizaje, asumen con compromiso y responsabilidad su proceso, por cuanto es el mecanismo mediante el cual, logran su desarrollo como persona, ciudadano, profesional y académico. En la modalidad, el estudiante desarrolla capacidades para:

- Tomar decisiones propias sobre metas de aprendizaje
- Evaluar procesos y resultados de aprendizaje
- Utilizar estrategias cognitivas y metacognitivas
- Gestionar recursos para el proceso de aprendizaje
- Desarrollar el pensamiento crítico, creativo y reflexivo

- Ejercitar la ciudadanía y la participación
- Identificar, plantear y resolver problemas
- Buscar, clasificar, seleccionar, organizar y contrastar información
- Trabajar de manera cooperativa y colaborativa
- Asegurar el desarrollo de competencias comunicativas

Desde la perspectiva de las actividades académicas misionales de la institución, el profesor realiza labores de docencia, investigación y proyección social:

El profesor universitario como profesional académico dignifica su trabajo experto con lógicas de racionalidad en el manejo de las actividades de su labor, reflexiona sobre su quehacer universitario y estructura una conciencia de la virtud de una formación libre, crítica y rigurosa para construir mundos posibles dignos, desde la docencia universitaria (Guzmán y Quimbayo, 2012; Cardozo, 2006), lo que obliga a respetar los ideales humanísticos de la docencia (Trench y Cruz, 2011) con el espíritu de libertad de enseñanza y aprendizaje. (Universidad del Tolima, 2015, p. 60)

Al respecto, el rol de tutor se inscribe en el ámbito de la docencia en la modalidad de educación a distancia. El horizonte del proyecto de formación, exige la articulación de la docencia con la investigación y la proyección social desde la acción tutorial.

En la educación a distancia, el tutor fomenta el desarrollo del estudio independiente (García, 2001). Su intervención debe estimular y orientar al alumno, facilitando las situaciones de aprendizaje y ayudar a resolver los distintos tipos de dificultades (Pagano, 2007, p. 10). Es decir, el tutor potencia la autonomía en el aprendizaje del estudiante. Fainholc define el rol del tutor como:

El apoyo temporal que brinda a los estudiantes para permitir, en un espacio real o virtual, que estos ejecuten su nivel

justo de potencialidad para su aprendizaje, más allá de la competencia corriente de habilidades que poseen y con las cuales ingresan a la situación de enseñanza. Por lo tanto, todo tutor debería realizar constantes monitoreos del progreso de los estudiantes en varios sentidos, al mismo tiempo que y esto es lo más importante, favorecer que estos los realicen por sí mismos y también del momento que el aprendizaje se ejecuta en el espacio que media entre lo que la persona ya sabe y puede hacer y lo que selecciona y procesa activamente (primero con guía didáctica, luego por sí mismo) como información significativa para construir un nuevo significado y desarrollar nuevas competencias. (1999, p. 89)

De acuerdo con Rodríguez (2014), las cualidades del tutor se vinculan a tres ámbitos complementarios e interdependientes:

- **Actitudinal:** personalidad equilibrada y madurez emocional, cordialidad, aceptación, honradez, empatía, confianza en los demás, liderazgo y comprensión en sí mismo. El *ser* del tutor
- **Conceptual:** dominio teórico del tema objeto de estudio, conocimiento teórico de los fundamentos de la educación a distancia, conocimiento de la filosofía y objetivos perseguidos por la institución. El *saber* del tutor
- **Procedimental:** dominio práctico del tema objeto de estudio, capacidad de comunicación, experiencia docente, conocimiento de las metodologías de enseñanzas y aprendizajes abiertos y a distancia, capacidad de escuchar y rapidez mental. El *saber hacer* del tutor. (p. 55)

Se pueden perfilar los atributos y las competencias del tutor teniendo en cuenta el ser, el saber y saber hacer, de la siguiente manera, adaptando a Pagano (2007, p. 4-5):

Ser del tutor

- Estimular en los estudiantes, la confianza en sus potencialidades para gestionar su aprendizaje en la modalidad

- Desplegar al máximo su empatía, a fin de comprender situaciones críticas de los estudiantes que sobre el proceso de educación a distancia pudieran conllevar
- Establecer comunicación personal con el estudiante para incentivarlo, utilizando todos los recursos y técnicas comunicacionales a su alcance

Saber del tutor

- Seleccionar adecuadamente los contenidos y actividades que se propondrán a los estudiantes que, además, deberán favorecer la indagación autónoma
- Pautar secuencias graduales y ordenadas tanto de actividades como de contenidos de aprendizaje
- Detectar, diagnosticar y manejar adecuadamente los distintos estilos y ritmos de aprendizaje de sus estudiantes, asesorándolos en su recorrido curricular

Saber hacer del tutor

- Transmitir con precisión y claridad los objetivos y lineamientos del proceso de educación a distancia
- Mostrar convicción en los beneficios de la educación a distancia –sustentados en los fundamentos de la modalidad–, que aporte confianza a sus estudiantes
- Estimular la participación, la comunicación pluridireccional y la interacción entre todos los actores involucrados, a fin de alentar la conformación de una “comunidad de aprendizaje”, de la que cada estudiante se sienta parte integrante e integrada
- Conocer el perfil y la conformación del grupo de manera que pueda monitorearlo e intervenirlo oportunamente
- Orientar y asesorar a sus estudiantes en el uso de las herramientas de información y comunicación, que serán empleadas en el proceso de educación a distancia

La función de tutor es orientadora, académica y social e institucional (Pagano, 2007, p. 5). La primera centrada en lo afectivo, la segunda toma su centro en lo cognoscitivo y la tercera en la vinculación (Pinto, 2000; García, 2001; Unigarro y Rondón, 2005; Rodríguez, 2014):

- **Función orientadora.** La orientación debe integrarse en el proceso educativo de los alumnos como ayuda continua, de forma tal, que este pueda adoptar las alternativas pertinentes a su estudio y personalidad. Trabaja guiándole e incentivándole a continuar aprendiendo, investigando y resolviendo cuestiones por sí solo, es decir, fortificando su autodirección y autorregulación
- **Función académica.** Implica a su vez las funciones diagnósticas (para determinar los saberes previos, destrezas y actitudes), informativas (sobre las intencionalidades, contenidos, estrategias, medios y recursos), de guía del proceso de aprendizaje (para mostrar diversas metodologías de estudio) y de evaluación (de los procesos y los resultados en el aprendizaje)
- **Función social e institucional.** Las funciones anteriores, deberán complementarse con las de vinculación social de los estudiantes y de nexo con la institución. Rodríguez (2014), Unigarro y Rondón (2005), hacen énfasis en la creación y fortalecimiento de un entorno social de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así mismo, implica participar de la filosofía del sistema de educación a distancia en la institución

Esencialmente, el rol del docente en la modalidad de educación a distancia, cualquiera sea su metodología,

(...) no se centra en la transmisión directa de información al estudiante en determinados espacios y tiempos coincidentes (o no), sino en la planificación pedagógica de contenidos orientados a la gestión de conocimientos por parte del estudiante, su acompañamiento, seguimiento y

retroalimentación de sus resultados. (Salazar y Melo, 2013, p. 106).

Se propone entonces, privilegiar la formación integral como un proceso permanente, a partir de la construcción de la pregunta, el problema, la argumentación y la crítica. Así, el tutor debe ser capaz de interpretar procesos de pensamiento, orientar dificultades de aprendizaje con el fin de resolver problemas, corregir errores metodológicos, fortalecer y hacer claridades conceptuales sobre el tema objeto de estudio y observar y dirigir procesos de interacción humana dentro de los equipos, haciendo que los mismos estudiantes, tengan la capacidad de construir propuestas, pero también, la de reconocer y corregir sus propios errores, lo que permite tener un proceso constante de aprendizaje y transformación de la realidad individual y social, de cara a las diferencias individuales de los actores involucrados en el proceso.

Estrategias metodológicas

Los criterios desde los cuales la modalidad de educación a distancia de la Universidad del Tolima desarrolla su estrategia metodológica, fortalecen los niveles de autonomía de los estudiantes desde la reflexión permanente sobre su proceso, el desarrollo consciente (práctica) de las actividades académicas, la capacidad para evaluar su proceso, la capacidad de relacionarse en entornos académicos y sociales y la búsqueda de la propia realización personal y profesional. Estos criterios son: aprender haciendo, aprender reflexionando, aprender autoevaluándose, aprender compartiendo y aprender para la auto-realización (ICFES, 1983).

Estos criterios centrados en el estudiante, transversalizan todas las actividades académicas llevadas a cabo en la modalidad, es decir, las estrategias pedagógicas y didácticas empleadas en el proceso de formación, la distribución de los encuentros presenciales y no presenciales y el uso apropiado de los portafolios pedagógicos, los cuales deberán estar

soportados y potenciados, a través de cada uno de los principios mencionados anteriormente. Esta apuesta metodológica le permitirá al estudiante adquirir, desarrollar y fortalecer cualidades fundamentales para el aprovechamiento de la modalidad a distancia como la disciplina, la autonomía, la creatividad, la responsabilidad, la imaginación, la rigurosidad, la cooperación, la solidaridad y la tolerancia.

Cada una de estas cualidades, entra en juego en el momento del trabajo orientado presencial y no presencial y en el del trabajo independiente. Esto determina en gran medida, el rol del docente y del estudiante. El tutor por ejemplo, no es quien transmite un saber, sino quien guía y acompaña de manera permanente el proceso del estudiante. Este por su parte, dirige su propio saber a partir de sus intereses cognitivos; para esto debe aprender a aprender, lo que implica, no solo la búsqueda de respuestas por sí mismo, sino saber cómo se aprende, cómo se construye conocimiento y cómo autoevaluar su proceso para reconocer dificultades y fortalezas propias. Asumir estos roles de manera efectiva, implica redefinir la estructura de los encuentros presenciales, no presenciales y de la actividad independiente del estudiante. La tutoría se diseña a partir del diálogo y la confrontación de saberes, no es expositiva ni magistral, por el contrario, es potenciadora a partir del encuentro de múltiples visiones y desarrollos teóricos sobre un problema específico; en esta medida, el conocimiento se asume como una construcción social.

La tutoría

Puede ser presencial o no y debe constituirse en espacio dinámico para la construcción de los procesos de afianzamiento del aprendizaje. La realización de esta, supone un trabajo previo a nivel individual y grupal por parte de los estudiantes, acorde con la metodología del curso en el cual se hace el procesamiento de la información teórica y la construcción de los análisis e interpretaciones con los que se llega a la tutoría y se incorpora un trabajo de aplicación práctico.

El tutor debe lograr que el estudiante lea críticamente, cuestione, problematice, construya y reconstruya conceptos y utilice la palabra oral o escrita como recurso del pensamiento para preguntar, reflexionar, producir y argumentar. Por lo tanto, es necesario estimular la producción de textos escritos a manera de ensayos, protocolos, la realización de debates, de foros, mesas redondas, talleres, conferencias, seminarios, prácticas, trabajos de campo y de tipo investigativo. Además de todos los recursos tecnológicos al alcance de los actores involucrados en el proceso, para que la producción se constituya en múltiples formas de trabajo académico.

Si se entiende claramente el quehacer cotidiano de las tutorías, estas son el espacio propicio para la participación, la socialización y/o la confrontación en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos. Si las metas de una tutoría quedan perfectamente claras, aportarán significativamente a estudiantes y tutores, por cuanto cada encuentro, será un espacio propicio para el desarrollo y perfeccionamiento de destrezas de aprendizaje estrategias metodológicas y de interacciones sociales que facilitarán el proceso de formación.

La efectividad de una tutoría depende fundamentalmente del manejo de la comunicación entre los actores involucrados en el sistema, de la claridad y precisión con que el tutor diseñe las actividades que el estudiante debe desarrollar en su trabajo independiente individual, grupal y en su trabajo con acompañamiento, pero, además, de la responsabilidad con que el estudiante asuma el desarrollo de las actividades a su cargo, es decir, de su proceso de autoformación.

En la modalidad se presentan tres momentos del proceso tutorial, representados en la figura 2: trabajo con acompañamiento presencial, trabajo con acompañamiento no presencial y el trabajo independiente:



Figura 2. Momentos del proceso tutorial

Trabajo con acompañamiento presencial. La tutoría presencial es el espacio de encuentro y discusión de las actividades independientes realizadas individual o grupalmente. En la modalidad a distancia, este vínculo estudiante-docente, es de gran importancia para el proceso de formación ya que, en esta forma de encuentro, el estudiante expone el trabajo realizado de forma independiente y recibe la retroalimentación del grupo en una dinámica de reciprocidad colectiva, tendiente a decantar el conocimiento y a encontrar nuevas formas de desarrollo, producto del diálogo pedagógico.

En la modalidad, se desarrollan los siguientes encuentros presenciales por curso: el **acuerdo pedagógico**, espacio en el que el estudiante y el docente acuerdan los criterios pedagógicos, didácticos, metodológicos y evaluativos del curso; **encuentros tutoriales** a lo largo del semestre, para presentar los avances surgidos en el trabajo independiente de los estudiantes y el **encuentro de evaluación** de los resultados alcanzados por el estudiante. Este trabajo, con acompañamiento presencial del docente, se articula con el no presencial (virtual), al trabajo independiente del estudiante.

Trabajo con acompañamiento no presencial. El uso e integración de los recursos y herramientas digitales en los procesos de aprendizaje se asume como un componente fundamental del desarrollo pedagógico. Esta condición está dada por la centralidad que detentan los procesos mediados por TIC en la educación a distancia. En estos procesos el estudiante interactúa, aplica y desarrolla saberes desde la autonomía, sin desconocer el rol del tutor, quien direcciona en parte, el proceso formativo del estudiante al sugerir o provocar situaciones de aprendizaje que impelan estrategias individuales y colectivas, con el fin de abordar los problemas planteados y diseñar alternativas de comprensión y resolución de los mismos.

La virtualidad no será un elemento complementario en el desarrollo del plan de estudios, sino un factor inherente al proceso desde el cual se potencia la formación, la investigación y la docencia, atendiendo a las necesidades formativas que imponen los entornos globalizados.

Trabajo independiente. El trabajo independiente es el tiempo que dedica el estudiante de forma individual o grupal, fuera del aula de clase, para desarrollar actividades académicas: lecturas de estudio y profundización, actividades en línea, investigación, producción textual y otras actividades de carácter complementario, las cuales le permitirán al estudiante alcanzar los objetivos de formación propuestos en cada curso. Según la relación 1:5 propuesta, por cada hora de trabajo presencial, los estudiantes deben dedicar cinco horas al trabajo independiente; aquí se pone en juego la capacidad de autorregulación del estudiante y el principio de autonomía que debe regir todo proceso de autoformación.

El trabajo independiente, se concibe como espacio importantísimo de las dinámicas formativas, ya que desde allí, se estructuran los encuentros presenciales para que el estudiante confronte y exponga lo aprehendido de manera autónoma, como acto de responsabilidad epistemológica frente a su proceso de formación y al de los demás, entendiendo que sus aportes, reflexiones o conclusiones que haya alcanzado,

deben impulsar, por contraste, procesos de producción de conocimiento que redunden en beneficio de quienes participan del acto educativo.

Los Círculos de Interacción Participativa, Académica y Social (CIPAS)

Los Círculos de Interacción Participativa, Académica y Social (CIPAS), son grupos pequeños para el trabajo académico. En los CIPAS, los estudiantes son responsables de manera individual de la parte de la tarea que les corresponde; sin embargo, todos en el grupo, deben comprender las tareas que les han sido asignadas al resto de los compañeros; de esta manera se crece de forma individual y grupal; se fortalecen valores de responsabilidad, corresponsabilidad, discusión, crítica constructiva y apoyo mutuo.

El proceso educativo de la modalidad, promueve estrategias de retroalimentación permanente a nivel individual y por equipos de trabajo, a través de las cuales, se busca lograr en los estudiantes, la comprensión del significado de su proceso de formación desarrollando la capacidad reflexiva sobre el quehacer en los procesos de indagación y contrastación, convirtiendo así, cada actividad, en una experiencia que integra las dimensiones académicas, investigativas y las de proyección social.

Los estudiantes adquieren las competencias básicas para retroalimentar, evaluar y autoevaluar cada una de las acciones adelantadas, por medio de actividades que impliquen **síntesis** reconstructivas de los procesos susceptibles de enriquecerse permanentemente en los espacios de interacción grupal. Es decir, que en el trabajo colaborativo el grupo debe tener claras las metas y ser capaz de medir su propio progreso en términos de esfuerzo tanto individual como grupal.

El portafolio pedagógico

En la modalidad de educación a distancia se ha establecido el portafolio pedagógico como soporte de las

estrategias de formación (curso, seminario, taller, proyecto, observatorio, tutoría, asesoría, entre otros). “El portafolio pedagógico tiene los siguientes componentes: el plan de curso, la guía de aprendizaje y los ambientes digitales de aprendizaje” (Acuerdo 042 de 2014, Artículo 33)⁵:

- **Plan de curso.** Es la propuesta microcurricular y evidencia los elementos disciplinares o profesionales que lo definen. La responsabilidad de este documento, recae sobre el programa académico y el departamento en el cual se inscribe el curso. Un profesor asignado por el Comité Curricular, elabora el plan de curso, el cual, en su estructura, deberá contener los siguientes elementos: identificación, justificación, propósitos de formación, saberes previos, evidencias del aprendizaje, situación problemática, unidades de contenido, estrategias formativas, evaluación del aprendizaje y materiales
- **Guía de aprendizaje.** Aborda los elementos metodológicos específicos del curso, coherentes con los lineamientos curriculares de la Universidad y del Instituto y con el programa académico. La responsabilidad de la elaboración de este documento recae en el profesor asignado, con el apoyo del Instituto. Es así como este documento, brinda las suficientes orientaciones del proceso pedagógico, didáctico, metodológico y evaluativo al que se enfrentará un estudiante para desarrollar las competencias propuestas desde el plan de curso
- **Ambiente digital de aprendizaje.** Un ambiente digital de aprendizaje “es un sistema de relaciones pedagógicas dadas en un entorno digital, que posibilita desarrollar competencias en los agentes inmersos en él, a partir de una relación entre el mundo educativo y el de la vida. Integra agentes, contenidos, actividades, recursos, medios y servicios de comunicación y se caracteriza por la autonomía

5 Mediante Acta 017 del 18 de junio de 2015, el Consejo Directivo del Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima, aprobó la estructura del portafolio pedagógico.

del participante y la flexibilidad de su estructura” (Convenio de Asociación E-Learning 2.0 Colombia, 2007)

Evaluación

Pero el asunto fundamental de todo proceso de evaluación de los aprendizajes, es el que tiene que ver con la pregunta: *¿qué evaluar?* Una respuesta en este sentido, despierta nuevos interrogantes acerca de cómo hacerlo, mediante qué instrumentos o procedimientos y qué relación guardan estos, con la certificación y acreditación de los conocimientos y capacidades desarrolladas por el estudiante.

Todo proceso de evaluación debe estar, entonces, articulado en torno a una plena claridad acerca del propósito de formación que motiva el desarrollo de las actividades académicas; de tal manera que, el proceso mediante el cual se ponen a prueba los conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes de los estudiantes, esté siempre referido a dicha intención y más aún, conscientemente situado en un escenario de valores, tensiones y conflictos, terreno propio del diálogo entre la universidad y su entorno.

En esta perspectiva, frente al tema de la evaluación y el rol que esta desempeña en la relación de la universidad con el contexto, E. House, citado por M. Á. Santos (2001), plantea lo siguiente:

La obsesión por la eficiencia, la competitividad extrema, el individualismo profesional y personal, el conformismo social, la reedificación del conocimiento... constituyen el caldo de cultivo para unas teorías y formas de concebir la evaluación asentadas en mediciones, en comparaciones, en resultados, pero menos atentas a otras cuestiones que considero sustantivas, como la igualdad de oportunidades, la justicia, la equidad de las prácticas institucionales y de sus consecuencias (p. 41).

En Colombia, la educación básica y media, han realizado avances significativos en materia de evaluación, en tanto que, al interior de la universidad, este tipo de reflexiones son aún

incipientes, puesto que antes, no se consideraban fundamentales para el adecuado desarrollo de la enseñanza en el nivel superior. Al respecto, A. Mockus ha señalado, que solo cuando se evidenciaron las dificultades en la comunicación académica en las universidades públicas colombianas, la reflexión acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje se reveló como necesaria: “Cuando un artesano trabaja con un martillo, dice Heidegger, no se detiene a mirar este instrumento, centra su atención en aquello a lo que le pega; pero el día en que se le parte el martillo, el artesano lo “descubre” y lo convierte en objeto de atención temática” (Mockus, 1995, P.2).

En el PEI de la Universidad del Tolima, se postulan algunas líneas de trabajo para la superación de las tensiones detectadas en el campo de la evaluación académica:

- Transformar las ideas sobre la evaluación, es evolucionar hacia un proceso de comprensión de la evaluación, como parte del proceso de formación que exige permanecer atentos a los cambios y transformaciones del contexto educativo, de las disciplinas y de los avances tecnológicos por los cuales se requieren procesos académicos de indagación permanente
- Generar un espacio propicio para el diálogo entre los grupos académicos de estudiantes y profesores con el ánimo de discutir de una manera tal, que se hagan visibles los discursos y las prácticas que se presentan en las formas de evaluación, en cada espacio de la acción educativa
- Construir un espacio de reflexión sobre la evaluación académica, obliga a definir grupos de trabajo de profesores que exploren formas de acercarse a la manera como se construye el aprendizaje, el conocimiento y el saber. (Universidad del Tolima, 2013)

Con base en estos lineamientos, se define para la modalidad de educación a distancia en la Universidad del

Tolima, una propuesta centrada en el enfoque de evaluación formativa y por procesos, perspectiva que permite asumir las actividades académicas, a partir de una visión integradora de conocimientos, habilidades y aptitudes que reconozcan los valores y las actitudes que existen en el aprendizaje de los estudiantes.

De igual manera, esta perspectiva evaluativa cumple tres funciones esenciales: 1. Brinda espacios para que el estudiante reflexione sobre su proceso de aprendizaje y realice los ajustes que considere pertinentes (meta evaluación), 2. Otorga elementos para que el profesor, reflexione sobre su quehacer y pueda, de esa forma, introducir transformaciones en sus prácticas pedagógicas y, 3. Permite realizar una valoración de los logros alcanzados por el estudiante en su proceso educativo (acreditación de los aprendizajes).

De esta forma, se asume una visión integral de los procesos de aprendizaje, que comporta en ella, los siguientes elementos:

- Actitudes: los aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales que hacen posible el aprendizaje en distintos contextos socioculturales
- Aptitudes: se clasifican en *intelectuales*, que se refieren a los procesos de pensamiento y las funciones cognitivas y *procedimentales*, referidas a los métodos, habilidades y destrezas involucradas en el aprendizaje
- Conocimientos: se refieren al componente relacionado con el aprendizaje de contenidos, no menos importante que los restantes aspectos

Así mismo, esta noción de los procesos de aprendizaje se articula de forma idónea con algunos de los aspectos centrales de los lineamientos pedagógicos, curriculares y didácticos, contenidos en esta propuesta de formación y que en síntesis se pueden expresar en los siguientes elementos:

- La integración de conocimientos: a la cual contribuyen especialmente, los proyectos y las prácticas externas, como estrategia de aprendizaje y de evaluación
- La conexión entre teoría y práctica y la contextualización de las actuaciones y desempeños derivadas de la apropiación del conocimiento: aspectos en los cuales se deben tener en cuenta, tanto el proceso como el producto. Contribuyen a este fin, las simulaciones, el estudio de casos y el aprendizaje basado en problemas
- El aprendizaje continuo: en el proceso de formación universitaria en la modalidad a distancia, se encuentran estudiantes que han desarrollado capacidades a partir de su experiencia laboral o en otros contextos, no académicos. La evaluación desde una perspectiva de aprendizaje continuo, permite reconocer cuándo estos casos se presentan, mediante evaluaciones diagnósticas y/o procesos de observación
- La autonomía, tanto en el proceso de aprendizaje, como en el desempeño profesional: en este aspecto, la evaluación debe detenerse en elementos como la capacidad en gestión de la información, los procesos de meta-aprendizaje que realiza el estudiante y la autorregulación

Del mismo modo, es de resaltar, que el desarrollo de esta propuesta evaluativa, permite establecer valoraciones cualitativas y cuantitativas de los avances alcanzados por el estudiante en su proceso de aprendizaje; aspectos que se generan en los siguientes momentos evaluativos:

- Auto-evaluación: que es realizada por cada persona sobre sí misma y su aprendizaje durante el curso. Puede ser desarrollada por docentes y estudiantes
- Co-evaluación: realizada entre pares, es decir por los compañeros de CIPAS o de grupo, o colectivos académicos

- Hetero-evaluación: que incluye la evaluación de agentes externos, en este caso el docente, el par académico u otros agentes educativos

De otra parte, tomando como referencia la noción de evaluación por procesos: en esta propuesta se contempla la necesidad de abordar las actividades evaluativas, a través de estrategias, técnicas e instrumentos, que permitan a estudiantes y docentes, hacer seguimiento continuo de sus logros y retrocesos.

De esta forma, la evaluación, para cumplir su propositivo formativo y de acreditación de los aprendizajes, además de los momentos evaluativos esbozados anteriormente, debe contemplar las siguientes estrategias:

- Evaluación diagnóstica: realizada antes de dar inicio a la actividad educativa y orientada a determinar el estado inicial de conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes con las cuales se inicia el proceso de aprendizaje
- Evaluación sumativa: que facilita la emisión de juicios en cada uno de los periodos de aprendizaje establecidos en los cursos (unidades y/o actividades específicas)
- Retroalimentación (*feedback*): desarrollada de forma permanente en los distintos ambientes de aprendizaje (digital, presencial, sincrónico y asincrónico), que confluyen en la propuesta formativa de la modalidad a distancia

Ambientes de aprendizaje en educación a distancia

La modalidad de educación a distancia de la Universidad del Tolima, se orienta en la perspectiva de **ambientes híbridos de aprendizaje** (Osorio, 2010), en tanto permite la convergencia del trabajo independiente del estudiante (individual y grupal) y el trabajo de acompañamiento del profesor (presencial y no presencial), como ya se indicó. En este sentido, vale la pena precisar, que el aprendizaje híbrido surge como la convergencia

entre los entornos de aprendizaje cara a cara y los entornos de aprendizaje distribuido (Graham, 2006).

El aprendizaje híbrido, es parte de la continua convergencia de los dos entornos de aprendizaje arquetípicos: por un lado, del entorno de aprendizaje cara a cara que ha existido durante siglos y por otro, de los entornos de aprendizaje distribuido, que han comenzado a crecer, merced de las tecnologías digitales que amplían las posibilidades de comunicación e interacción. Puede entenderse que en dicha convergencia, los ambientes híbridos de aprendizaje permiten la “ampliación del entorno de aprendizaje más allá de sus tradicionales límites físicos, geográficos y temporales, a través del uso de tecnologías digitales” (Prieto y Van de Pol, 2006, p. 143).

En la modalidad de educación a distancia, el entorno de aprendizaje cara a cara tiene un significado diferente a la modalidad de educación presencial, por cuanto estudiante y profesor, interactúan desde el aprendizaje autónomo como fundamento del desarrollo metodológico de la modalidad a distancia. A su vez, los entornos de aprendizaje distribuidos, permiten interacciones sincrónicas y asincrónicas entre el estudiante y el profesor, entre los estudiantes o entre los profesores, lo que posibilita múltiples alternativas de interacción pedagógica que transforman los roles que tradicionalmente desempeñan en la educación presencial los actores.

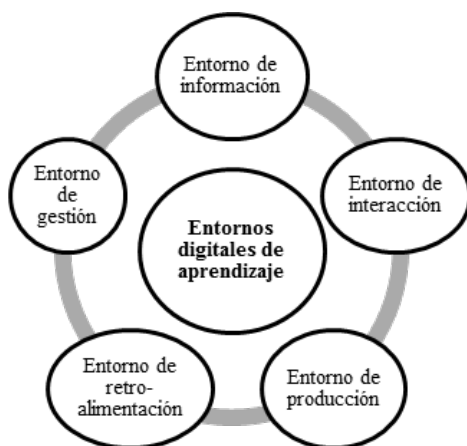


Figura 3. Entornos digitales de aprendizaje

Duart, Gil, Pujol y Castaño (2008), hacen una distinción entre los conceptos mixto e híbrido. Para estos autores, el concepto de mixto es el resultado del complemento de elementos diferenciados que se articulan; el concepto híbrido, es el resultado del cruce de dos elementos de origen diferenciado, cuyo resultado está totalmente integrado, es inseparable. Así, para Osorio (2010, p. 72), “el concepto híbrido constituye una posibilidad de ‘continuo’ en el proceso enseñanza-aprendizaje, puesto que puede verse como la expansión y continuidad espacio-temporal (presencial y no presencial, sincrónico y asincrónico) en el ambiente de aprendizaje”. Esta distinción pone de presente la necesidad de clarificar el enfoque en que se asumen los sistemas híbridos y articular sus niveles, de cara a su incorporación en la modalidad de educación a distancia.

Las metodologías de la educación a distancia requieren de ambientes *online* y *offline* de aprendizaje, que posibiliten el acceso, uso y apropiación de las herramientas y servicios que las soportan. Las metodologías se soportan en entornos digitales de aprendizaje que se definen como “el conjunto de entornos de interacción, sincrónica y asincrónica, donde, con base en un programa curricular, se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje, a través de un sistema de administración de aprendizaje” (López et al, 2002).

La gestión del entorno digital de aprendizaje, supone entonces los espacios o los entornos, además del espacio de gestión (Chan y Pérez, 2003, p. 31-32), representados en la figura 3, conformados por diversidad de recursos y herramientas educativas (Ministerio de Educación Nacional, 2009):

- Espacio de información, en el que se presenta la información organizada o para ser indagada por los estudiantes. Las características de los contenidos residen en la interactividad, en el tratamiento pedagógico, en su adaptación y en su función con el medio en el que va a ser consultado y tratado por los estudiantes
- Espacio de interacción, en el que se lleva a cabo la retroalimentación y la interacción entre estudiantes

y profesor, estudiantes con estudiantes e incluso de profesores con profesores. La dinámica que se genera en este entorno, es un trabajo cooperativo y colaborativo que se da en forma sincrónica o asincrónica

- Espacio de producción, en el que se encuentran herramientas y dispositivos para el procesamiento de información. Puede complementar los contenidos, aunque no necesariamente los incluye; depende del tipo y naturaleza de los contenidos y de lo que se quiera lograr con ellos
- Espacio de retroalimentación, que se caracteriza por ser un espacio para la circulación de los productos del aprendizaje. En este espacio, los estudiantes expresan los logros de su esfuerzo y a su vez, exponen lo que encuentran en los productos de los demás; aquí el profesor expresa la valoración de los productos y la retroalimentación necesaria

El reto es conectar y relacionar el sistema de administración de aprendizaje con otras herramientas y servicios educativos internos y externos de la Universidad del Tolima, cuya integración se oriente hacia un **ecosistema tecnológico de aprendizaje** (García y García, 2013; Leal, 2013; Motz y Rodés, 2013).

Referentes bibliográficos

- ADÚRIZ, A. & IZQUIERDO, M. (2002). Acerca de la didáctica como disciplina autónoma. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(3), pp. 130-140. Disponible en: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_3_1.pdf
- AMADOR, L. H. (2007). Formación en tiempos presentes. Hacia pedagogías emergentes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3(1), pp. 41-63. Disponible

en: http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana3-1_4.pdf

- BROUSSEAU, G. (1986). Fundamentos y métodos de la didáctica de las matemáticas. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), pp. 33- 115.
- CHAN, M. E. & PÉREZ, C. (2003). *Propuestas metodológicas para la evaluación de la educación en línea*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Convenio de Asociación E-learning 2.0 Colombia (2007). *Propuesta de metodología para transformar programas presenciales a virtuales o e-learning*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- DUART, J. M., GIL, M., PUJOL, M., & CASTAÑO, J. (2008). *La universidad en la sociedad red*. Barcelona, España: Universitat Oberta de Catalunya y Ariel.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, México: Siglo Veintiuno.
- GADAMER, H. G. (1997). *Verdad y Método I*. Salamanca, España: Sígueme.
- GARCÍA, A. & GARCÍA, F. J. (2013). The evolution of the technological ecosystems: an architectural proposal to enhancing learning processes. *Proceedings of the First International Conference on Technological Ecosystem for Enhancing Multiculturality*, pp. 565–571. New York, Estados Unidos: Association for Computing Machinery. DOI: 10.1145/2536536.2536623
- GARCÍA, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona, España: Ariel.
- GRAHAM, C. R. (2006). Blended learning systems. Definition, current trends, and future directions. Bonk, C. J. & Graham, C. R. *The handbook of blended learning*.

- Global perspectives, local designs*. San Francisco, Estados Unidos: Pfeiffer. pp. 3-18.
- ICFES. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (1983). *Metodología y estrategias de la educación superior abierta y a distancia*. Bogotá, Colombia.
- KANT, I. (1988). *¿Qué es la Ilustración?* Madrid: Tecnos.
- LEAL, J. A. (2013). La ecología de la formación e-learning en el contexto universitario. Arboleda, N. & Rama, C. (ed.). *La educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades*. Bogotá, Colombia: Virtual Educa y Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior con Programas a Distancia y Virtual.
- LÓPEZ, N. E. (1995). *La reestructuración curricular de la educación superior. Hacia la integración del saber*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior y Universidad Surcolombiana.
- LÓPEZ, N. E., MANTILLA, M., CORREA, S., MALAGÓN, L. A., DÍAZ, C. B. & RAMÍREZ, R. (1989). *Currículo y calidad de la educación superior en Colombia*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior y Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales “Francisco José de Caldas”.
- MALAGÓN, L. A. (2004). El currículo: dispositivo pedagógico para la vinculación universidad sociedad. *Revista IeRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(1). Disponible en: <http://revista.iered.org>
- MEN. Ministerio de Educación Nacional (2009). *Recursos educativos digitales abiertos*. Bogotá, Colombia: Graficando Servicios Integrados. Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/reda/REDA2012.pdf>

- MOCKUS, A. (1995). *Lugar de la pedagogía en las universidades. Documentos para la reforma académica*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- MORENO, H. & CONTRERAS, M. (2012). *Definición e implementación del modelo pedagógico en la institución educativa*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- MOTZ, R. & RODÉS, V. (2013). Pensando los ecosistemas de aprendizaje desde los entornos virtuales de aprendizaje. *Conferencia Latinoamericana de Objetos y Tecnologías de Aprendizaje 2013*. Valdivia, Chile: Comunidad Latinoamericana de Objetos de Aprendizaje. Disponible en: <http://www.laclo.org/papers/index.php/laclo/article/view/99/0>
- ÑÁÑEZ, J. J. & RODRÍGUEZ, L. H. (2015). *Estrategia de autoformación para la educación a distancia*. Ibagué, Colombia: Ministerio de Educación Nacional y Universidad del Tolima.
- OSORIO, L. A. (2010). Ambientes híbridos de aprendizaje: elementos para su diseño e implementación. *Sistemas*, 117.
- PAGANO, C. M. (2007). Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4(2). Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/pagano.pdf>
- PINTO, A. M. (2000). *Apropiación del modelo pedagógico del Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima por parte de los tutores académicos y pedagógicos* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Manizales y Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Manizales, Colombia. Disponible en: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/>
- PRIETO, D. & VAN DE POL, P. (2006). *E-learning, comunicación y educación: el diálogo continúa en el*

ciberespacio. San José, Costa Rica: Radio Nederland Training Centre.

- RODRÍGUEZ, N. (2014). El tutor frente a la educación a distancia: concepciones, funciones y estrategias tutoriales. *Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social*, 3, pp. 51-69. Disponible en: <http://www.revistadecooperacion.com/numero3/03-04.pdf>
- SALAZAR, R. J. & MELO, A. L. (2013). Lineamientos conceptuales de la modalidad de educación a distancia. En Arboleda, N. & Rama, C. (ed.). *La educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades*. Bogotá, Colombia: Virtual Educa y Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior con Programas a Distancia y Virtual.
- SANTOS, M. A. (2001). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), pp. 369-391. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2796478.pdf>
- SANTOS, M. A. (2001). Sentido y finalidad de la evaluación en la universidad. *Revista Perspectiva Educacional*, 37-38(I-II), pp. 9-33. Disponible en: <http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/evaluaciondelauniversidad.pdf>
- SHULMAN, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2). Disponible en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- UNIGARRO, M. A. & RONDÓN, M. (2005). Tareas del docente en la enseñanza flexible (el caso de UNAB Virtual). *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2(1). Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/unigarro0405.pdf>

- UNIVERSIDAD DEL TOLIMA (2000). *Proyecto educativo institucional*. Ibagué, Colombia.
- UNIVERSIDAD DEL TOLIMA (2001). *Proyecto educativo del Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima*. Ibagué, Colombia.
- UNIVERSIDAD DEL TOLIMA (2003). *Memoria del Seminario Taller “Hacia la socioconstrucción del proyecto de vida del Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima”*. Ibagué, Colombia.
- UNIVERSIDAD DEL TOLIMA (2003). *Referentes institucionales del Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima, presentado al Consejo Nacional de Acreditación con fines de acreditación previa*. Ibagué, Colombia.
- UNIVERSIDAD DEL TOLIMA (2012). *Proyecto de desarrollo académico en la modalidad de educación a distancia de la Universidad del Tolima (Documento de trabajo)*. Ibagué, Colombia.
- UNIVERSIDAD DEL TOLIMA (2013). *Plan de desarrollo 2013-2022*. Ibagué, Colombia.
- UNIVERSIDAD DEL TOLIMA (2014a). *Portafolio pedagógico para educación a distancia en la Universidad del Tolima (Documento de trabajo)*. Ibagué, Colombia.
- UNIVERSIDAD DEL TOLIMA (2014b). *Relatoría del Taller “Sistema de educación a distancia de la Universidad del Tolima” (Documento de trabajo)*. Ibagué, Colombia.
- UNIVERSIDAD DEL TOLIMA (2015). *Proyecto educativo Institucional*. Ibagué, Colombia.

SISTEMA DE INVESTIGACIÓN DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Por: Carlos Arturo Gamboa B.
Docente de Planta IDEAD - UT

Recorrido

El Instituto de Educación a Distancia cuenta con una extensa tradición en el campo de la investigación; desde sus mismos inicios, ha entendido que su fortaleza radica en la relación privilegiada que sus programas de formación establecen con el contexto. Es por ello que ha promovido el diseño curricular por núcleos problémicos, buscando de esta manera, articular los programas pregraduales con los problemas *in situ*.

En ese sentido, el macrocurrículo responde a las necesidades de solución de un problema general de la sociedad (entorno), en donde va a operar un programa y las líneas de formación del mismo responderán a los problemas específicos (mesocurrículo). Así mismo, cada uno de los cursos del programa debe aportar, desde su contenido y reflexión, a la búsqueda de la solución del problema general; es decir, que el microcurrículo responde o actúa en dirección de un todo.

Esta construcción holística le permite a los programas poseer un sistema de investigación intrínseco; dicho de otra manera, los problemas a investigar dentro de un programa, hacen parte de las preocupaciones epistémicas y prácticas del mismo programa.

Ahora bien, esta postura le ha permitido al IDEAD, la construcción de un sistema de investigación autónomo, en algún momento centrado en algo denominado investigación formativa, teniendo en cuenta que a ella le compete,

(...) un tema problema [de carácter] pedagógico. Aborda, en efecto, el problema de la relación docencia investigación o el papel que puede cumplir la investigación en el aprendizaje de la misma investigación y del conocimiento, problema que nos sitúa en el campo de las estrategias de enseñanza y evoca concretamente la de la docencia investigativa o inductiva, o también el denominado aprendizaje por descubrimiento. (Restrepo Citado por Gamboa, Moreno & Mesa, 2015, p. 36)

Así, la relación entre conocimiento y realidad se encuentra mediada por una acción pedagógica que le permite al estudiante, al docente y a la comunidad, articular escenarios propicios para activar planes, proyectos y acciones pedagógicas que conducen a la resolución de los problemas. Por ende,

(...) si la investigación formativa es considerada como una estrategia pedagógica, esta tiene un tinte claramente constructivista, ya que asume la participación activa del estudiante y el docente en el desarrollo de procesos contextualizados, llevando el mundo teórico a la confrontación cotidiana con la realidad. Este proceso se genera de manera continua y así los núcleos del saber, plasmados en el diseño curricular, se cruzan para poder dar cuenta de las problemáticas reales. El saber sobre determinado tema se acciona, mediante la investigación formativa, para ser comprobado y ratificado en el mundo real, produciendo resultados significativos, lo cual modifica el saber previo, la significación del mismo y, por ende, altera el estado del objeto de estudio. (Gamboa, Moreno & Mesa, 2015, pp. 45-46)

De manera gráfica, la investigación formativa se define así:

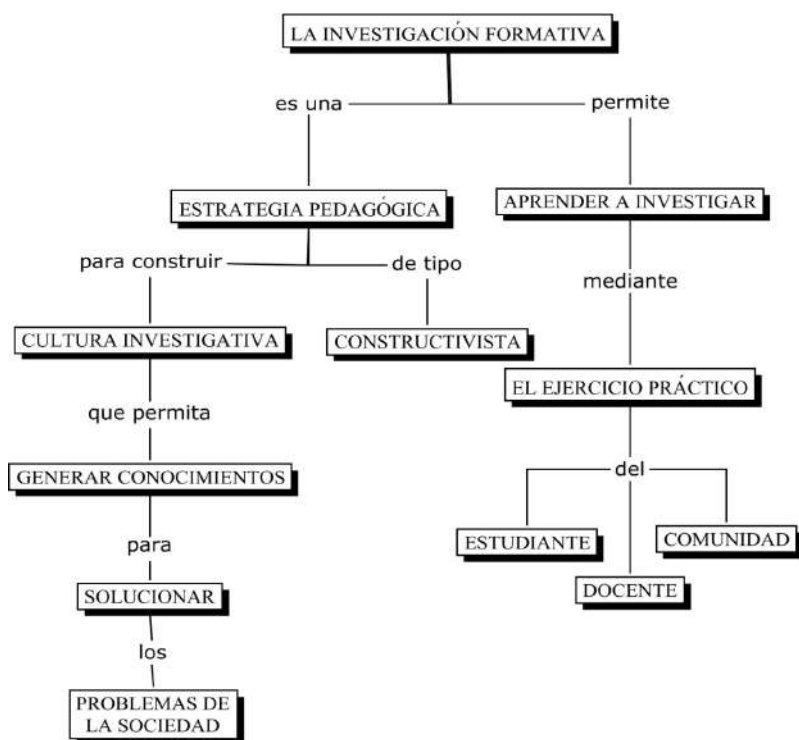


Ilustración 1. Mapa conceptual investigación formativa.

Fuente: Gamboa, 2013.

No obstante, a pesar de las excelentes experiencias en algunos campos del saber, el modelo de investigación centrado en la investigación formativa, no se pudo afianzar en algunas disciplinas o campos del conocimiento. ¿Cuáles fueron las causas? Una de ellas tenía que ver con la necesidad de pedagogizar los resultados de los procesos de investigación, es decir, los participantes de los procesos de la investigación formativa, tenían como línea de trabajo, llevar los resultados a experiencias exitosas dentro del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior resultaba mucho más fácil de conseguir en los programas con mayor enfoque pedagógico, a saber, las licenciaturas.

Es fácil constatar entonces, que fueron estas áreas, las que generaron una mayor dinámica de desarrollo evidenciada en

trabajos de grado, producción escrita, generación de procesos de largo aliento y consolidación de resultados. Muchas de las publicaciones del periodo en que se consolidó la investigación formativa en el IDEAD (2008 -2014), pertenecen a las licenciaturas, lo cual también condujo a la consecución de los indicadores necesarios para que las mismas alcanzaran la acreditación de alta calidad.

Sin embargo, la pregunta que se hacía la comunidad era ¿cómo hacer para trasladar a los demás programas esta experiencia exitosa? La ausencia de proyectos macros, la falta de formación en investigación de los docentes líderes de los procesos y, sobretudo, la carencia de sistematización de los resultados, generaba apatía entre los estudiantes, confusión entre los docentes y decaimiento del sistema. Estas conclusiones se reforzaron en una investigación titulada *“La investigación formativa en el programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana del IDEAD”*, en donde se concluye que:

(...) así como han existido a lo largo de su carrera asignaturas que han fortalecido los procesos de investigación formativa, también, según los encuestados, han existido o existen otros que poco aportan a este proceso y la problemática radica en el constante cambio de tutores y sobre todo en las diferentes perspectivas que cada uno tiene de la investigación formativa. Por lo tanto, es necesario que se estandarice en los docentes la investigación formativa y sobre todo en los docentes que orientan los cursos articuladores y los cursos específicos de investigación formativa. (Londoño & Abello, 2015, p. 7)

No había duda, la investigación formativa aportaba muchos elementos a la construcción de un modelo de interacción entre universidad y entorno, pero había que actualizarlo. Por esta razón, el colectivo académico del IDEAD, liderado por algunos docentes de planta, emprendieron la reflexión y el debate en torno al enfoque vigente, con el fin de ambientar un nuevo modelo de investigación, que diera respuesta a todas las falencias encontradas.

Nuevo modelo de investigación

Mediante Acuerdo No.033 de 2018, del Consejo Directivo del Instituto de Educación a Distancia, se estableció el Sistema de Investigación para los programas de pregrado de la modalidad, directriz que marca un nuevo derrotero en el fortalecimiento y desarrollo de la cultura investigativa.

Como hemos dicho, el modelo de investigación formativa, asumido como estrategia pedagógica, ha sido soporte de los procesos pedagógicos de los programas a distancia; por lo tanto, el nuevo modelo busca avanzar un escalón más en la construcción de un entramado que le permita a docentes, estudiantes y contextos articular, los núcleos problemáticos de los programas, a las necesidades de los territorios y a los saberes disciplinares.

El reto consiste ahora en operacionalizar el nuevo sistema y adaptarlo a las particularidades de los diferentes programas, las diversas áreas y los ciclos de formación, con los cuales se estructuran los ejes de los pregrados. Este avance lleva a un plan de transformación curricular que potenciará la oferta académica del IDEAD y por ende de la Universidad del Tolima.

La siguiente tabla muestra las generalidades del Nuevo Sistema de Investigación:

Tabla 3. *Modelo de investigación del IDEAD*

FASES	DISTRIBUCIÓN CURRICULAR	RESPONSABLES	PRODUCTOS Y EVIDENCIAS
PROBLEMATIZACIÓN Investigación Formativa (Obligatoria)	Semestre iniciales (1-4) para programas profesionales, (1-3) programas tecnológicos	• Comité curricular del programa • Semilleros de tutores • Tutores articuladores • Estudiantes	• Ponencias locales • Informes de investigación • Artículos de difusión • Eventos de socialización • Micro foros • Foros

APROPIACIÓN Formación para la investigación (Obligatoria)	Semestre 5 – 6 y 7 para programas profesionales. Semestre 3 – 4 y 5 para programas tecnológicos	• Comité curricular del programa • Grupos de investigación • Semillero de investigación • Tutores orientadores del curso • Estudiantes	• Apropiación de los cursos • Apropiación epistemológica • Diseño de herramientas de investigación y aplicación • Diseño de un proyecto de investigación
PROFUNDIZACIÓN Investigación formal (Opcional)	A partir de VIII semestre para programas profesionales y 6 para programas tecnológicos	• Comité curricular del programa • Tutor asesor de trabajo de grado • Estudiantes	• Informe final de trabajo de grado • Artículo publicado en revista indexada • Libro o capítulos de libros, producto de investigación • Productos artísticos en las áreas correspondientes, siempre y cuando estén avalados por los Comités Curriculares • Ponencia internacional • Otros

Pensado como un sistema integral, el nuevo modelo busca dar solución a tres elementos (niveles), necesarios para un estudiante de pregrado del siglo XXI, cualquiera que sea la modalidad de formación: a) poseer las habilidades de interactuar con sus contextos para establecer diálogos entre los conocimientos y las realidades, buscando de esa manera, ser actores activos en la solución de los problemas; b) conocer y manejar las herramientas mínimas necesarias que le permitan acceder a la información y al diseño de proyectos de investigación en los campos de su formación. Sabemos que la carencia del manejo de herramientas desanima, retrasa e incluso frustra grandes ideas de investigación; c) formular y desarrollar proyectos de investigación capaces de generar apuestas de intervención, a los problemas específicos de cada

disciplina o campo de saber. No se pretende alcanzar niveles propios de los posgrados en este campo, pero la elaboración y desarrollo de un proyecto de investigación a manera de trabajo de grado, monografía o afines, dotan al egresado de este nivel, de competencias que le facilitarán, su proceso de formación posgradual.

Estos tres niveles son los que en el sistema se describen como: problematización, apropiación y profundización, dándoles carácter de obligatorio a los dos primeros y opcional al tercero. Lo anterior se debe también, a que se considera que la investigación a nivel de profundización requiere de unas aptitudes propias del sujeto, en otras palabras, no podemos obligar a nadie a investigar. Para ello, el IDEAD dispone de varias opciones de grado para los estudiantes de pregrado. Miremos cómo se desarrollan estas fases:

Problematización (Investigación formativa)

En esencia viene siendo el escenario en el que el IDEAD posee una mayor tradición, ya que durante muchos años el sistema se centró en este enfoque. Vale la pena recordar, cuáles son los principios fundamentales que guían la investigación formativa:





Ilustración 2. Principios de la investigación formativa.

Fuente: Literatura y escuela, Gamboa, 2011.

Estos elementos fundantes, planteados por el modelo centrado en la investigación formativa, siguen vigentes; el cambio radica en dos direcciones: 1) este nivel se establecerá en los primeros semestres de la formación pregradual y estará coordinado por un grupo de docentes (CIPAS de investigación), quienes se encargarán de diseñar, desarrollar y cerrar el proceso. El cierre debe generar productos concretos del proceso como artículos de difusión, participación en foros locales e internos de los programas, elaboración de ponencias, participación en eventos de investigación o culturales y/o artísticos, dependiendo de los campos de formación. En todo caso, el producto resultante debe ser concreto en el sentido que, a través de él, estudiantes y docentes puedan dar cuenta de la apropiación de las áreas del saber en los cuales se desarrollan las reflexiones.

Apropiación (Formación en investigación)

La segunda fase del sistema se remite al desarrollo de las habilidades que necesita un estudiante de pregrado, para su formación en investigación. Está dividida en tres cursos, los cuales dialogan entre sí, de manera progresiva, para dotar al

educando de herramientas básicas en la construcción de un método que le permitan abordar, desde la idea de investigación, hasta la formulación en un proyecto. Los propósitos de formación de dichos cursos se describen en la tabla 4:

Tabla 4. *Propósitos de formación de la fase II.*

Curso	Propósitos de formación
Investigación I	Tiene como propósito generar una reflexión crítica sobre algunos elementos teóricos-conceptuales de la naturaleza de la ciencia y los enfoques de la investigación, que hace énfasis en la investigación cualitativa – etnográfica, en el caso de los programas ubicados en las ciencias sociales y humanas y, en la investigación cuantitativa, en el caso de los ubicados en las ciencias naturales. En este curso, el estudiante debe identificar un problema y empezar a construir ‘el estado del arte’. Los múltiples elementos que ellos habrán tenido con elementos epistemológicos de sus disciplinas, en los primeros semestres, les permitirán configurar temas y problemas de investigación para indagar sus antecedentes. El resultado del curso es un producto (texto, informe, entre otros) que dé cuenta tanto del tema, como del problema y el estado del arte (en construcción).
Investigación II	Le propone al estudiante apropiarse de las técnicas e instrumentos de recolección de datos indispensables para el proceso investigativo. De tal forma, aprenderá a construir objetivos, elaborar marcos teóricos, diseñar metodologías y crear herramientas de recolección de datos. El producto de esta asignatura es el estado de arte vía artículo publicable.
Investigación III	Les brindará el espacio necesario para fortalecer el proyecto de investigación. De igual manera, los estudiantes abordarán algunos elementos del estado del arte de la investigación en sus propias disciplinas. El producto del curso es la formulación de un proyecto de investigación que deberá presentarse y sustentarse al final del proceso.

Fuente: Segura, Londoño, Gamboa, 2015.

Estos tres cursos, transversalizan los programas de pregrado del IDEAD, poseen un mismo microcurrículo y las adaptaciones a los conocimientos específicos de cada área del saber, en los cuales se instale un programa, no influyen en sus contenidos, pero sí, en sus desarrollos metodológicos.

Para el caso del curso “Investigación III”, los estudiantes, guiados por el docente del curso, deben proceder al diseño final de un proyecto de investigación, el cual se debe elaborar siguiendo los parámetros establecidos institucionalmente

para tal fin. Dicho proyecto puede ser presentado de manera individual o por CIPAS, siempre y cuando los grupos no superen el límite establecido en los reglamentos internos. Después de la sustentación y respectiva aprobación por parte del docente líder del curso, el estudiante (o grupo de estudiantes), podrá inscribir el mismo como opción de grado, para lo cual debe remitir carta y copia del proyecto al Comité Curricular de su respectivo programa, el cual, valorará el mismo y asignará un docente tutor que le acompañará durante lo restante del proceso. En todo caso, más allá de las singularidades propias del sistema de investigación de la Universidad, del IDEAD y de los programas, un proyecto de este tipo contiene los siguientes elementos:

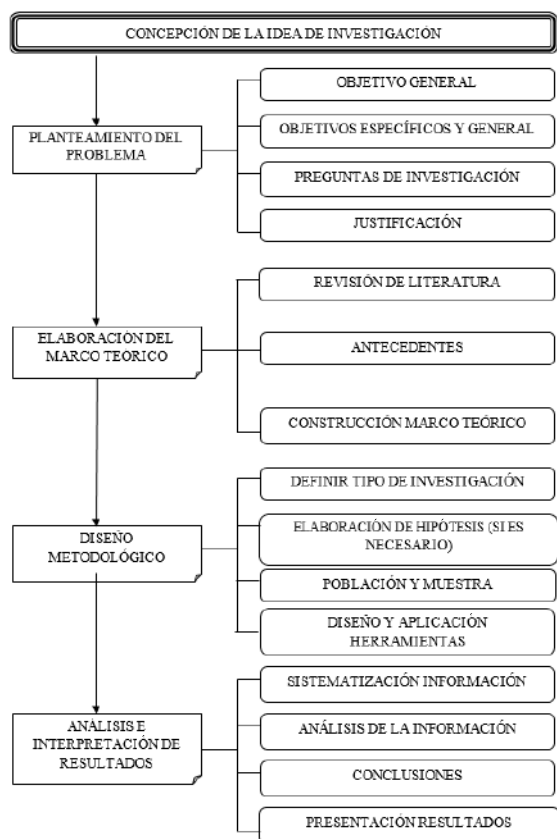


Ilustración 3. Concepción de la idea de investigación

Profundización (Investigación formal)

Denominamos investigación formal, a aquella serie de procedimientos y reflexiones encaminadas a la producción de conocimiento en el sentido clásico, diferente de los niveles en el objetivo o propósito de los mismos. En ese sentido:

(...) se puede indicar que la investigación [formal] es un proceso de estudio riguroso que se desarrolla a través de la aplicación de un método, el cual debe ser sistemático y riguroso, pues este debe procurar obtener información relevante y fidedigna que permita acceder a un conocimiento ‘nuevo’ o la perfección de uno existente. En la actualidad, en el ámbito del conocimiento se señala que esta es una de las obligaciones que tienen las universidades, pues no es suficiente con que lo repliquen, sino que, también, es necesario que lo generen, lo transformen y lo promuevan. Debido a ese compromiso, en las universidades se constituyen grupos de trabajo en el cual su objeto gira en torno a la investigación; bien sea de la disciplina profesional o bien de la necesidad social a la que quieren aportar. (Segura, Londoño, Gamboa, 2015, p. 6).

Para desarrollar esta fase, el estudiante (o grupo de estudiantes), determinará en su proyecto el tipo de trabajo a realizar (monografía, tesis, trabajo de grado, apuesta artística, entre otros) y junto a su docente tutor, procederá a cumplir un cronograma de trabajo que es parte constitutiva del mismo. Para la socialización de los resultados, podrá hacer uso de los diversos medios con los que cuenta el IDEAD para la divulgación como las revistas, foros, eventos, dispositivos WEB, publicaciones seriadas y colecciones de libros del sello editorial Universidad del Tolima; esto sí, cumpliendo las especificaciones normadas para cada caso.

Es necesario resaltar de nuevo que, para todos los programas de pregrado, ya sean de nivel técnico o profesional, las dos primeras fases (problematización y apropiación), tienen carácter de obligatorio; la tercera fase de profundización es opcional y depende de la voluntad del estudiante o grupo de estudiantes para su inscripción y aceptación como opción de grado.

De esta manera, el sistema de investigación del Instituto de Educación a Distancia, se plantea como un entramado de conexiones necesarias para la construcción de una cultura investigativa, que le ofrezca a los estudiantes, las posibilidades de ampliar sus habilidades para la investigación; al mismo tiempo, genera la emergencia de articular una dimensión de la formación superior necesaria, sobre todo en un contexto como el colombiano, en donde se requieren profesionales, que no solo dominen una disciplina, sino que puedan establecer redes de conocimiento que ayuden a la reconstrucción de los contextos y aporten a las regiones en sus focos de desarrollo científico y cultural.

Al final, este sistema de investigación se puede graficar de la siguiente manera:

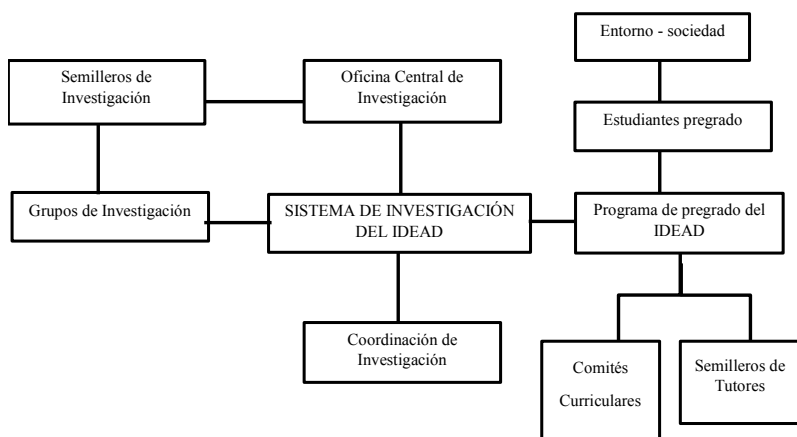


Ilustración 4. Sistema de investigación del IDEAD.

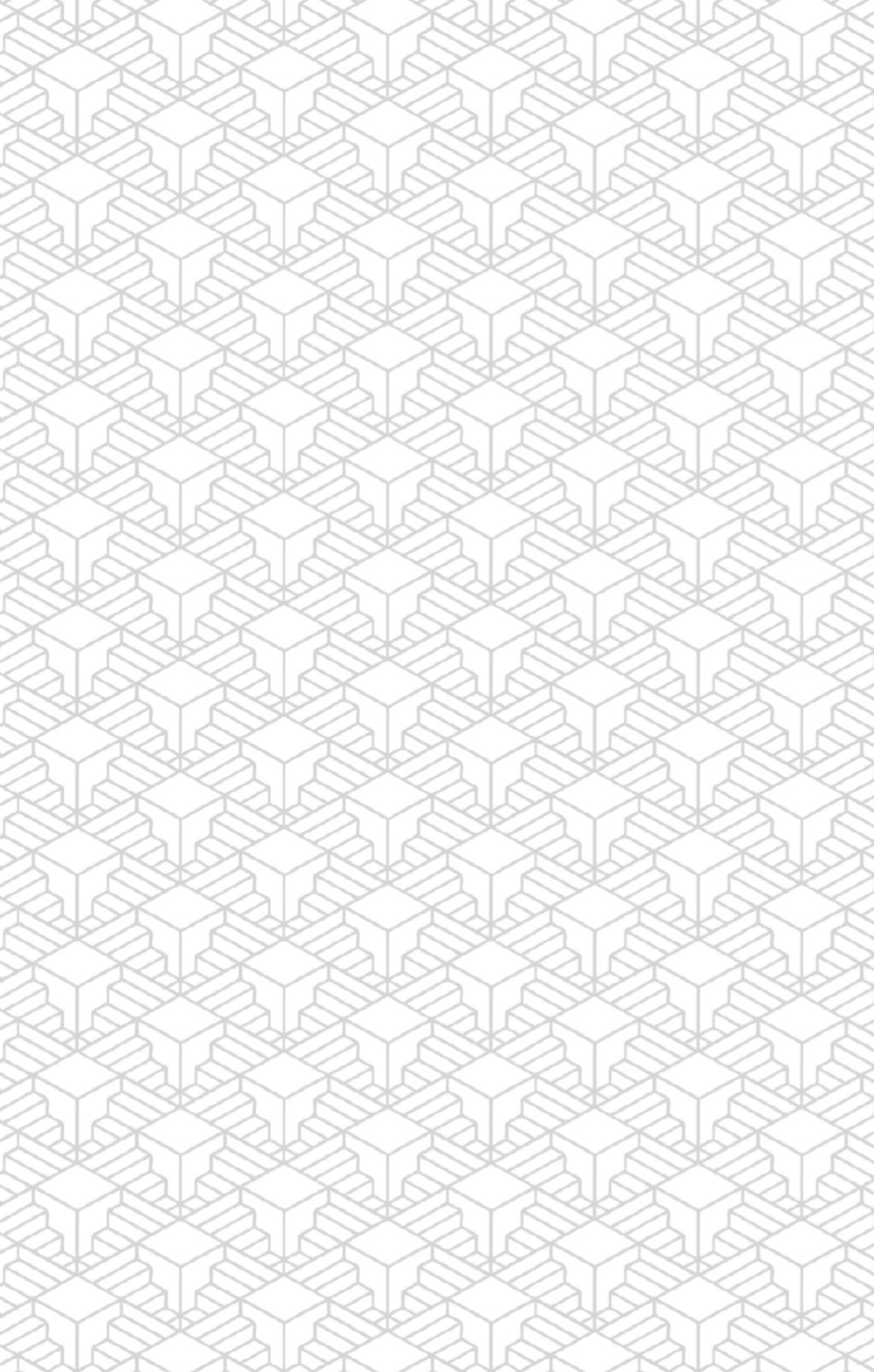
Fuente: El autor

Referentes bibliográficos

GAMBOA BOBADILLA, Carlos Arturo. (2013). *Apuntes sobre investigación formativa*. Segunda edición. Ibagué: Universidad del Tolima.

GAMBOA BOBADILLA, Carlos Arturo; MOLANO, Myriam; VARÓN, María Dilia; QUINTERO, Blanca

- Ligia; HIDALGO, Nidia Méndez & AMAYA, Zoila Rosa. (2011). *Literatura y escuela. Una aproximación al canon literario formativo y sus pedagogías*. Ibagué: Universidad del Tolima.
- GAMBOA BOBADILLA, Carlos Arturo; MORENO, Carlos Andrés & MESA, Leidy Ximena. (2015). *Investigación formativa en contexto*. Ibagué: Ministerio de Educación nacional –Universidad del Tolima.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto / FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos / BAPTISTA LUCIO, Pilar. (1998). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- RESTREPO GÓMEZ, Bernardo. (1996). *Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto*. Bogotá: CNA.
- SEGURA, Aldemar, LONDOÑO, Oscar Iván & GAMBOA, Carlos Arturo. (2015). *Los procesos de la investigación en el idead*. Documento de trabajo radicado en el Consejo Directivo del IDEAD. Ibagué: Universidad del Tolima.



EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD: UNA APUESTA RESPONSABLE DEL IDEAD

Por: *Marien Alexandra Gil Serna*
Mónica Fernanda Tovar Espinosa
Daniela Herrera Cabezas

Equipo Aseguramiento de la Calidad – IDEAD - UT

Asegurar la calidad de la educación superior es un desafío permanente en el contexto de la sociedad del conocimiento. El significativo aumento de la cobertura, el acceso de nuevas poblaciones y las tendencias de internacionalización marcan la pauta y la importancia de hacer mejoras continuas sobre los sistemas de aseguramiento de la calidad de este nivel educativo. (MEN, 2018)

La Comisión Nacional de Acreditación (CNA), en un libro publicado en el 2014, asume la calidad como:

El concepto de calidad aplicado al bien público de la educación superior hace referencia a la síntesis de características que permiten reconocer un programa académico específico o una institución de determinado tipo y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como en esa institución o en ese programa académico se presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza. (Silva Bautista, Bernal Gamboa, & Hernández Sanabria, p.18)

El IDEAD ha reinterpretado esta definición, desde la búsqueda constante por un accionar educativo responsable;

así, la invitación del CNA, ha sido conjugada con la de Vargas (2010):

Hablar de la calidad de la educación será siempre una aspiración, un esfuerzo no cumplido, una tarea inconclusa, interminable. Es un concepto obviamente complejo y está situado –y esto es lo fundamental– en ese espacio de perfectibilidad entre el ser y el deber ser (p. 40).

Los procesos constantes de aseguramiento de la calidad, han sido entendidos por el IDEAD, como una oportunidad para hacer las cosas de la mejor manera posible, reconociendo en el accionar formativo, un compromiso ético y social con el otro y con el contexto. Los procesos de autoevaluación, se han convertido en oportunidades para mirar-nos y para enfrentarnos, como programas académicos, como unidad académica y como modalidad a distancia.

El IDEAD asume, en el marco de la calidad, que las apuestas educativas que emanan de la misma condición humana, jamás serán productos acabados.

La calidad se torna, desde esta mirada, en una búsqueda constante de mejores procesos académicos, en una experiencia que reconoce en el ensayo y el error, su mejor oportunidad para trascender.

Es por ello, que autoevaluarnos y caminar hacia las acreditaciones de alta calidad, exigidas por el Ministerio de Educación, más que el cumplimiento a cabalidad de una directriz nacional, ha sido el impulso para sistematizar los aportes del IDEAD, a la educación a distancia en Colombia; para reafirmar su modelo pedagógico sustentado en la autonomía y la autoformación; para visibilizar los resultados de los procesos de investigación formativa y hacer explícitas las apuestas nacionales por ofrecer oportunidades de acceso a la educación superior, a las comunidades vulnerables y a los habitantes de las zonas rurales.

La acreditación de las Licenciaturas, una oportunidad para reconocernos

En concordancia, el IDEAD comprende y reconoce la calidad como oportunidad para reconocernos en nuestros procesos formativos y desde allí, identificar nuestras falencias y reafirmar nuestras fortalezas.

Las experiencias de obtención de acreditaciones de alta calidad, de tres de nuestros cuatro programas de licenciaturas: licenciatura en literatura y lengua castellana, en educación infantil, en ciencias naturales y educación ambiental, dejaron enseñanzas pedagógicas importantes, las cuales podemos resumir en:

- Los procesos de acreditación nos permitieron reflexionar y reconocer la tradición acumulada de nuestros programas, en el desarrollo de estrategias y acciones encaminadas al fortalecimiento de la modalidad educativa a distancia, como una forma alternativa y eficiente, de incrementar la calidad y la cobertura de la educación superior en el país
- Nuestros estudiantes, profesores y egresados, valoran altamente la formación en Investigación Formativa, en tanto les permite interacción directa con la realidad educativa del país; así mismo, aprecian la integralidad, interdisciplinariedad y flexibilidad de los currículos y reconocen que las didácticas empleadas en el desarrollo de los cursos, se centran en la naturaleza de los programas
- Otro aspecto apreciado por nuestra comunidad, es el tránsito que el IDEAD viene haciendo hacia la implementación de los portafolios pedagógicos, ya que reconocen que estos, brindan los elementos que orientan y logran dar sustento a la estrategia de autoformación del IDEAD
- Constituyen fortaleza, las bajas tasas de deserción de nuestros programas, que oscilan entre el 5% y el 7%,

demonstrando cualidades de los mismos, sustentadas en el modelo de autoformación, que brinda a los estudiantes, herramientas suficientes para fortalecer su compromiso con la formación profesional

En lo que respecta a todos aquellos aspectos que debemos fortalecer, logramos identificar que, como Unidad Académica, debemos trabajar en pro de:

- Visibilizar nuestros procesos académicos y comprender que los mismos generan aportes innovadores para la formación a distancia: es el caso de la Investigación Formativa
- Considerar que la modalidad a distancia no puede ser evaluada con las mismas condiciones de calidad que la modalidad presencial. Por ello, desde el año 2018, participamos activamente en las mesas de trabajo de la Comisión Nacional de Acreditación, con el fin de generar condiciones de calidad para la modalidad a distancia y virtual

Por otro lado, el logro de tres acreditaciones de alta calidad del IDEAD, nos posicionó en el panorama nacional de la educación superior, como un instituto consolidado y fuerte en la educación a distancia. En el marco nacional colombiano, según SNIES, a la fecha, se encuentran dieciocho programas de pregrado de la modalidad a distancia, acreditados de alta calidad. El IDEAD, representa el 16%, del total de dichos programas (ver tabla 5)

Tabla 5. *Programas de pregrado Acreditados de Alta Calidad, en modalidad distancia.*

Nº	Programa Académico	Institución de Educación Superior	Sector
1	Licenciatura en Etnoeducación	Universidad del Cauca	Público
2	Licenciatura en Pedagogía Infantil	Universidad de la Amazonia	Público
3	Licenciatura en Educación Infantil	Universidad del Tolima	Público

4	Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental	Universidad del Tolima	Público
5	Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana	Universidad del Tolima	Público
6	Licenciatura en Educación Infantil	Universidad Santo Tomás	Privado
7	Licenciatura en Biología	Universidad Santo Tomás	Privado
8	Licenciatura en Educación Religiosa	Universidad Santo Tomás	Privado
9	Licenciatura en Español e Inglés	Universidad Pontificia Bolivariana	Privado
10	Tecnología en Gestión de Negocios	Universidad Autónoma de Manizales	Privado
11	Licenciatura en Tecnología e Informática	Universidad Católica de Manizales	Privado
12	Zootecnia	Universidad Nacional Abierta y a Distancia	Público
13	Administración de Empresas	Universidad Nacional Abierta y a Distancia	Público
14	Ingeniería de Sistemas	Universidad Nacional Abierta y a Distancia	Público
15	Comunicación Social	Universidad Nacional Abierta y a Distancia	Público
16	Administración Pública Territorial	Escuela Superior de Administración Pública	Público
17	Licenciatura en Educación Religiosa	Universidad Católica de Pereira	Privado
18	Tecnología en Gestión Naviera y Portuaria	Fundación Tecnológica Antonio de Arévalo	Privado

Fuente: SNIES.

El ejercicio de observación de la tabla cinco nos permite concluir que:

- Colombia, cuenta con diez programas de pregrados públicos, en modalidad distancia, acreditados de alta calidad. Tres de ellos pertenecen al IDEAD
- La Universidad del Tolima, es la segunda universidad pública con más número de programas acreditados en la modalidad a distancia. Lo que da cuenta de un IDEAD, con más de 35 años de existencia, como líder en la formación y avanzando significativamente hacia la reducción de la brecha de acceso a la educación superior de la población colombiana

- Es la única universidad que cuenta con tres licenciaturas acreditadas de alta calidad; esto nos convierte en líderes, a nivel nacional, en procesos de acreditación en el área de la educación

El Aseguramiento de la Calidad en el IDEAD

La experiencia acumulada en el proceso de acreditación de tres de nuestras licenciaturas y bajo el pretexto de potenciar los saldos pedagógicos derivados de la misma, en el año 2018, nace en el IDEAD el Equipo de Aseguramiento de la Calidad (en adelante EAC).

Surge como estrategia para reconocer los saberes adquiridos en los diversos temas que componen el aseguramiento de la calidad: obtención de registros calificados, renovación de registros calificados, ampliación de cobertura y acreditación de alta calidad de programas académicos.

El IDEAD constituye en la Universidad del Tolima, la facultad más grande, con más de 10.000 estudiantes matriculados en diversos lugares de Colombia. Hace presencia en 20 departamentos de Colombia y en las regiones centro, sur, norte y oriente del Departamento del Tolima (ver mapa)

A su vez posee doce programas profesionales: cuatro del área de licenciaturas, dos, del área administrativa y financiera, dos del área de la salud, dos en el área de las tecnologías y dos en el área de las ingenierías.

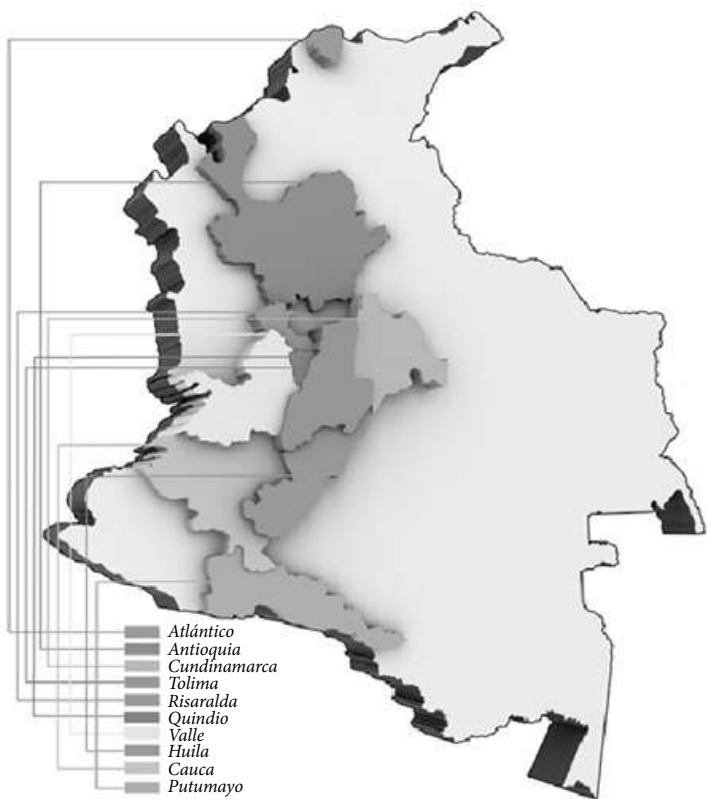


Ilustración 5. El IDEAD en Colombia.
Fuente: IDEAD

En lo que respecta a la formación posgradual, cuenta con tres especializaciones y una maestría (ver tabla 6)

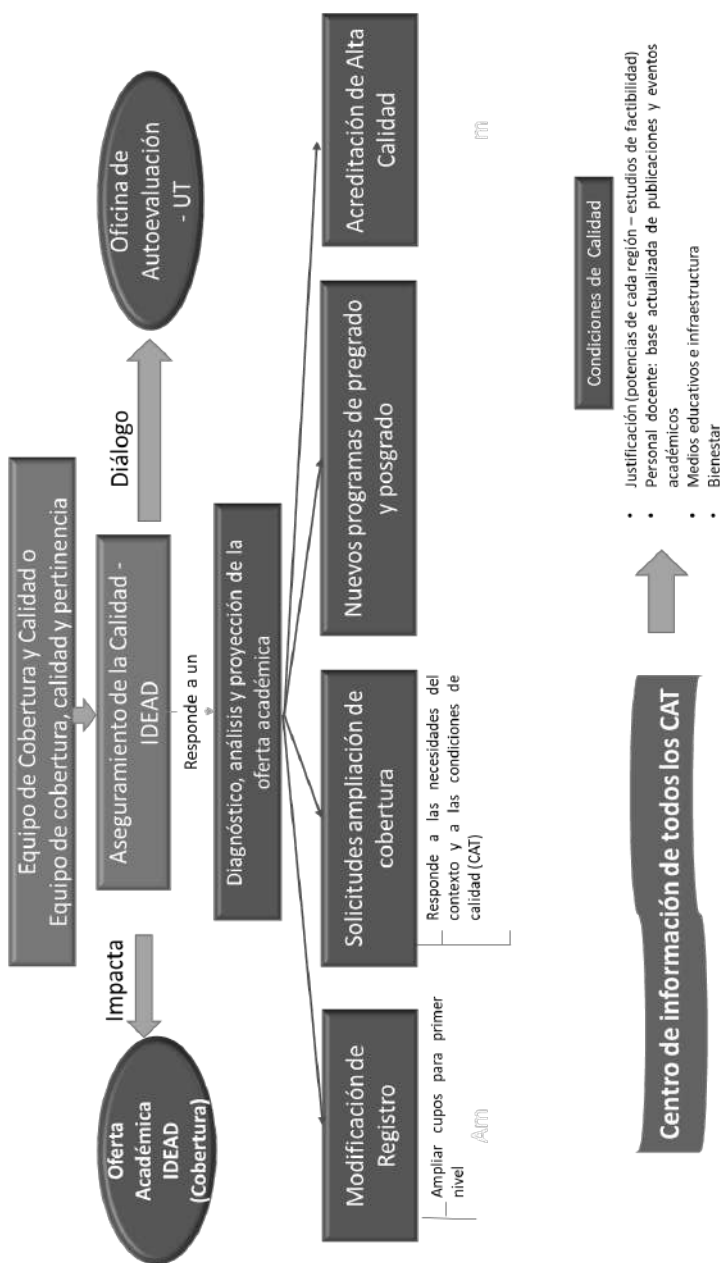
Tabla 6. Oferta Académica del IDEAD. 2019

Área de Licenciaturas	Licenciatura en Educación Infantil
	Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental
	Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana
	Licenciatura en Educación Artística
Área de ciencias de la salud	Seguridad y Salud en el Trabajo
Área de Administración	Administración Financiera
	Administración Turística y Hotelera

Área de Ingenierías	Ingeniería en Agroecología
	Ingeniería de Sistemas por Ciclos
Programas Tecnológicos	Tecnología en Regencia de Farmacia
	Tecnología en Gestión de Bases de Datos
	Tecnología en Protección y Recuperación de Ecosistemas Forestales
Programas de Posgrado	Especialización en Gerencia de Proyectos
	Especialización en Gerencia de Instituciones Educativas
	Especialización en Finanzas
	Maestría en Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas

Tal y como lo evidencia la tabla 6, la magnitud del IDEAD, amerita generar un equipo centrado en pensar los procesos de aseguramiento de la calidad, para responder a los retos de la educación actual, a la cobertura con responsabilidad, a la cultura de la autoevaluación y al mejoramiento continuo de nuestros programas académicos.

La estructura de trabajo de este equipo, dialoga de forma constante con la Oficina de Autoevaluación de la Universidad del Tolima y con los postulados de aseguramiento de la calidad, emanados del Ministerio de Educación Nacional. Nuestro esquema de trabajo se resume en la gráfica 1.



Gráfica 1. Equipo de Aseguramiento de la Calidad. 2018

Así, el aseguramiento de la calidad se orienta hacia cuatro procesos fundamentales:

1. Renovación de Registros Calificados
2. Ampliación de cobertura
3. Generación de nuevos programas de pregrado y posgrado
4. Acreditación de Alta Calidad de programas académicos

Cobertura con responsabilidad

Tal y como lo enunciara la UNESCO, en el año 2.000, en su declaración de los Objetivos del Milenio, es responsabilidad de la educación superior, generar acceso a la educación con equidad, calidad y pertinencia regional. Así lo ha entendido el IDEAD y así lo ha hecho en sus más de 35 años de existencia, trabajando día a día por la reducción de la brecha de acceso a la educación.

Un análisis de la cobertura en Colombia, publicado en 2017, muestra que la cobertura en educación superior no supera aún el 50%; así lo enuncian Melo Becerra, Ramos Forero, & Hernández Santamaria (2017):

Durante la última década la cobertura en el tercer nivel de enseñanza, como ya se mencionó, registra un avance importante, especialmente por los esfuerzos realizados en educación técnica y tecnológica. No obstante, desde una perspectiva internacional, la tasa de cobertura de Colombia es relativamente baja cuando se compara con países desarrollados como Estados Unidos, Finlandia, España, Nueva Zelandia, Australia, Noruega y con países latinoamericanos como Argentina y Chile, cuyas tasas de cobertura superan el 80% (p. 71).

En respuesta a esta necesidad y en pro de trabajar por una cobertura con calidad, el EAC, se propone, en el corto, mediano y largo plazo, responder al desafío de una cobertura con responsabilidad, desde el marco epistémico de la calidad. Así, lo entiende el MEN (2018):

Asegurar la calidad de la educación superior es un desafío permanente en el contexto de la sociedad del conocimiento. El significativo aumento de la cobertura, el acceso de nuevas poblaciones y las tendencias de internacionalización marcan la pauta y la importancia de hacer mejoras continuas sobre los sistemas de aseguramiento de la calidad de este nivel educativo. (p. 20).

Acorde con las necesidades nacionales y en coherencia con lo estipulado por el Ministerio de Educación, el EAC se propone:

- Configurar un sistema de aseguramiento de la calidad interno que dialogue con la universidad misma y con los postulados del MEN; que nos permita hacer de la cultura de la autoevaluación, una práctica cotidiana de mejoramiento continuo y de responsabilidad social con la calidad de los programas ofertados
- Impulsar la ampliación de cobertura con responsabilidad, de nuestros programas académicos, para disminuir la brecha de acceso a la formación superior
- En respuesta a las necesidades del contexto, ofrecer programas pertinentes con el desarrollo de la región para la población rural de los municipios priorizados
- Continuar en pos de la Acreditación de Alta Calidad, de los programas académicos del IDEAD

Referentes bibliográficos

MELO BECERRA, L., Ramos Forero, J., & Hernández Santamaria, P. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Desarrollo y Sociedad*, 51-111.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2018). *Referentes de Calidad: una propuesta para la evolución*

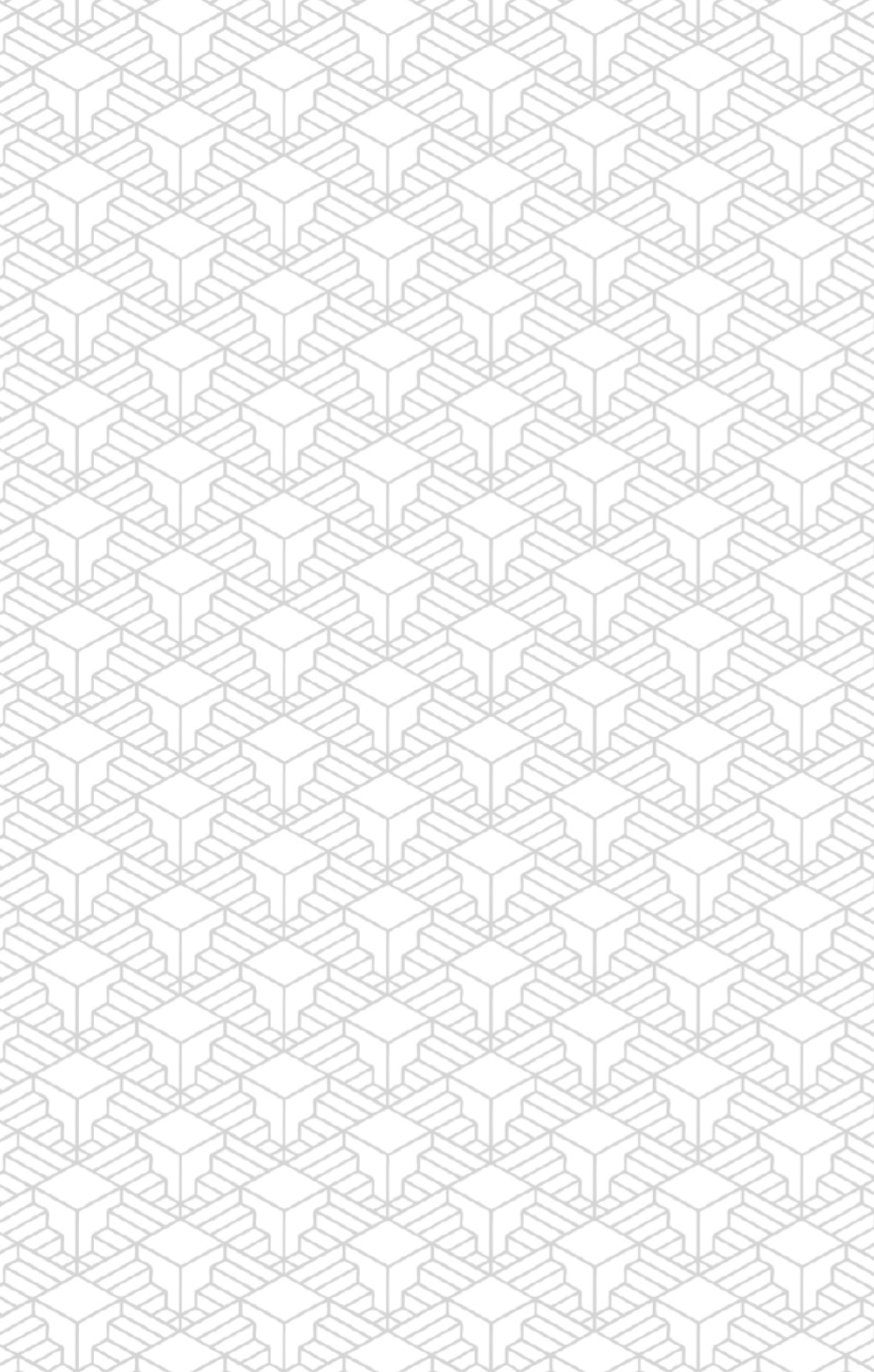
del sistema de aseguramiento de la calidad. Bogotá D.C.: MINEDUCACIÓN.

SILVA BAUTISTA, J., Bernal Gamboa, E., & Hernández Sanabria, C. (2014). *Modelo de aseguramiento interno de la calidad para las instituciones de educación superior en el marco del mejoramiento continuo de la calidad de la educación superior en Colombia.* Bogotá D.C.: Ministerio de Educación.

UNESCO. (2008). *Aseguramiento de la calidad en la Educación Superior.* Obtenido de <http://www.iiep.unesco.org/es/focus-on-higher-education/quality-assurance-in-higher-education.html>



**REPENSANDO
EL IDEAD**



EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA: UNA APUESTA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL

*Por: Leonor Córdoba Andrade,
Mónica Bibiana González Calixto
Ricardo Perilla Maluche.*

Docentes IDEAD. Universidad del Tolima.

Brindar la oportunidad de desarrollo mediante la Educación a Distancia exige responsabilidad institucional para su adecuada implementación, asegurando calidad docente, investigación y responsabilidad social para favorecer la inclusión fuera y dentro del país. (Alarcón, 2012, p. 9)

Este escrito pretende ofrecer a profesores, estudiantes y a todas aquellas personas que vislumbran en la educación superior a distancia (EAD), una oportunidad de contribuir al desarrollo social y equitativo del país, a través de ideas encaminadas a resaltar la responsabilidad social que le compete en este sentido a la Universidad del Tolima.

Los argumentos expuestos por Alarcón (2012), refieren que la EAD ha superado fronteras para cumplir con su función democratizadora y resalta como su potencial, la capacidad para llegar a diferentes sectores y a beneficiar a muchas personas, cuya única posibilidad de desarrollo personal y académico, lo constituye esta modalidad educativa.

En la misma dirección, se ha podido identificar que la EAD responde a las necesidades educativas y sociales de

poblaciones con características particulares, en cuanto a su disponibilidad de tiempo y recursos físicos, académicos y económicos.

Ejemplo de ello, lo constituyen las amas de casa, quienes al asumir sus responsabilidades en el hogar, no han podido continuar con sus estudios, así como otros grupos de adultos que por distintas razones, ya sea, por las barreras geográficas (habitantes de zonas rurales o apartadas de los centros urbanos importantes), adultos mayores, jóvenes en edad laboral o productiva con horarios de trabajo incompatibles con la vida académica y personas en situación de pobreza o desplazamiento forzado, entre otros, han debido interrumpir su formación superior o no han podido iniciarla (Alarcón, 2012; Rodríguez, 2014; UNESCO, 1993), por cuenta de estas circunstancias vitales.

Incluso, esta modalidad educativa incluye a algunos profesionales que, por cumplir con sus compromisos laborales, familiares y personales, no han podido acceder a una segunda carrera o a la formación posgradual, y, por ende, han encontrado la consecución de este objetivo, a través de la modalidad a distancia (Alarcón, 2012; Contreras, Leal y Salazar, 1997).

Por todo esto, es necesario recalcar la constante preocupación por encontrar estrategias y acciones adecuadas, que permitan garantizar que la educación sea accesible, equitativa y de calidad en toda la población (UNESCO, 1993, 2002), en cuanto a la necesidad imperante de elaborar y de poner en práctica políticas y programas destinados a favorecer el derecho fundamental de todos los individuos a la educación (UNESCO, 1990).

Se ha concluido entonces, que el aprendizaje en la modalidad a distancia, cada vez se reconoce más, como una de las mejores formas para conseguir esta meta (Alarcón, 2012), debido a su potencial para satisfacer las necesidades de formación, de personas que requieren vincular directamente sus procesos de aprendizaje con el contexto sociolaboral en el que se desenvuelven (Arboleda, 2013).

Específicamente, en cuanto a la responsabilidad

institucional frente a la implementación de la EAD, de acuerdo con Alarcón (2012), se estima que las instituciones que han adoptado esta modalidad, deben garantizar que los factores implicados en el proceso educativo, como docentes capacitados en formación a distancia, materiales diseñados con la metodología específica para la EAD, además del aseguramiento de la práctica e investigación de los estudiantes acompañados de un soporte tecnológico para la comunicación y seguimiento de su proceso, así como de la evaluación del aprendizaje pertinente y el uso adecuado de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), no solo se limiten a garantizar la apertura social a esta modalidad, sino que, también se asegure la calidad académica de estos procesos formativos (Alarcón, 2012; Arboleda, 2013).

En esta dirección, se enfatiza que “la modalidad no puede concebirse como un sistema facilista, sin exigencias académicas y consideraciones a la ley” (Alarcón, 2012, p. 12), particularmente, cuando se refiere a la investigación en la modalidad, por cuanto, uno de los fines de la universidad, consiste en promover la construcción y transmisión de conocimiento para contribuir al desarrollo social, como una realidad inherente a su naturaleza y misión como institución de educación superior, independientemente de la modalidad en la que se estén formando los futuros profesionales (Alarcón, 2012; Rodríguez, 2012); y para el caso de los estudiantes de la EAD, con una adecuada guía de trabajo y con medios y recursos al alcance, podrá llevar a cabo la investigación en su propio contexto (Alarcón, 2012; Rodríguez, 2012).

Desde este marco de referencia, hay que señalar la responsabilidad que tienen las instituciones de educación superior que trabajan con esta modalidad, de asumir la inversión en TIC y el entrenamiento para el uso adecuado de las mismas, dado que no puede haber calidad en sus procesos formativos, “sin una acertada gestión de los medios y recursos tecnológicos y su progresiva integración en distintas áreas curriculares” (Alarcón, 2012, p. 12), orientados hacia la formación de individuos y organizaciones desde una perspectiva integral

(Alarcón, 2012; Cervantes, Herrera y Parra, 2012), para garantizar que los estudiantes puedan participar exitosamente en su proceso educativo.

Con referencia al trabajo de los docentes, en esta modalidad se impele a que estos educadores, puedan asegurar la planificación del curso y la disponibilidad oportuna de los materiales para el aprendizaje con mayor énfasis que en otras modalidades. De igual forma, los convoca a seleccionar lecturas y bibliografías actualizadas en formato digital, para ponerlos a disposición de los estudiantes y a elaborar una guía de trabajo académico de carácter aplicado (Alarcón, 2012), con el propósito de habituar a estos educandos, hacia la búsqueda y construcción de nuevas prácticas educativas (Moreno, 2012).

Para concluir, con relación a la responsabilidad social universitaria, se ha podido evidenciar que las instituciones de educación superior a través de la educación a distancia, presentan una mayor posibilidad de favorecer la formación humanística y la aplicación directa de los saberes científicos y tecnológicos (Rodríguez, 2012), a través de la inclusión educativa a poblaciones más vulnerables (Alarcón, 2012) y a su vez, facilitan procesos de enseñanza-aprendizaje más flexibles y diversificados, que dan paso a una educación permanente para todos, sin ningún tipo de distinción (López y Fernández, 2006).

Referencias bibliográficas

- ALARCÓN, R. (2012). Internacionalización de la Educación a distancia y su alcance a las zonas excluidas dentro del territorio nacional. En: M. Morocho y C. Rama, *Nuevas fronteras de la educación a distancia* (pp. 9-18). Loja: Universidad Técnica Particular de Loja.
- ARBOLEDA, N. (2013). La nueva relación entre tecnología, conocimiento y formación tiende a integrar las modalidades educativas. En: N. Arboleda y C. Rama, *La educación superior a distancia y virtual en Colombia:*

- Nuevas realidades* (pp.). Bogotá: Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior con Programas a Distancia y Virtual (ACESAD)-Virtual EDUCA.
- CERVANTES, F., Herrera, A. y Parra, P. (2012). Prospectiva de la educación a distancia en la UAM. En: M. Morocho y C. Rama, *Nuevas fronteras de la educación a distancia* (pp. 19-51). Loja: Universidad Técnica Particular de Loja.
- CONTRERAS, M. E., Leal, J. A. y Salazar, R, J. (1997). *Educación abierta y a distancia: Alternativa de autoformación para el nuevo milenio*. Bogotá: Ediciones Hispanoamericanas Ltda.
- LÓPEZ, F. y Hernández, J. F. (2006). La Educación a Distancia: Un reto para las instituciones de Educación superior. *Revista CULCyT: Cultura Científica y Tecnológica*, 17 (3), 58-63.
- MORENO, M. (2012). Educación a distancia, un caleidoscopio para el aprendizaje en la diversidad. En: M. Moreno (Coord.), *Veinte visiones de la educación a distancia* (pp.17- 29). Guadalajara: UDGVIRTUAL.
- RODRÍGUEZ, J. R. (2012). La responsabilidad social universitaria es inherente a la misión y naturaleza de la Universidad. En: J. Domínguez y C. Rama (Coords.). *La responsabilidad social universitaria en la educación a distancia* (pp. 13-17). Chimbote: Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote- Virtual EDUCA.
- RODRÍGUEZ, N. (2014). Fundamentos del proceso educativo a distancia: Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación. *RIED: Revista Iberoamericana De Educación A Distancia*, 7 (2), 75-93.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de*

Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. París: Autor. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1993). *La educación a distancia y la función tutorial. Orientaciones básicas*. San José: Autor. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/53_21.pdf

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2002). *Aprendizaje abierto y a distancia Consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias*. París: Autor. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001284/128463s.pdf>

EL PROCESO DE LA ESCRITURA. CONSIDERACIONES PARA SU ABORDAJE EN EL ÁMBITO ACADÉMICO UNIVERSITARIO

Por: Alex Silgado Ramos

Luis Hernando Amador

Docentes IDEAD. Universidad del Tolima.

La escritura. *Un proceso complejo de restructuración de la mente.*

Dos citas de apertura:

La escritura es un proceso complejo que, a diferencia de la oralidad, no se aprende naturalmente. La escritura es una tecnología; y, de manera más específica, una tecnología de la mente. En esa medida, la escritura requiere un aprendizaje lento, progresivo, diferencial. En tanto es una tecnología requiere el conocimiento de “habilidades”, de algunas competencias, de ciertos “trucos” que le son propios. La escritura, entonces, se parece más al trabajo artesanal, a un oficio complejo que rebasa la simple inspiración o la presunta facilidad natural. La escritura es una excelente radiografía de nuestra manera de pensar. Cuando nos ponemos a escribir, por ejemplo, un ensayo, lo que salta a la vista, lo que denuncia es el tipo de estructura mental que manejamos, nuestro orden mental o nuestra confusión” (Vásquez, 2005, P. 55).

Las dificultades para escribir se deben a una de sus características esenciales: el carácter diferido de la comunicación escrita. La emisión y la recepción del mensaje escrito no se producen simultáneamente, sino que media tiempo entre ellas, lo que obliga tanto al escritor como el lector

a imaginarse al destinatario de su mensaje para poder adecuar su discurso a la comprensión de aquel. Se trata, entonces, de una comunicación en ausencia.

Este carácter diferido obliga al escritor a producir un texto que pueda funcionar en forma autónoma, es decir que pueda ser comprendido en la situación comunicativa para la que fue previsto, sin necesidad de que nadie esté a su lado para aclararlo. El escritor no va a estar presente en el momento en el que el mensaje sea recibido, por ello trata de eliminar de su escrito las ambigüedades que pudieran provocar malentendidos (salvo que esta sea una de sus intenciones). Por ello también, al escribir se revisa el texto y se lo corrige antes de ponerlo en circulación. Frente a la comunicación oral cara a cara, que es en general espontánea, la comunicación escrita es controlada: el escritor puede planificar lo que va a decir y volver atrás sobre lo escrito para reformularlo cuantas veces quiera. Y de este control depende la eficacia de la comunicación” (Arnoux, 2002, P. 44).

El proceso de escribir...

Desde este marco, entiéndase un proceso, como una serie de fases interrelacionadas que se precisan cumplir a la hora de producir una tarea. En este sentido, al comprender la escritura como proceso, se está aludiendo a la forma de asumirla en la práctica, o sea emprender el ejercicio escritural, como una serie de fases sucesivas o subprocessos mentales a través de los cuales, el escritor lleva a cabo diversas operaciones sucesivas que incluyen la lectura⁶, la búsqueda de información, la elaboración de esquemas y borradores⁷ y finalmente la evaluación del texto.

Hay que entender, que cuando se habla de dichos

6 Al respecto, es importante considerar que todo acto de buena escritura, sobre todo en el medio académico, es indisoluble de un notable ejercicio de lectura. La lectura también es un proceso complejo o actividad cognitiva (y sociocultural), que re-estructura el pensamiento.

7 En un plano bastante amplio de lo que significa escritura, podría considerarse todo producto escrito como un borrador producto de múltiples borradores, pues la escritura es un constante ejercicio de producción y transformación de lo que se da por definitivo, es un dialogo constante. Por todo ello, según Fernando Vásquez (2008), lo más importante que puede aprender un escritor es la conciencia de tachar y de corregir ya que: “lo que se aprende, en últimas, es esa actividad del pensamiento de sopesar continuamente las palabras, de elegir y combinar vocablos, de tejer sentidos con signos escritos”.

subprocesos, no corresponde a la mera articulación de etapas en el tiempo, sino que estas fases interrelacionadas se pueden presentar como acciones simultáneas durante todo el proceso de producción escrita; así, por ejemplo, mientras se elabora el borrador, se va evaluando la pertinencia organizativa de las ideas para alcanzar determinado propósito comunicativo.

Este proceso cognitivo⁸ de la escritura, opera siempre con el lenguaje; por ello, todo acto escritural exige, explícita e implícitamente, una reflexión sobre el lenguaje y más precisamente, sobre la lengua como sistema. Así, el conocimiento del sistema de la lengua, en lo que refiere a su sintaxis, semántica y pragmática de acuerdo con sus usos discursivos, se torna también indispensable para lograr una eficacia comunicativa a través de la escritura. De esta manera, en la medida en que el escritor se arroja a su ejercicio y se plantea cómo escribir, va reflexionando sobre la lengua, las funciones y usos de las palabras, de las expresiones, de los géneros discursivos y además del contenido del texto, sobre el tema que está desarrollando, lo que enriquece su conocimiento del mismo (Narvaja de Arnoux y Otras, 2002)⁹.

Vale agregar, desde este punto, que el acto de escribir se compone de tres procesos mentales:

➤ ***Planificar o fase de pre-escritura:*** es la acción previa al acto de escribir en la que el escritor prefigura su tarea de producción textual, formándose una representación mental de las informaciones que este contendrá; en otras palabras, esta fase corresponde a la elaboración del plan o boceto de lo que se piensa cuajar en la escritura. La elaboración de la representación contiene tres subprocesos: generación y acopio de ideas, organización y formulación de objetivos, por medio de las cuales se configura el plan de escritura.

Trazarse un plan es muy importante en todo acto de

8 No hay que desconocer que la escritura también es una práctica socio-cultural, donde cada cultura tiene sus propias representaciones sociales y valoraciones de lo que es la escritura.

9 En palabras de estas mismas autoras: “una de las funciones de la escritura es ampliar o transformar el conocimiento que el escritor tiene del tema que desarrolla y de la lengua que usa”.

producción escrita, por cuanto se constituye en una guía o boceto desde el cual el escritor va prefigurando y orientando su escritura. Como recomendación para su ágil desarrollo, el escritor puede echarle mano a esquemas o estructuras que le faciliten tal proceso: lluvia de ideas, mapas mentales y mapas conceptuales, entre otros.

Planificar un texto no es fijarse a una camisa de fuerza. Vale aclarar que, además de ser una actividad compleja, la escritura es un proceso flexible y recursivo, que tiene medidas de ajuste; esto es, todos los subprocesos se pueden ir ajustando y adecuando conforme a los propósitos comunicativos que orientan la composición textual.

De otro lado, es necesario entender que cuando se habla de planificación, esta no se refiere simplemente a la recopilación de contenidos. Planear también es pensar el propósito y la forma en que se estructurará lo que se va a decir.

➤ ***Redactar o fase de escritura:*** en este proceso, el escritor transforma las ideas que tiene, en lenguaje visible y comprensible para el lector; para lo cual, expresa, traduce y transforma estas representaciones abstractas, en una sola secuencia lineal de lenguaje escrito.

Aquí el problema es lograr la unidad textual, la estructura activa de un escrito por medio del párrafo y la interrelación entre ellos (micro y macro-estructuras). También se tienen en cuenta el tono, las dudas lingüísticas, ortográficas, la puntuación, etc. Y, sobre todo, la adecuación, la coherencia, la cohesión y la claridad del texto a través de una elocuente traducción de las ideas y temáticas, al código escrito.

De otro lado, es preciso aclarar que, aunque generalmente se toman los términos *redacción* y *escritura* como sinónimos, se puede notar en ellos una fundamental diferencia: mientras el primero, responde a una correspondencia con la parte formal, a una operación de traducción de información al código escrito conforme a las reglas gramaticales y ortográficas del sistema, el segundo, puede entenderse como “un acto de creación mental en que un sujeto escritor, con un propósito comunicativo,

concibe y elabora un significado global y lo comunica al lector mediante la composición de un texto, valiéndose del código de la lengua escrita” (Niño, 2003, p. 101). De esta forma, mientras redactar se orienta a la parte de adecuación, de acatamiento de la norma y la forma, la escritura responde al aspecto mismo de la creación en la cual la redacción, es solo una parte del proceso.

➤ ***Examinar o fase de pos-escritura:*** debe comprenderse esta fase como un proceso de repaso y relectura consciente de todo lo planificado y escrito anteriormente. En este examen, no sólo se repasan las ideas, las frases, los párrafos, en fin, la globalidad del texto que se ha redactado, sino también todos los planes y objetivos que se han elaborado mentalmente.

Se podría anotar, además, que la pos-escritura se compone de dos subprocesos: la *evaluación* y la *corrección*. En el primero, el escritor valora lo que ha hecho, comprueba en qué medida el texto responde a lo pensado, a las necesidades con que las que lo planificó y lo proyectó, etc. En el segundo, el escritor rectifica y modifica algunos aspectos del texto escrito o del plan que orientó su proceso; es un momento para tachar y corregir conforme a los distintos criterios que provee tanto la norma, como las mismas estrategias discursivas y de uso, definidas por el propósito comunicativo y el contexto. Así: “Cuando revise su escrito identifique su razón para revisar y no pretenda trabajar simultáneamente todos los niveles del texto porque puede volver ciego-para la-revisión, y no ver nada de lo que tiene que cambiar” (Cuervo y Flórez, 1998, p. 37).

Para tener más claridad...

A la hora de escribir y, sobre todo, en las fases de planificación (pre-escritura) y de redacción (escritura), es preciso que el escritor se formule ciertos interrogantes que lo llevarán a tener más claridad sobre lo que va a escribir; por ejemplo: *¿cuál es el propósito del texto que se va a escribir?*, *¿por qué se escribe?*, *¿para quién se escribe?*, *¿cuál es el tono*

a emplear?, ¿qué modalidad textual va a predominar en su discurso?, ¿cómo se escribirá el texto? Estos interrogantes son claves para orientar el contenido, el propósito y la estructura del texto a escribir.

En otras palabras, es importante que el escritor se haga las siguientes preguntas:

➤ ***¿Qué mensaje se busca comunicar?*** Como principio y fundamento de toda interacción comunicativa, entendiendo la escritura como una clase de interacción, es necesario tener claro el tema o el asunto que se piensa abordar en el texto a escribir; en esta medida, haber delimitado la dimensión de lo que va a tratar, haber reflexionado profunda o medianamente sobre lo que se busca comunicar y, si es preciso, haber consultado las fuentes necesarias para validar o reforzar lo que se piensa escribir, son parte vital de un proceso de escritura

➤ ***¿A quién va a transmitir o comunicar el mensaje?*** En la misma medida de lo que se busca comunicar, es necesario que el escritor defina y caracterice a su posible interlocutor o en palabras más claras, lector. Esto es, pensar y caracterizar el perfil de los posibles lectores, por ejemplo, teniendo en cuenta la edad, el grado de escolaridad, las motivaciones, expectativas e intereses, entre otras. De todo ello depende, que el texto alcance su propósito: interactuar con el lector

➤ ***¿Para qué se transmite el mensaje?*** En el proceso de comunicar a través de la escritura se halla un propósito, una intención que el escritor debe tener bien claro para comunicarla o darla a entender a su posible lector. Pensar en el para qué transmitir un mensaje, es hacer evidente el motivo o motivos que animan la interacción comunicativa y le dan sentido a tal acto

➤ ***¿Cómo se organizará el mensaje-texto?*** El texto se organizará con el propósito de favorecer el proceso de transmisión y construcción del mensaje a comunicar, a través

de una estructura que debe favorecer la elocuencia. Para lograr tal propósito, el texto debe organizarse en unidades de sentido completo; en otras palabras, en párrafos coherentes y cohesivos, escritos con claridad, brevedad y corrección gramatical y con una estructura organizativa global que responda al tipo de texto que se proyecta escribir, por ejemplo, un ensayo, un informe, un cuento, etc.

Aquí, conviene distinguir la coherencia de la cohesión: la primera es la propiedad semántica del discurso que selecciona la información relevante e irrelevante, mantiene la unidad y organiza la estructura comunicativa de una manera específica. La cohesión es una propiedad superficial de carácter sintáctico que teje diferentes frases o enunciados entre sí, a través de conectores.

Es preciso entender también, que la claridad de un texto es la cualidad que lo hace comprensible y entendible. Esto se logra si se tienen claras las ideas y se organizan de forma secuencial y lógica, a través de las palabras adecuadas, orientadas, obviamente, desde el propósito comunicativo del texto.

Por su parte, la brevedad alude no a la extensión, sino a la concisión que se puede lograr a través del uso efectivo del lenguaje, a la economía misma de las palabras para decir lo que se quiere decir, al uso de aquellas palabras indispensables para expresar el sentido. Ser breve, en conclusión, significa decir mucho en pocas palabras, significa evitar vocablos inútiles, rodeos, etc., y además, la corrección gramatical. La gramática se refiere a la estructura lingüística: morfología, sintaxis y ortografía de las palabras.

Del uso correcto del lenguaje depende que los procesos comunicativos sean eficaces o no; entiéndase entonces, la corrección gramatical como ceñimiento a las normas lingüísticas.

➤ ***¿Cuál es el tono a emplear en el mensaje o texto?*** El tono revela, de alguna manera, la actitud del escritor hacia el tema y hacia el lector. Como bien lo dice María Teresa Serafini (2006): “Para usar bien las palabras no basta con conocer su

significado y el modo en que se enlazan en una frase, sino que es necesario además saber en qué contexto es oportuno utilizarlas”(p, 24); es en esta capacidad de contextualización del mensaje, en la que el escritor halla su tono; de allí, según la situación, el interlocutor y el contexto, adquieren características tonales algunos escritos: tono irónico, sarcástico, humorístico, entre otros.

Para concluir...

Asumir la escritura como un proceso complejo de estructuración de la mente, es consentir que la escritura, no es sólo una actividad mecánica de redacción, de transcripción de palabras u oraciones en una cadena fónica. Es asumir junto con Fernando Vásquez (2008), que la escritura es “una herramienta poderosa para desarrollar nuestro pensamiento”, pues como él mismo lo dice:

Al escribir reestructuramos nuestro cerebro, adquirimos otras estructuras mentales (...) y lo que es más importante, (la escritura) instaura una manera nueva para que el hombre se relacione consigo mismo y con el mundo. Gracias a la escritura pudimos objetivar nuestra conciencia: disociar nuestro yo (p. 15).

Referencias bibliográficas

- ARNOUX, E., DI Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- DÍAZ, Á. (1999). *Aproximación al texto escrito*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- VÁSQUEZ RODRÍGUEZ, F. (2005). *Rostros y máscaras de la comunicación*. Bogotá: Editorial Kimpres.
- ____ (2008). *Educar con maestría*. Bogotá: Universidad de la Salle.

CASSANY, D. (1994). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.

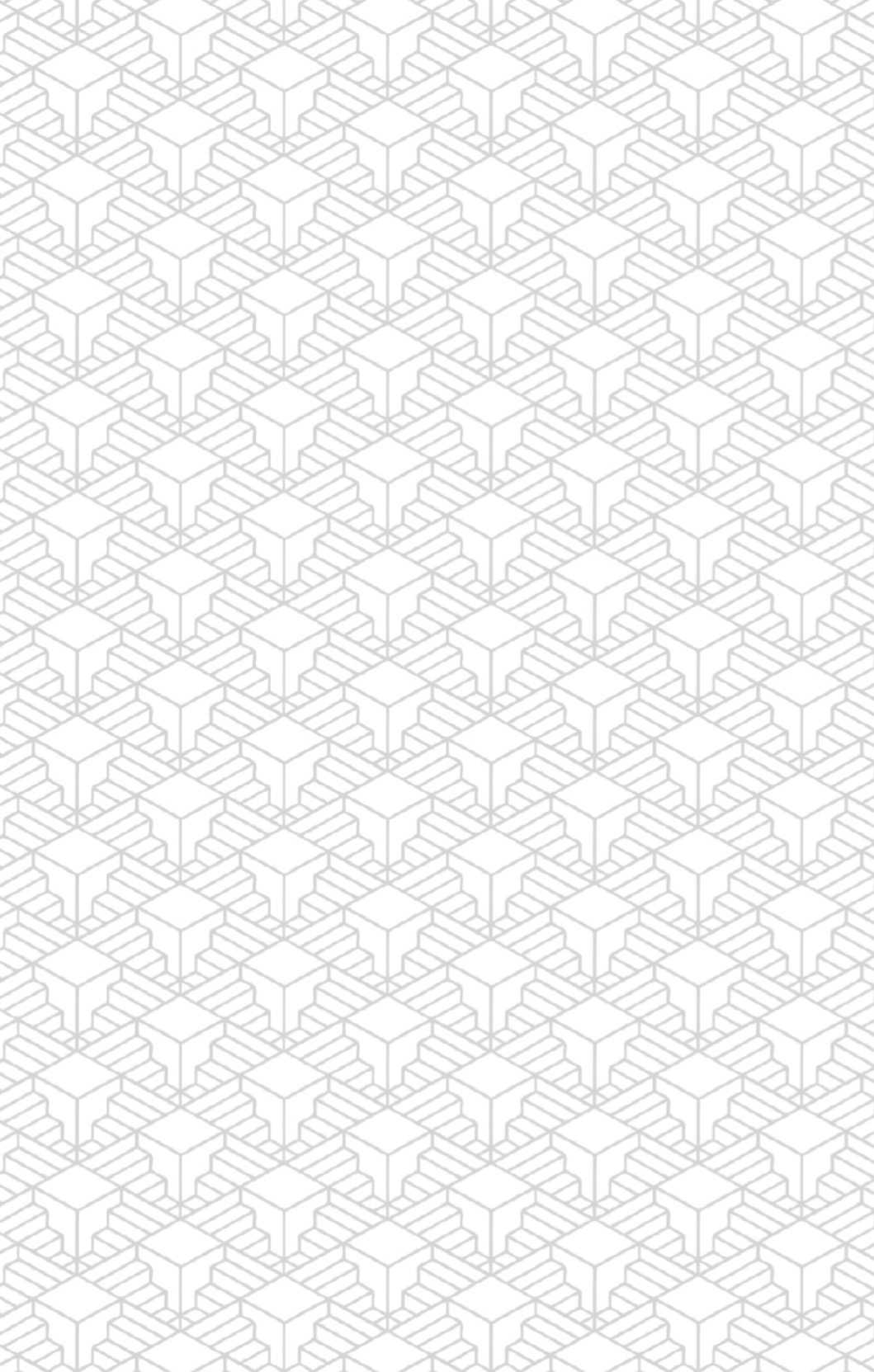
____ (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

CUERVO ECHEVERRI, C. y Flórez Romero, R. (1998). La escritura como proceso. En: JURADO, F. y BUSTAMANTE, G. (1998). *Los procesos de la escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos*. Bogotá: Editorial Magisterio.

JURADO, F. y BUSTAMANTE, G. (1998). *Los procesos de la escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos*. Bogotá: Editorial Magisterio.

NIÑO ROJAS, V. (2003). *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

SERAFINI, M. T. (2006). *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.



FORMAR DESDE LA LITERATURA EN EL INSTITUTO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA DE LA UNIVERSIDAD DEL TOLIMA

Por: Nelson Romero Guzmán

Docente IDEAD. Universidad del Tolima.

Soy un profesor que escribe poesía y ensayo. La poesía fue quizá la actividad más temprana de mi elección en la vida. Antes de elegir una profesión *para ser alguien*, fue la lectura literaria y la escritura, una de mis pasiones para *vivir* conforme a lo que he podido entender como aspiración a la felicidad. Por poco la poesía me arrebató la promesa de ser bachiller y de terminar una carrera universitaria, pero lo logré. Antes de ser profesor fue la lectura y la escritura como formación autodidacta. Con el paso del tiempo me di cuenta, que leer y escribir nos retribuye mucho en la vida; en general cualquier actividad que se haga con entrega es gratificante y nos recompensa. Mi oficio de urdir mundos con palabras y en general mi pasión por la literatura me han enseñado que uno puede ser cada vez mejor en lo que hace.

Para convertir mis sueños y mis pensamientos en libros, he dudado y me he interrogado sin cansancio, pues estoy seguro que sin la duda y la pregunta –que son mis lámparas en el camino–, mis metas serían pobres o mis logros precarios; la inconformidad frente a lo que hago y la autocrítica me han guiado siempre. Escribir un poema me lleva días y escribir un libro de solo 50 páginas, varios años. Hasta hoy, mi labor

literaria me ha sido premiada y reconocida ampliamente, incluso retribuida con trabajos para sobrevivir, que en la mayoría de las veces nada tuvieron que ver con la literatura, sino con el pago desinteresado de quienes me han admirado, como cuando ingresé a ser citador y luego escribiente en varios despachos judiciales; me vinculé a ejercer esas funciones no porque al inicio tuviera habilidades para desempeñarlas, sino más por el desprendimiento y la admiración que esos funcionarios de la justicia tenían y aún tienen hacia mí, solo porque habían leído mis libros. A varios magistrados y jueces con sensibilidad artística y literaria, les debo y agradezco que me hubieran empleado en esos dignos oficios y así fue como por varios años, pude dar a mi espíritu su pan diario de poesía, no faltarle con sus raciones a mi avariento cuerpo y brindarle el sustento a una familia. De esa manera, lo que amo me fue poniendo en su lugar. Trabajando en la Rama Judicial entendí, que por lo menos existe la justicia poética.

Ahora se me ocurre pensar que antes de llegar a las aulas a ejercer la docencia, casi sin darme cuenta he sido un formador a través de mis libros. Todo porque modestamente he dado qué leer, he dado qué pensar, he dado qué sentir. Dar qué pensar, pero también dar qué sentir, son rutas que deben guiar el ejercicio pedagógico de cualquier disciplina. No puedo concebir la enseñanza sin el ejercicio libre de explorar la sensibilidad como recurso de la pedagogía. En las disciplinas aparentemente menos humanísticas, este imperativo de la educación se hace cada vez más urgente: dar qué sentir, porque los conocimientos ya están en las teorías que sustentan las disciplinas, en sus metodologías y en sus modelos de investigación, en las enciclopedias y los diccionarios, en las guías, los medios didácticos, en las clasificaciones y hasta enfilados en competencias y fines prácticos.

Desde este punto de vista, todas las carreras deberían tener un espacio en el aula o por fuera de ella, para una vivencia artística con los estudiantes, la lectura de un poema, la visita a un museo o asistir a un seminario de arte. El arte y la literatura inicialmente formaron la cultura occidental y todas las culturas

de todas las sociedades en la historia; desde sus cimientos, poco a poco se fue levantando el edificio de la razón. Sin la música, el pueblo clásico griego no hubiera concebido el modelo de vivir en armonía con las leyes de la ciudad. Solo que el capitalismo en su etapa actual, se vuelve cada vez más enemigo del arte y la naturaleza, tanto que muchos sistemas de educación de varios países, están expulsando a las humanidades de sus currículos.

En el caso de Colombia no debe ser así; hoy necesitamos aliarnos a las humanidades más que nunca, para mantener nuestra diversidad en todos los ámbitos y para resistir la crueldad de las prácticas políticas; porque nuestro espíritu está resentido, debemos impulsar la lectura literaria y el amor al arte en la familia, en la escuela y en la sociedad.

Frente a un país discapacitado para dar solución a los problemas que han agobiado la sociedad en toda su historia, no es posible hacer ejercicios de reflexión y prácticas pedagógicas desde un currículo incapaz.

Al IDEAD me vinculé inicialmente como catedrático y recientemente como profesor de planta, en la categoría de asociado. Sin duda, otro de los grandes logros en mi vida, porque encontré el complemento perfecto: escribir literatura y enseñarla, o mejor, transmitir a un grupo de estudiantes la necesidad de leer literatura como una pasión, pero también como una manera de pensar el mundo y de vivir mejor en él; también como una forma de encontrarnos con nosotros mismos y con los demás de una manera más enriquecedora, pero también desinteresada, que no es lo mismo que vivir sin interés. De resto, no tendría sentido pretender enseñar letras y arte. La formación en literatura nos proporciona la “ampliación interior” del mundo y de quienes nos rodean. Todorov escribe, que conocer a nuevos personajes es como conocer a nuevas personas, con la diferencia de que de entrada podemos descubrirlas desde adentro. Por eso la lectura de un buen libro en una clase, puede convertir al profesor en un estudiante más, gracias a su capacidad de hacernos iguales, al desplazamiento interior que la literatura ejerce desde sus símbolos y visiones de mundo, a veces inatrapables en la aplicación de un método

inaprehensible para el ojo de una teoría. Enseñar literatura es muchas veces dejarse enseñar por ella; eso lo he aprendido en mi ejercicio docente, por lo menos en esa disciplina de las humanidades, quizá en otras la Razón tendrá sus razones.

Debo a mis estudiantes del IDEAD muchas satisfacciones, más que decepciones, que a la larga se vuelven pasajeras. El profesor es como el buen sembrador; por eso es difícil hacer pedagogía de una disciplina, porque no es lo mismo que enseñarla, pues para esto último, se requiere algunas veces, de una buena transposición didáctica. Pero dejar una huella, abrir un camino en el espíritu del estudiante, no siempre depende del buen uso del tablero.

He visto pasar por los salones lectores voraces, no importa que no sean muchos; los he visto soltarse leyendo sus escritos en clase. Por muchos de mis estudiantes, he sentido y guardo admiración y afecto. El profesor de literatura, creo, no debe esconder las obras detrás de los aparatajes teóricos sin que esto implique alejarlas por completo; debe dar qué leer, desde su propia formación, pero también dar qué sentir, desde sus propias experiencia de lectura, desde sus propios asombros, porque la lectura literaria ayuda a formar la sensibilidad y el pensamiento, nos vuelve críticamente responsables y nos provee de armas para dar cuenta del mundo, de la historia, incluso, de nuestro porvenir; es un error pensar la literatura como un puro deleite, pues ella misma es una forma de conocimiento, a veces, mucho más exigente que el conocimiento del mundo o de las sociedades por vía de una disciplina fuertemente metodologizada y justamente, porque un texto literario es el cruce de muchos textos de la cultura, como lo concibió Lotman. Por eso, como buen arquero, el profesor debe disparar dos flechas a la vez: una que apunte al corazón y otra a la cabeza y hacer que las dos puntas se encuentren en un lugar de intersección, ojalá en el punto donde se aloja el alma y la razón tiene trazada su frontera.

La teoría necesaria, pero siempre que sea la necesaria, que no asfixie la vida de la obra misma, y de esa forma hacer más vital y transparente la disciplina. Un poema del poeta

francés Jacques Prévert (1900-1977), es bastante ilustrativo frente a ciertos síntomas de la enseñanza, que prefiere tomar los senderos más seguros, los menos inciertos y ambiguos. El profesor que, por la demasiada razón, produce fatiga y cansancio, matando la fantasía, obstaculizando la fuerza de la imaginación, es el profesor que pospone la felicidad o la relega, egoísta con los poderes tan humanos de la sensibilidad artística.

En el IDEAD abogamos por una pedagogía que promueva el pensamiento crítico y la sensibilidad, siempre como una forma de ser felices, solo porque la literatura nos abre puertas interiores y distintas para ver con otros ojos al mundo y la sociedad. Cito el poema de Prévert que me ha suscitado estas reflexiones:

El escolar perezoso

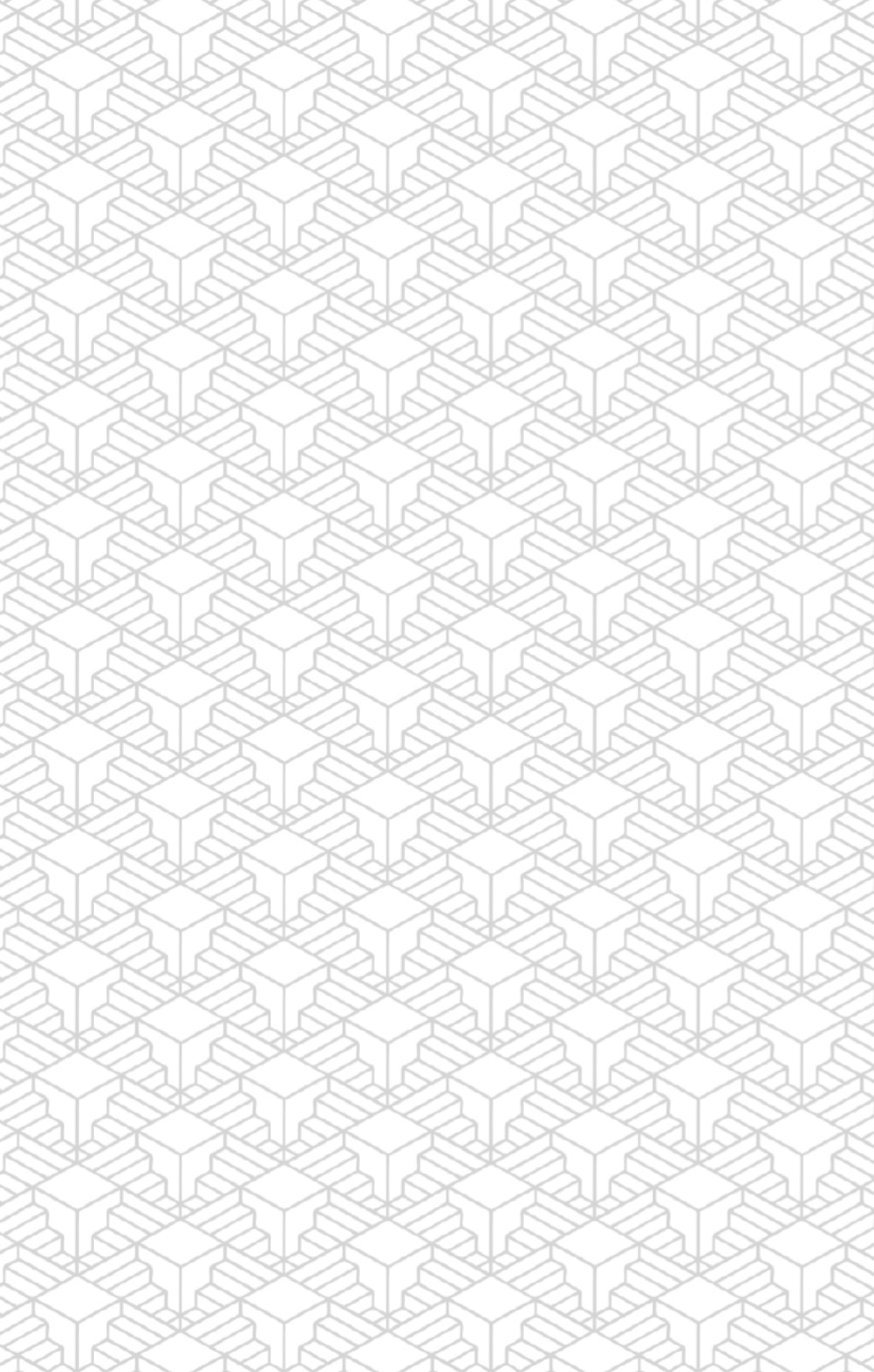
Dice no con la cabeza
 pero dice sí con el corazón
 dice sí a lo que quiere
 dice no al profesor
 está de pie
 lo interrogan
 le plantean todos los problemas
 de pronto estalla en carcajadas
 y borra todo
 los números y las palabras
 los datos y los nombres
 las frases y las trampas
 y sin cuidarse de la furia del maestro
 ni de los gritos de los niños prodigios
 con tizas de todos los colores
 sobre el pizarrón del infortunio
 dibuja el rostro de la felicidad.

De **PALABRAS** (1946)

Bueno, hasta aquí van mis confesiones. Decir por último, que enseñar también es un acto de creación, porque no todo está hecho en los manuales, no todo está atrapado en las teorías. Leer, escribir y enseñar nos reinventan a diario; una pasión que nos otorga la dicha de enfrentarnos a diario a una expectativa, a una sorpresa con los estudiantes, a una reflexión y al compromiso de ser siempre mejores, pero sin formarnos esa falsa convicción de que somos mejores que los demás.



CAJA DE HERRAMIENTAS



TOMA DE APUNTES: UNA TÉCNICA PARA MEJORAR MI RENDIMIENTO

Por: Edwin Cortés González
Catedrático IDEAD. Universidad del Tolima

Es importante que tengas en cuenta, que la toma de apuntes es una estrategia propia que no tiene una definición teórica o que no existe una regla de tres para ello. Esta estrategia obedece más a tu estilo personal, de acuerdo a la forma en que recibes la información y la manera como la organizas en tu mente. Sin embargo, algunas personas han tratado de compartir sus técnicas para ayudarte a encontrar un estilo propio. A continuación, te las presentaremos y esperamos que puedan ser de mucha ayuda en tu formación profesional.

Ahora te preguntarán ¿es importante tomar apuntes? La respuesta es sí. Es importante anotar las ideas que se desarrollan en las clases orientadas por el profesor y las ideas asociadas sobre lo que estás comprendiendo. Para tener una toma de apuntes exitosa, te hacemos tres recomendaciones:

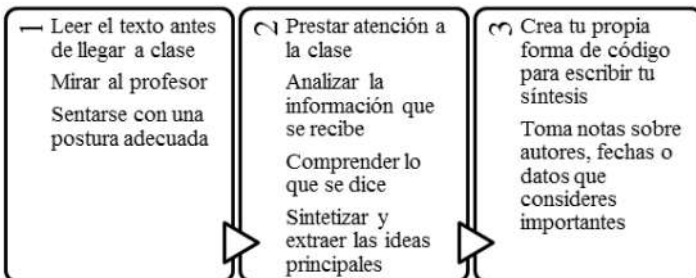


Figura 4. Recomendaciones a la hora de tomar apuntes

¿Cómo se deben tomar apuntes?

- Es importante que tengas un cuaderno o un block de anillas
- Es muy importante que rotules las hojas indicando: asignatura, profesor, tema y fecha
- Debes utilizar una hoja distinta para cada asignatura: enuméralas para llevar el consecutivo
- Dale un orden visual a tus apuntes: títulos, subtítulos, organiza las ideas, conclusiones o preguntas
- Realiza una escritura rápida, pero con letra legible, además de abreviaturas que reconozcas
- Usa oraciones o frases con estructura básica. Nunca dejes una idea inconclusa.
- Utiliza gráficos o esquemas con un orden lógico para ti, según tu preferencia: gráficos, dibujos, esquemas, entre otros
- Cuando llegues a casa y antes de volver a clases, revisa los apuntes tomados

Aquí te presentamos algunos métodos que puedes realizar:

1. **Método Cornell o Sistema Cornell¹⁰** de Toma de Apuntes: es una de las técnicas más conocidas para tomar apuntes. Este sistema consiste básicamente en dividir tus apuntes en tres secciones:

10 Walter Pauk. Método Cornell. Universidad de Cornell. 1950

Tabla 7. *Método Cornell*

1. IDEAS	2. NOTAS DE CLASE
Preguntas que puedes realizar sobre el texto Punto e ideas importantes Diagramas simples <i>¿Cuándo?</i> Después de clases	Aquí se toma nota de las ideas fundamentales que se dicen durante la clase. Se pueden incluir: - Transcripciones del tablero - Diagramas - Listas - Apuntes de todo tipo <i>¿Cuándo?</i> Durante la clase
3. RESUMEN: realizar un breve resumen a partir de las notas de clase, el cual será útil como referencia rápida del texto. <i>¿Cuándo?</i> Durante el repaso	

2. ***Método de la página dividida*** es una técnica que se caracteriza por dividir la página en dos secciones o partes, así:

Tabla 8. *Método de la página dividida*

IDEA(S) PRINCIPAL(ES)	IDEAS SECUNDARIAS
➤ Se escribe la idea principal, la cual contiene lo que el autor quiere transmitir	- Desarrollan la idea principal - Ejemplos - Citas de autores - Datos, estadísticas o fechas

3. ***Recursos visuales***: este tipo de recursos es adecuado para ti, si te gusta la tecnología. Consiste en realizar, durante la clase, mapas mentales o conceptuales, según se vayan desarrollando las ideas de clase. Para ello, es necesario tu pc, tableta o celular; allí debes descargar aplicaciones como www.mindmeister.com/, www.canva.com o www.maptools.com; con estas herramientas, puedes transformar la información de tus apuntes en un mapa mediante un simple clic.

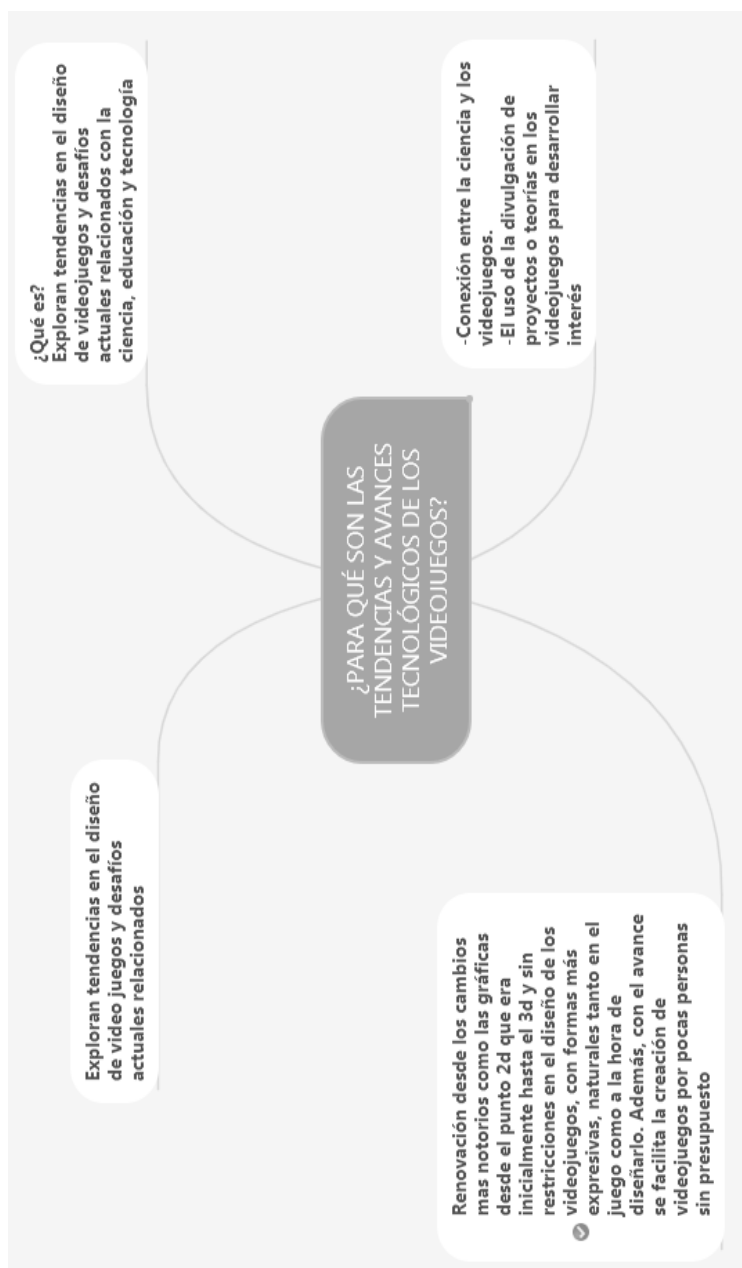


Ilustración 6. Recursos visuales

4. **Método de las 6R¹¹**: esta técnica consiste en seguir estos seis simples pasos:

Tabla 9. *Método de las 6R*

Registrar	Escribiremos hechos e ideas significativas, cuantas más, mejor: frases cortas que más adelante puedan ser reconstruidas con un significado completo
Reflexionar	Debemos reflexionar sobre el contenido haciéndonos las preguntas que creamos convenientes. Esto nos ayudará a comprender mejor, lo que estamos estudiando
Resumir	Tras la clase, resumiremos los apuntes poniendo, en la columna de la izquierda, observaciones, palabras claves o frases cortas. Esto hace que clarifiquemos significados y veamos las posibles relaciones que puedan existir en el contenido. Además, consolidaremos su memorización
Recapitular	Haciendo un resumen/esquema en la parte inferior de la hoja
Recitar	Taparíamos la columna de los apuntes y únicamente mirando las palabras y frases cortas claves que hemos escrito en las observaciones, recitaríamos en voz alta y con nuestras propias palabras el tema a estudiar
Revisar	Debemos utilizar al menos diez minutos cada semana repasando las notas hechas; de este modo, podremos retener mucho mejor el contenido antes de un examen

¡Ahora sí, manos a la obra!

Referencias bibliográficas:

Cuatro técnicas para tomar apuntes efectivamente. <https://www.goconqr.com/es/examtime/blog/tomar-apuntes-tecnicas/>

JACOBS, Keil. *A Comparison of Two Note Taking Methods in a Secondary English Classroom* Proceedings: 4th Annual Symposium: Graduate Research and Scholarly Projects [79] Conference proceedings held at the Eugene Hughes Metropolitan Complex, Wichita State University, April 25, 2008. Symposium Chair: David M. Eichhorn

KRUSE, Darryn (2010), *Thinking Tools for the Inquiry Classroom*, Curriculum Press

¹¹Walter Pauk. Método Cornell. Universidad de Cornell. 1950

Mapas mentales. <https://www.goconqr.com/es/examtime/blog/toma-de-apuntes/>

PAUK, Walter; Owens, Ross J. Q. (2010) [1962], *How to Study in College* (10 edición), Cengage Learning.

Técnicas de Apuntes en la escuela. <http://grupopsicopedagogia.blogspot.com.es>.

Tomar técnicas de apuntes. <https://www.goconqr.com/es/examtime/blog/tomar-apuntes-tecnicas/>

PAUK, Walter. Método Cornell. Universidad de Cornell. 1950

ELABORACIÓN DE MENTEFACTOS

Por: Mónica Tovar

Catedrática IDEAD – Universidad del Tolima.

Los mentefactos conceptuales, constituyen una poderosa herramienta para la adquisición del aprendizaje autónomo, pues son ideogramas que representan las diferentes modalidades del pensamiento humano; se diferencian de los mapas conceptuales y los mapas de ideas, en que garantizan la elaboración de operaciones intelectuales, que obligan a desechar información y precisarla en torno a un objeto de conocimiento; se pueden subdividir, según el concepto que representan en: sincrónico, diacrónico y macroconceptual.

Los mentefactos conceptuales son representaciones gráficas de un concepto. Su elaboración requiere el uso de reglas mentefactuales y delimitaciones espaciales que obedecen a las siguientes operaciones mentales: ***supraordinación** aquí se establece la relación entre el concepto que se está definiendo y la clase a la que corresponde; implica la inclusión de una clase de menor jerarquía en otra de mayor jerarquía; ***infraordinación** permite identificar las subclases del concepto; ***isoordinación** se ubican las características esenciales del concepto que lo diferencian de otras clases similares; y ***exclusión** que se refiere a las diferencias del concepto con otros similares.

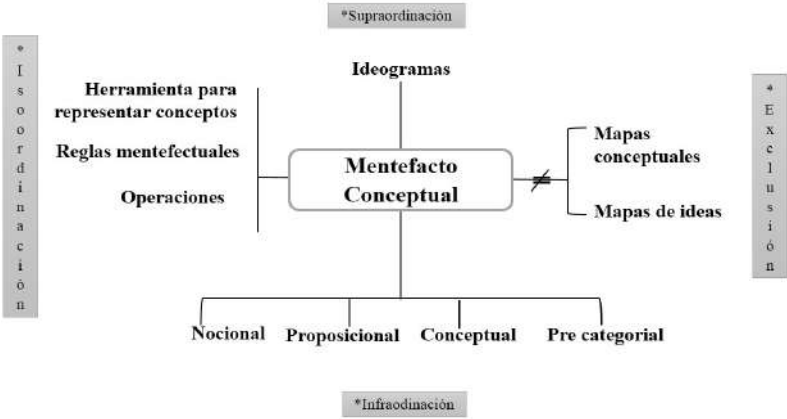


Figura 5. Mentefacto

Proceso para la elaboración de un mentefacto conceptual

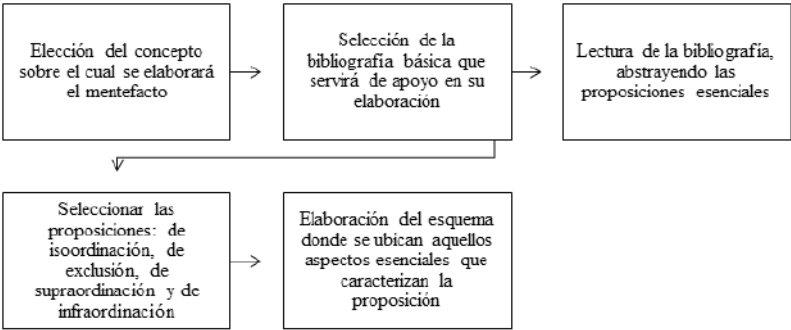


Figura 6. Elaboración de un mentefacto

MAPA MENTAL

Por: Mónica Tovar
Catedrática IDEAD – Universidad del Tolima.

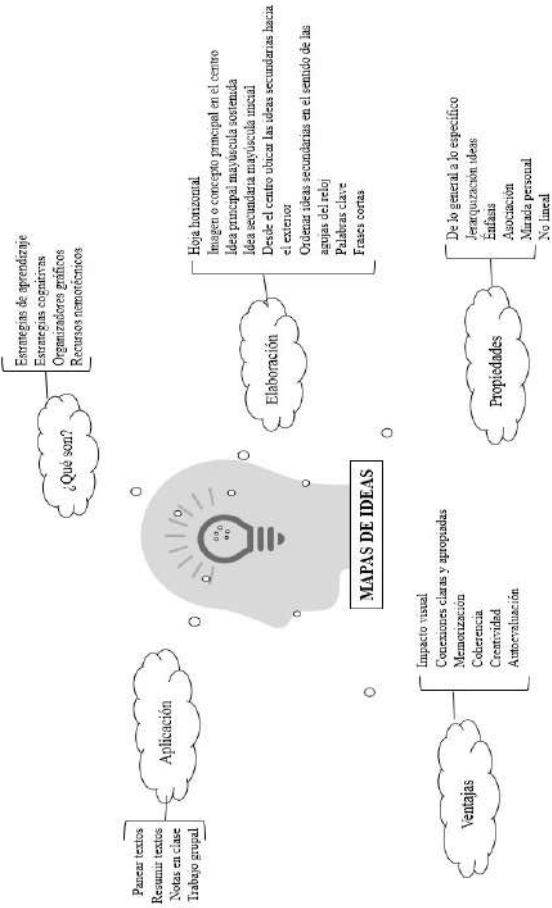
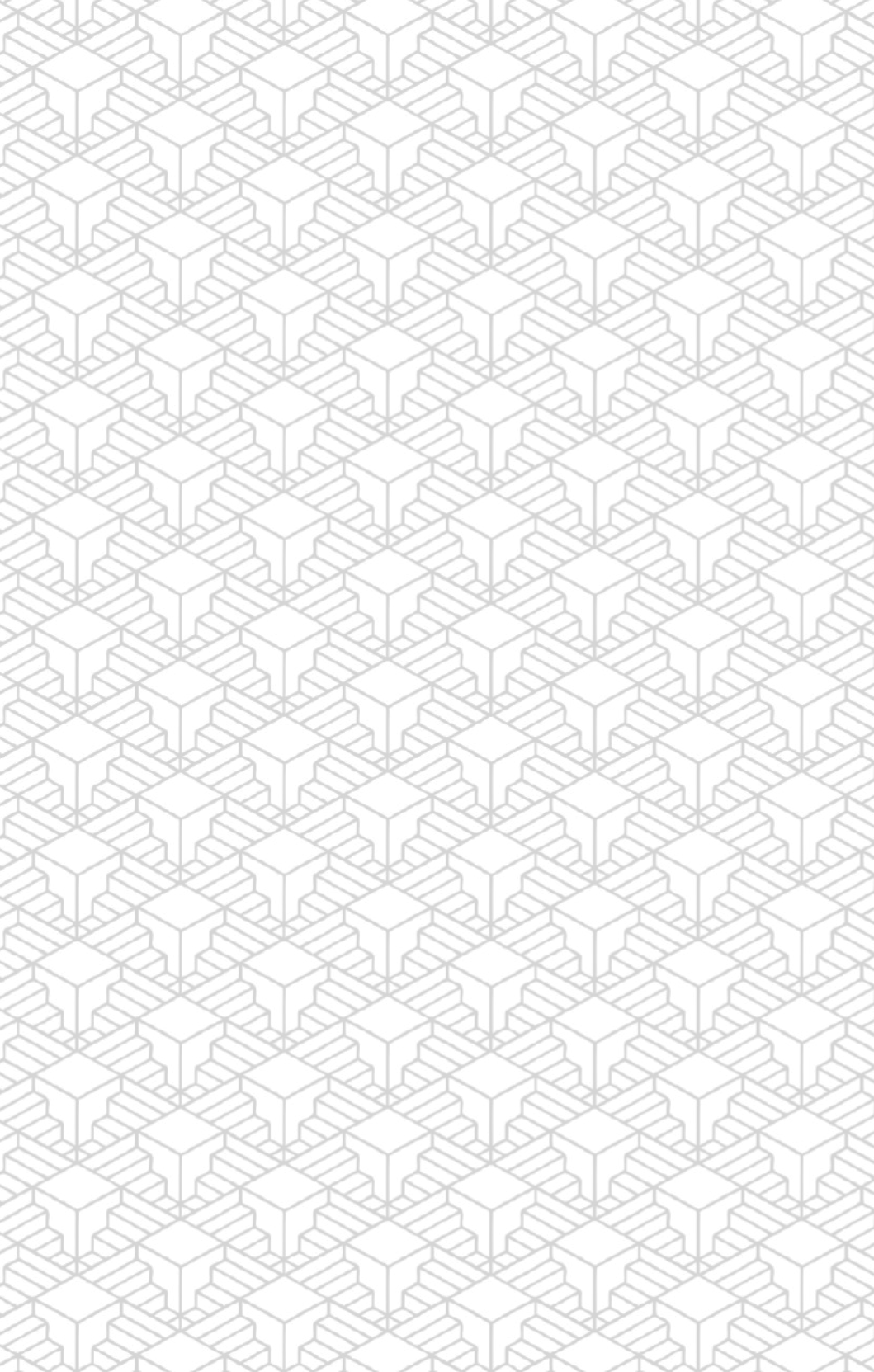


Figura 7. Mapa Mental



MAPA CONCEPTUAL

Por: Mónica Tovar

Catedrática IDEAD – Universidad del Tolima.

Es una representación gráfica organizada y jerarquizada de la información, creado por Joseph Novak en 1.972.

El mapa conceptual constituye una estrategia de enseñanza y aprendizaje que jerarquiza la información mediante la organización de sus elementos: concepto, palabras de enlace, proposiciones, líneas, flechas de enlace y conexiones cruzadas. Los mapas conceptuales motivan el autoaprendizaje y ayudan a desarrollar capacidad de síntesis y de comprensión de la información.

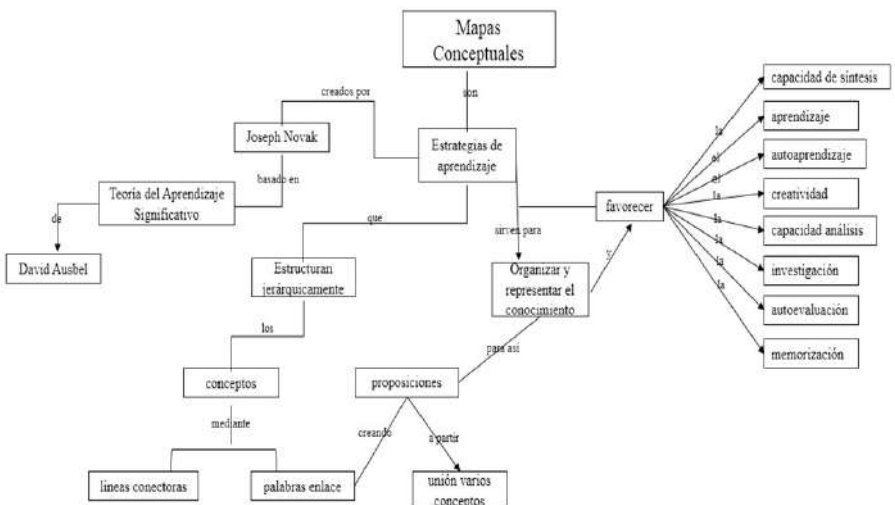
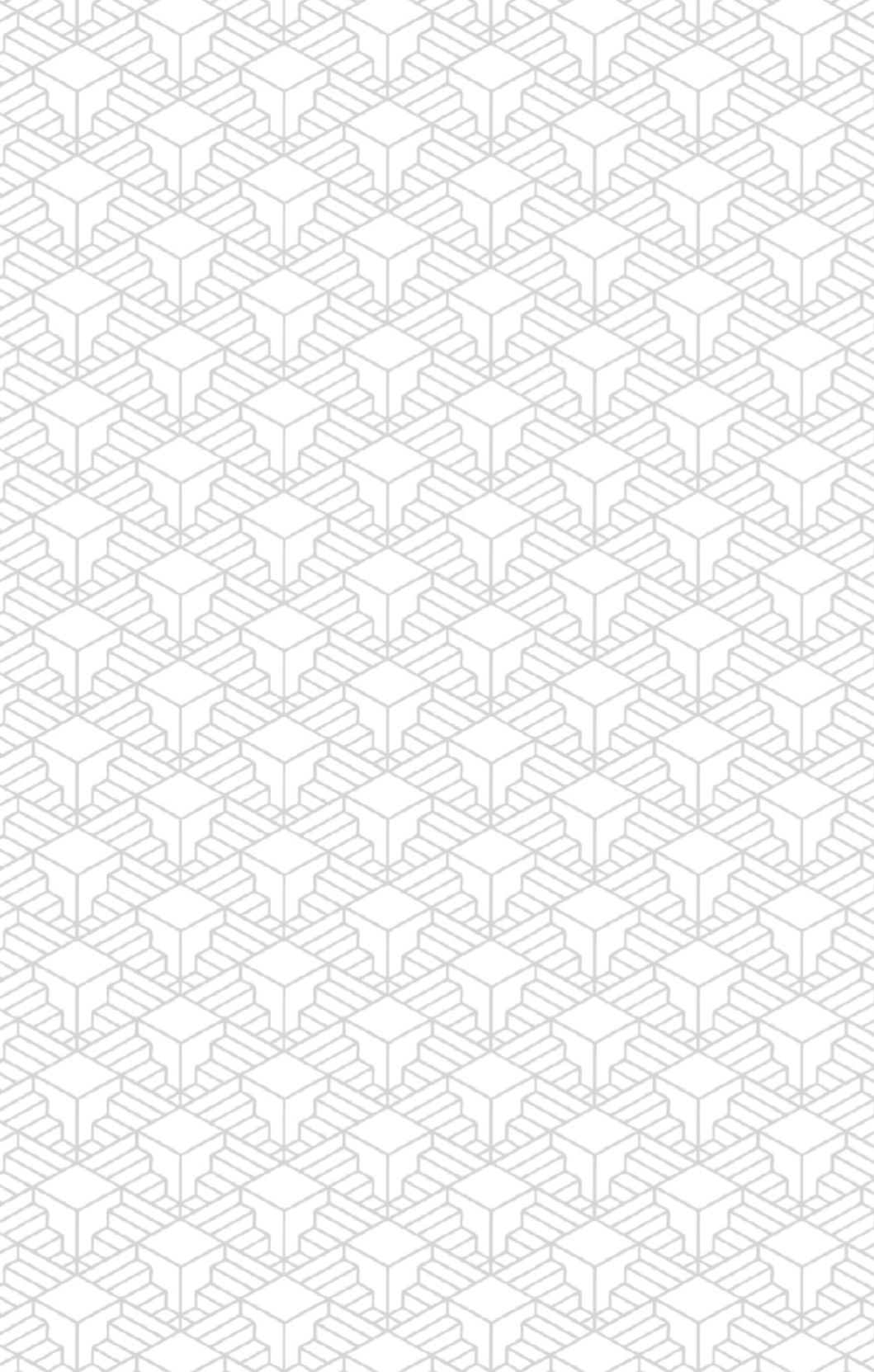


Figura 8. Mapa Conceptual



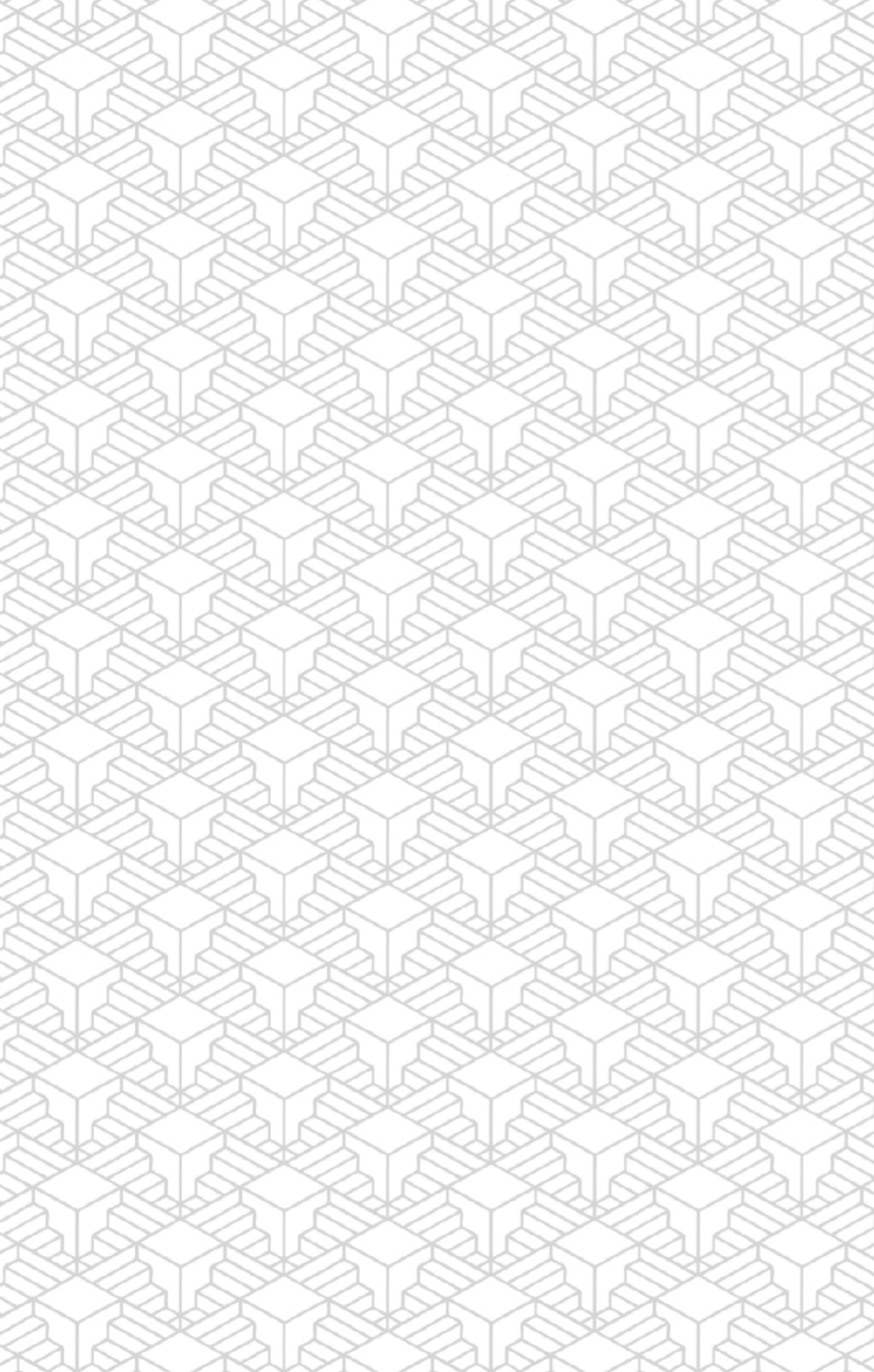
LAS BASES DE DATOS

Por: Aldemar Segura

Docente IDEAD. Universidad del Tolima

Tabla 10. *Base de datos*

¿QUÉ SON LAS BASES DE DATOS? ¿Cuál es su utilidad en la formación académica?	¿CÓMO ACCEDER A LAS BASES DE DATOS DE LA UNIVERSIDAD DEL TOLIMA?
1. ¿QUÉ SON LAS BASES DE DATOS? Son recursos de información académica y científica que circulan en revistas y libros especializados accesibles a través de la Web 2. ¿PARA QUÉ SIRVEN? Permiten la búsqueda y recuperación de información digitalizada que se encuentra en la web organizada y catalogada de manera sistemática (artículos de revistas, libros, medios audiovisuales, patentes, entre otros) 3. ¿QUÉ SE OBTIENE CON SU USO? Información confiable y de alto impacto (revista por pares y expertos académicos), además de facilidad en diversos modos para su búsqueda 4. ¿CÓMO ACCEDER A ELLAS? Existen recursos de información de libre acceso, a los cuales se puede ingresar desde cualquier metabuscador, (Google); regularmente están vinculados a las instituciones educativas, bibliotecas o empresas dedicadas al desarrollo investigativo ¿SABÍAS QUÉ...? La Universidad del Tolima, a través de su Biblioteca Rafael Parga Cortés, cuenta con un sistema amplio de bases de datos a la cual tienes acceso remoto, simplemente teniendo activo tu usuario y contraseña de TuAula	1. USUARIO Para ingresar a la base de datos vinculados a la universidad del Tolima es necesario tener correo institucional activo xxxxxx@ut.edu.co con su correspondiente contraseña; igualmente para la plataforma de TuAula 2. INGRESO Dirígete a la página web de la Universidad del Tolima, www.ut.edu.co, busca el enlace a la Biblioteca Rafael Parga Cortés. Al costado izquierdo, podrás hallar el enlace a las bases de datos; despliega la pestaña y haz clic en Bases de datos adquiridas 3. BASES DE DATOS Una vez ingresas, encontrarás las bases de datos organizadas según su campo de estudio; por ejemplo, multidisciplinarias, (textos relacionados con las áreas de educación, arte, psicología, etc.); ingenierías, diseño, entre otras ¿SABÍAS QUÉ...? Puedes acceder a bases de datos de acceso libre a través de la web Escribe en el metabuscador de tu preferencia (Google, Bing, Zapmeta), alguno de estos enlaces: Librototal, Redalyc, Scielo, Educailm castellano, Dotec, Dialnet. Si quieres un listado más completo ingresa a: http://administrativos.ut.edu.co/biblioteca/bases-de-datos-gratuitas.html



LA EXPOSICIÓN

Por: Diana Patricia Sánchez

Secretaria Académica IDEAD. Universidad del Tolima.

Las exposiciones orales son un recurso pedagógico de uso frecuente en la vida académica, que ayudan a apropiarse de los temas y aproximarse al análisis de las preguntas relacionadas. Estas ayudan a estructurar y a organizar la información y se utilizan como una forma dinámica y dialógica para transmitir, tanto conocimiento como ideas y problemas fundamentales de un asunto de interés (Castro Lerma, 2017).

Estructura de una exposición oral

La Introducción. Enuncie de manera clara y concisa el tema o el problema que será abordado. De esta manera, su auditorio sabrá hacia dónde quiere ir usted y qué puede esperar de su intervención; es necesario tener una actitud confiada y segura; así no dará la impresión de estar improvisando. Expresiones como: me propongo exponer, el objetivo de este, quisiera comenzar mi exposición diciendo que...pueden ser útiles al momento de iniciar la exposición.

El Desarrollo. Es la parte en la que se dará a conocer el tema preparado y debe tener un orden lógico; irá de lo general a lo específico. Pueden usarse estrategias como anécdotas,

preguntas al auditorio o alguna actividad pertinente; lo importante, es no cansar a los oyentes para que el mensaje logre interesarlos. El uso de expresiones como: a continuación, enseguida, en segundo lugar, además, también, hay que añadir que, del mismo modo, igualmente, asimismo, en otras palabras, es decir, son frases o expresiones que pueden ser de mucha ayuda.

La Conclusión. Momento cuando se hace una síntesis de lo dicho y se ofrecen algunas opiniones personales al respecto. Es importante hacer saber al público que usted está llegando al final de la conferencia o intervención, usando expresiones como: en resumen, resumiendo, en síntesis, en pocas palabras, en suma...

La plenaria o coloquio es el espacio final para dar respuesta a las preguntas que surjan en el auditorio; resulta importante saber escuchar, responder tan claramente como sea posible, las inquietudes o dudas, remitir a otras fuentes o ejemplos y hacer hincapié en las conclusiones de la exposición.

¿Cómo garantizar el éxito de la exposición?

Previamente

- Documéntese ampliamente. Para preparar cualquier exposición, es indispensable indagar sobre el o los temas que se abordarán. Se recomienda tener a mano las fuentes de información más importantes, mientras desarrolla su exposición.
- Para garantizar la coherencia de la exposición, resulta útil, elaborar un guión que incluya las partes principales que estructurarán su presentación; este debe contener únicamente las palabras clave y las ideas centrales; así desarrollará cada una de las partes de manera coherente sin depender de la memoria.

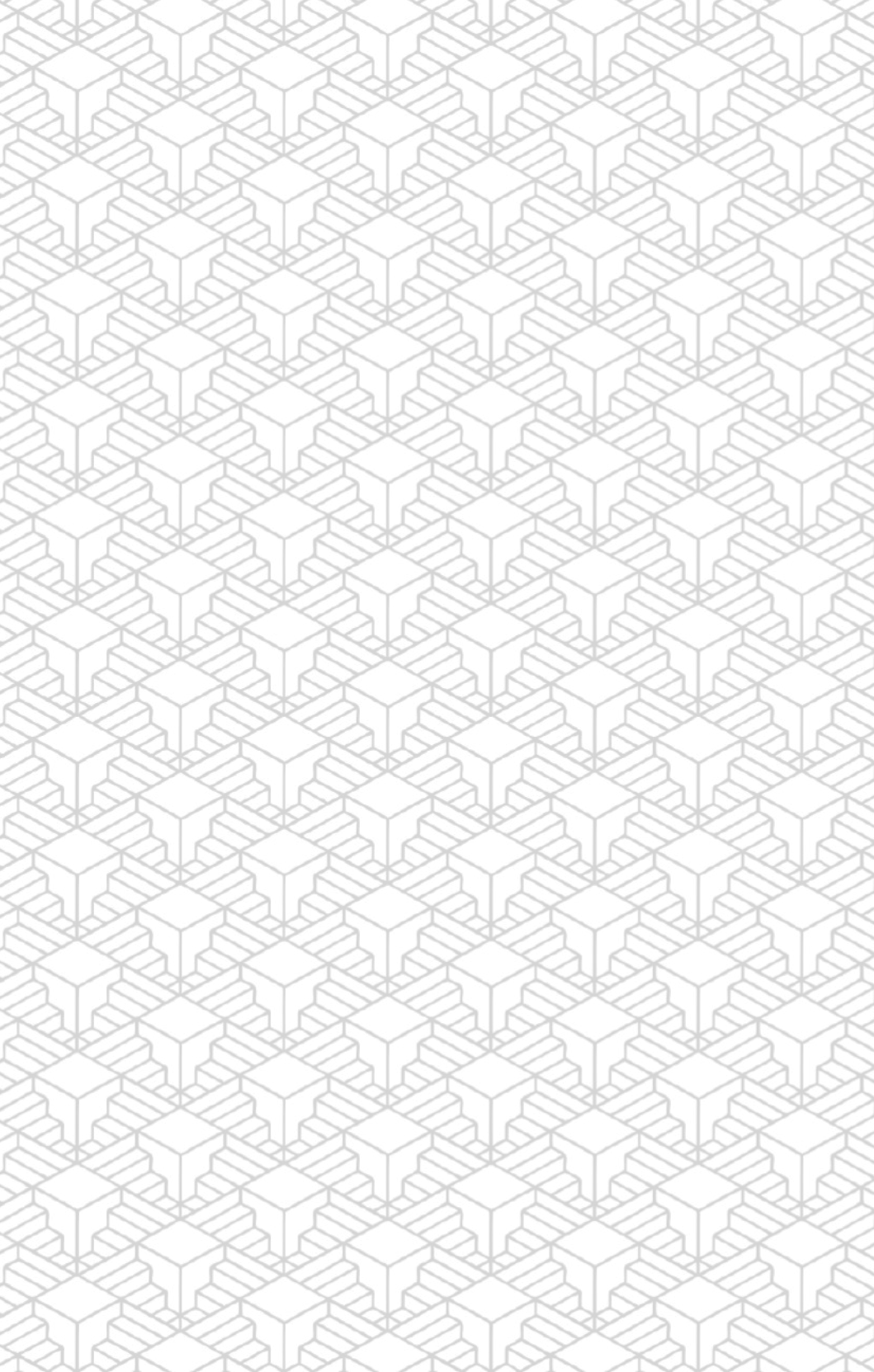
- Ensayar cuantas veces sea necesario de manera que pueda ajustar el tiempo, la presentación del material de apoyo y el orden de la exposición. Distribuya de modo adecuado las partes del discurso: introducción, desarrollo y conclusiones.

Las **ayudas audiovisuales** son un medio para reforzar los puntos clave del mensaje, para ello:

- No use mucho texto ni viñetas, mejor haga uso de tablas, gráficas, ejemplos, anécdotas, citas, comparaciones, etc.
- Las diapositivas deben ser fáciles de ver y de leer.
- Elija fondos simples y neutros para no afectar la legibilidad del texto.
- Opte por usar letras como Arial, Helvética o Verdana y no mezcle varias fuentes.
- Ante todo, mantenga una coherencia visual a lo largo de la presentación: revise la ortografía.
- Use imágenes pertinentes y de alta calidad (resolución).

Durante la exposición tenga en cuenta:

- Llegar anticipadamente y tener listos los apuntes; asegúrese que los medios tecnológicos que vaya a utilizar, funcionen correctamente.
- Hable con un tono de voz agradable, ni muy alto ni muy bajo; exprese con claridad, pero de manera amena; regule la velocidad del discurso, si habla muy lento aburre y si lo hace demasiado rápido se pierde el mensaje; igualmente, tenga cuidado con la expresión corporal, gestos o movimiento de manos: su expresión debe servirle para acentuar lo que dice sin distraer o molestar a quienes le escuchan.



LA RESEÑA CRÍTICA ;CON GANAS DE ESCRIBIR, PERO DE MANERA CRÍTICO- REFLEXIVA!

Por: Edwin Cortés González
Catedrático IDEAD. Universidad del Tolima

¿SABÍAS QUÉ? En el mundo académico es común que, como actores del conocimiento, tengamos que enfrentarnos a leer y a reflexionar sobre lo que leemos, como un hábito cotidiano. Es por ello que desde la disciplina del lenguaje, se propone la producción textual como la forma de resolver dichas necesidades.

¿PARA QUÉ? Por lo general, los profesores de educación media y universitaria, exigen a sus estudiantes que realicen lecturas y escritos sobre lo que leen. ¿Para qué? Pues para medir su capacidad crítico-reflexiva, porque en esta etapa del desarrollo, un estudiante debe estar en el nivel de lectura metatextual. Sin embargo, en algunos casos se queda en lo meramente expositivo, - repitiendo la información de la lectura- o en el peor de los casos, en una simple opinión que no pasa de más de diez líneas. Por ello, hoy queremos proponerte una manera de realizar una lectura y una reflexión, que te permita dar cuenta de lo leído y lograr, una crítica fundamentada, en un contexto determinado. Esto se puede lograr a través de un tipo de texto denominado: *Reseña Crítica*.

ANTES DE ESCRIBIR ;TEN EN CUENTA!

Primero, recuerda escribir cada parte de la reseña en estructura de párrafo. Segundo, antes de leer, selecciona el tipo de texto a reseñar, asegúrate que sea de una fuente confiable y que tenga como mínimo: título o nombre, autor(es), editorial o quien lo publica, fecha de publicación o estreno, número de páginas o duración, ciudad o país de publicación. Tercero, durante la lectura, resalta el título, subraya y escribe el autor(es), datos importantes, referencias de personas que son importantes, páginas, editorial o quien lo publica y año de publicación. Finalmente, realiza marginarias (notas alrededor de cada párrafo), donde indiques ideas principales, secundarias o relevantes indicando porqué son importantes para ti.

¿CÓMO LO HACES?

La **Reseña Crítica** es un tipo de texto híbrido compuesto de una parte expositiva (descripción y síntesis) y otra parte argumentativa (que puede ser a favor o en contra de la posición del autor del texto). Se puede realizar una reseña sobre cualquier tipo de literatura: llámese obra literaria, cuento, película, pintura, ensayo, libro, etc.; de este producto literario, debe resumirse lo esencial; además, es necesario que quien realiza la reseña (el escritor), esté en condiciones de emitir opiniones y juicios de valor fundamentados acerca del texto leído, es decir, hacer un recuento del contenido de una obra, de sus ideas esenciales y aspectos interesantes, al tiempo que se hace una valoración crítica del mismo. El autor de la reseña debe aclarar que la valoración de la obra corresponde a su posición, dejando al lector en libertad para que se forme su propia opinión.

ASÍ LAS COSAS, LOS PASOS PARA REALIZAR UNA RESEÑA SON:

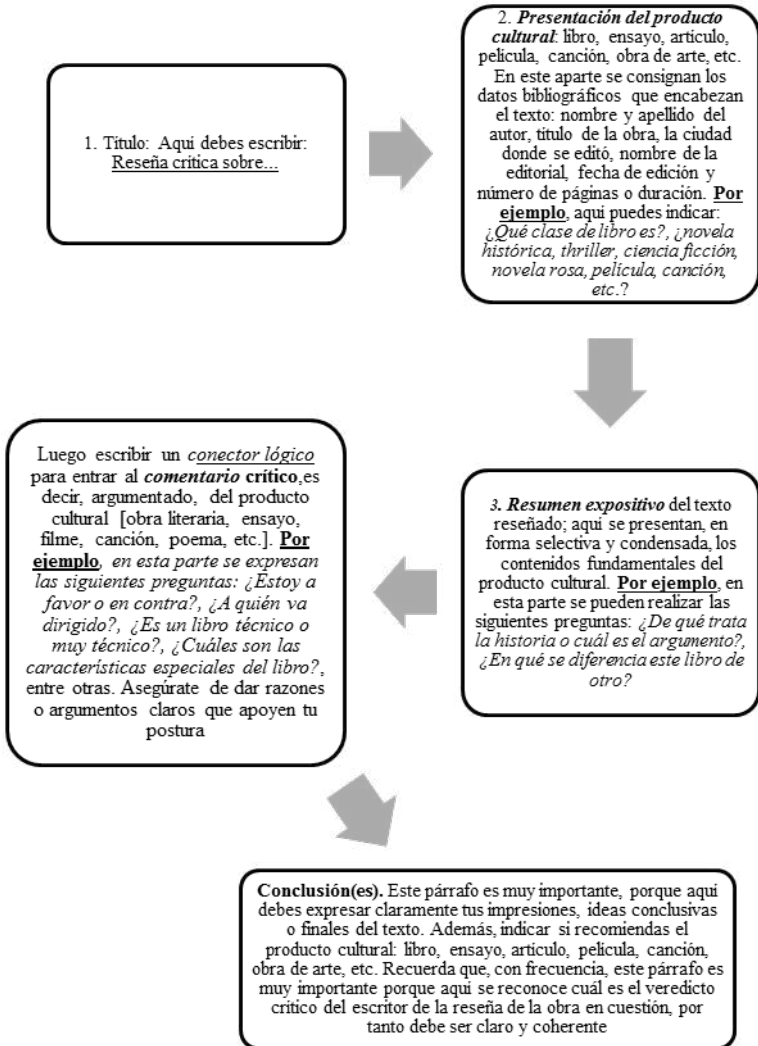


Figura 9. Pasos para realizar una reseña crítica

Referencias bibliográficas:

CASSANY, D. y Morales, O. (2008). *Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y la escritura crítica*

de géneros científicos. Disponible en: http://www.falemosportugues.com/pdf/leer_universidad.pdf

DE ZUBIRÍA, Miguel. *La Teoría de las seis lecturas*. Fundación Alberto Merani. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino. Tomo II

GIAMMATTEO, Mabel. www.fu-berlin.de.y Maribel Pumarejo. Depto. Gramática. USA. Publicado en El Malpensante, No. 42/dic. 2002 <http://www.usergioarboleda.edu.co/gramatica/finanzas/LARESEACRTICA.htm>

NARVÁEZ CARDONA, E. y Cadena C., S. (2008). *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior. Caminos posibles*. Cali: U. Autónoma de Occidente.

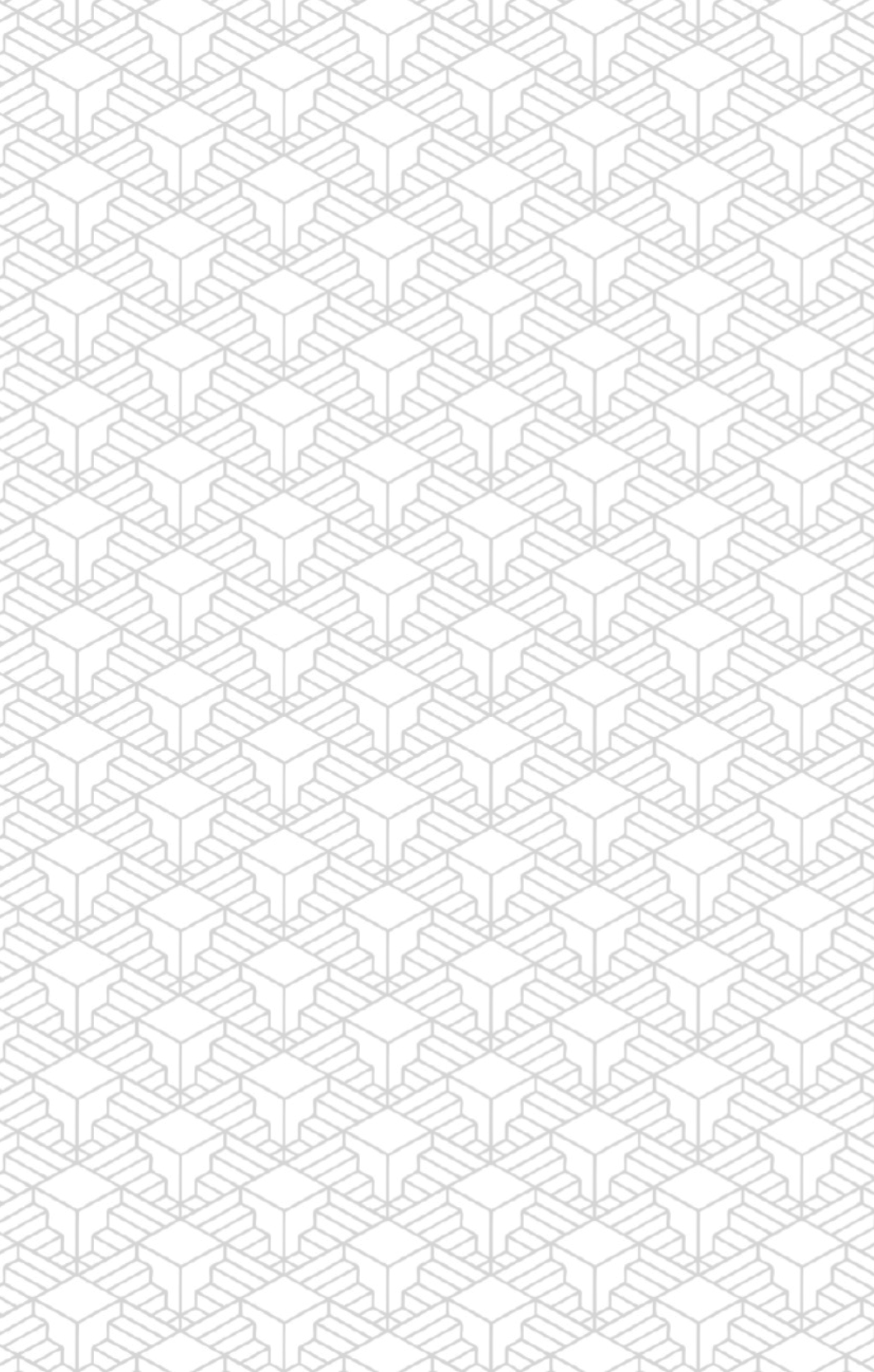
SERAFINI, María Teresa. *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós. Capítulo 5. (1994).

RESUMEN ANALÍTICO DE ESTUDIO

Por: Mónica Tovar
Catedrática IDEAD – Universidad del Tolima.

Tabla 11. *Resumen analítico*

RESUMEN ANALÍTICO DE ESTUDIO	
1.Título	Petróleo, escuelas y espadas
2.Autor	García Villegas Mauricio
3.Edición	Periódico El Espectador
4.Fecha	16 Mar 2012
5.Palabras Claves	Trabajo, esfuerzo, educación, pruebas PISA, explotación de recursos naturales, economía, progreso.
6.Descripción	Artículo de opinión, en el que el autor desarrolla la relación entre la exportación de recursos naturales y el retraso en el progreso de un país.
7.Fuentes	Zuleta, Estanislao. (1980). El elogio de la dificultad. En acto, Doctorado en Honoris Causa en Psicología. Universidad del Valle, Cali, Colombia. OCDE. Schleicher, Andreas.
8. Contenidos	“El proverbio húngaro: “Si tu espada es demasiado corta, alárgala dando un paso”, es un elogio al esfuerzo y a la capacidad humana para superar las dificultades de la vida. Trabajar para sobrevivir no es una condena, sino una redención. Estanislao Zuleta en su Elogio de la dificultad nos dice que Adán y Eva nos liberaron del paraíso, nuestro pecado estriba en que solo anhelamos regresar a él. Según un estudio realizado por la (OCDE), donde se analiza la relación que existe, entre los resultados que un país obtiene en la prueba PISA y los ingresos obtenidos por la venta de sus recursos naturales mineros, se concluyó que, a mayor dependencia económica de la venta de esos recursos, menos habilidades y conocimientos adquieren sus jóvenes a través del sistema educativo. Los países, a los que les va bien en las pruebas PISA y cuya economía depende de la explotación minera, adoptaron políticas públicas destinadas a ahorrar y a invertir las rentas derivadas de los recursos naturales, en lugar de simplemente consumirlas. A los demás países, que viven del petróleo y de las minas, les va mal en dichas pruebas. Actualmente, son los resultados escolares y, por ende, la inversión en educación de un país, los predictores de la riqueza y el progreso en el largo plazo. Según Andreas Schleicher: “Conocimientos y habilidades son la moneda de este siglo; es por ello, que cada país debe decidir cuánta cantidad de ella imprime”. Para Thomas Friedman (columnista del New York Times) “estos recursos pueden debilitar a la sociedad si no se utilizan para construir escuelas y una cultura de aprendizaje” y una cultura del esfuerzo. Cuando la economía de los países depende de la exportación de sus recursos naturales, no hay desarrollo de la industria, por tanto, no se aprende a innovar. Esas sociedades desarrollan ciudadanos y gobiernos consumistas, perezosos y poco recursivos; retomando el proverbio húngaro, esas sociedades consiguen una espada muy larga, pero no aprenden a pelear. Ojalá que no nos esté pasando eso a los colombianos”.
9.Metodología	Por su carácter, el escrito no se apoya en una metodología específica.
10.Conclusiones	Por su carácter, el escrito no trae conclusiones
11.Autor del RAE	Mónica Fernanda Tovar Espinosa



CÓMO HACER UN TEXTO ARGUMENTATIVO

Por: Carlos Arturo Gamboa B.
Docente IDEAD. Universidad del Tolima.

El argumento se asemeja al disparo de una ballesta, es igual de efectivo dirigido a un gigante que a un enano.

Francis Bacon

Aviso

Generalmente encontramos ausencia de claridad cuando en los escenarios académicos, sobre todo los espacios universitarios de los pregrados, se solicita escribir un texto que dé cuenta de las reflexiones sobre algo que estamos conceptualizando. Casi siempre escuchamos decir tajantemente –“Para la próxima semana deben elaborar un ensayo sobre el tema”-. Lo que ocurre entre esa solicitud y la entrega del texto, suele ser parte de la inventiva popular del estudiante. El resultado puede ser un texto reflexivo, una opinión llana o un resumen en el mejor de los casos; pero también abundan las copias descaradas (plagio total) o el *collage* (copia de varios autores). Al final de este proceso y en la mayoría de los casos, lo que el docente recibe con título de «ensayo» no tiene nada que ver con el “Ensayo” como género escritural. La confusión conceptual del docente confunde al estudiante.

En ese sentido, lo primero que se debe aclarar es que, “el ensayo”, que normalmente usamos en la construcción del conocimiento académico, en realidad es un texto argumentativo

y se diferencia de los demás por múltiples aspectos, los cuales abordaremos en el presente escrito (y se hará a manera de texto argumentativo). Para lograr lo propuesto empezamos por definir una pregunta en forma de tesis: ¿De qué manera se puede construir un texto argumentativo que dé cuenta de las principales características del texto argumentativo? Por lo tanto, iremos desarrollando cada uno de los elementos constitutivos del texto, aportando luces de su construcción a través de un enfoque pedagógico, útil para cualquier tipo de escenario académico.

¿Qué es argumentar?

La mayor dificultad que existe en el momento de guiar un proceso de construcción escritural, consiste en diferenciar una serie de tipologías textuales, razón por la cual, la mayoría de los escritos que se presentan en las aulas, a duras penas se componen de una simple opinión sobre un tema o de un resumen del mismo, elaborado con fuentes precarias de la web, aclarando que en la red existen muchas fuentes valiosas, que a menudo resultan invisibles ante los ojos de los estudiantes.

Por lo tanto, es fácil confundir una argumentación con una reflexión, una síntesis o una opinión, con lo cual es necesario empezar aproximando un concepto: “La argumentación es un procedimiento dialéctico por el cual un autor mantiene determinados principios o ideas basándose en el razonamiento. Argumentar es, por tanto, ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión” (Cuervo & Flórez, 2005, p. 123).

Al afirmarse, que es procedimiento dialéctico, se da por sentado que para poder argumentar, se requieren posiciones contrapuestas del mismo tema a tratar; un ejemplo de ello es que, se quisiera argumentar sobre el ateísmo, necesariamente se tendría que hacer alusión a la religión, para desde allí construir una sólida argumentación. La importancia de la dialéctica en la construcción del conocimiento, estriba por medio de ella, se pueden cuestionar los paradigmas establecidos y generar

nuevos saberes, por lo tanto “la vuelta a la dialéctica está motivada por el impacto de profundas crisis en el conjunto de teorías anteriores ya bastante enquistadas o incluso en proceso de dogmatización”. (Gil, 2007, p. 10).

Ahora bien, para solidificar la argumentación, también se deben aportar pruebas, evidencias, datos y/o conceptos que permitan establecer realmente una decantación de lo planteado; de lo contrario, podríamos quedar atrapados solamente en un ejercicio explicativo que “se refiere a un tipo específico del texto cuya función es informar con el fin de hacer entender algo a alguien (una idea, un concepto, un hecho)” (Pérez, 2006, p. 69).

En este caso, la argumentación debe basarse en una tradición epistémica, entendiendo que desde allí, es factible aportar o rebatir un conocimiento. Los conocimientos también tienen un pasado y son cambiantes. Dado lo anterior, un texto argumentativo, en palabras de Díaz (2009), se puede identificar con las siguientes características: “Polémica interpretativa. Propósito de influenciar un destinatario. Quien argumenta usa razonamientos sustentados en hechos, ejemplos, evidencias, etc. Requiere de más de un participante”. (p. 65)

Pasos para la construcción

Para elaborar el texto argumentativo, se requieren una serie de pasos o etapas, de las cuales unas se deben dar en un orden específico, otras no. Por ejemplo, para iniciar es definitivo tener una tesis planteada, la cual se erige como columna vertebral del escrito. Esta se puede formular de manera interrogativa (pregunta) o de manera afirmativa (sentencia).

En el caso del presente texto se realizó usando la primera de las formas. Para el diseño o formulación de la pregunta, se debe tener en cuenta, que si se puede responder de manera directa (con sí o con un no), la misma no constituye un campo para la futura argumentación. Por lo tanto, el interrogante debe ser abierto, invitar a la confrontación de ideas y a la muestra de evidencias. Con este insumo, puede procederse a compilar,

elementos o pruebas argumentativas que permitirán desarrollar el centro del trabajo, para finalizar, en líneas generales, con el planteamiento de unas conclusiones. Es de aclarar, que cuando se domina la tipología y se adquiere experticia en ella o en los temas a tratar, es factible la alteración de las fases dentro del texto, por ejemplo, se puede empezar con las conclusiones, ir a la argumentación que las generaron y terminar por enunciar la tesis abordada. De todas maneras, antes que todo, como proceso del pensamiento, la tesis debe estar formulada para suscitar una refutación o afirmación.

Los demás apartados textuales, (o paratextos que llaman algunos teóricos), son importantes en la construcción formal del texto argumentativo, como se explicará a continuación. El título del texto argumentativo viene siendo una síntesis de la tesis y debe contener la idea central de lo que el texto expone. Por lo general recomiendo que sea lo último que se escriba, cuando ya se tenga una concepción global de todo lo surgido. Un aspecto opcional es el epígrafe, que es una frase célebre o una idea resumida que contiene en su enunciación, el eje central del texto que allí se expone. En el caso del ejercicio aquí realizado, se colocó como epígrafe la frase de Bacon sobre la contundencia de una buena argumentación.

Por otra parte, cada uno de los espacios del texto, se puede separar con subtítulos; esto le da mayor ubicuidad discursiva al lector. Se recomienda abrir con un apartado explicativo, en el cual se presente el objeto del texto y se formule la tesis; continuar con el epicentro argumentativo, el espacio para plantear los argumentos; aquí se muestran cifras, datos, conceptos, citas de expertos y/o demás soportes. Dependiendo de la complejidad del tema, puede desarrollarse en más de un subtítulo, como se da en el presente caso. Finalmente, se debe dejar un apartado para plantear las conclusiones, con las cuales, se puede cerrar el tema o dejar abiertas nuevas posibilidades de trabajo, ya que, generalmente, un contenido no se agota en este tipo de ejercicio académico, sino que abre mil posibilidades más de aprendizaje y conocimiento.

Ahora bien, otro aspecto vital para la sistematización

de los conceptos consiste en manejar una norma o tipo de citación, lo cual le da mayor confiabilidad a las fuentes. Un lector juicioso querrá ir a las fuentes a contrastar y debe contar con todos los elementos de guía que le permitan hacerlo. En nuestro medio, las normas más usadas son las planteadas por la *American Psychological Association*, denominadas APA y que se adaptan fácilmente a distintos contextos académicos. Incluso, muchas instituciones universitarias hacen sus manuales específicos para la citación.

Al final, en el apartado “referentes bibliográficos”, se deben compilar todas las fuentes citadas, con los datos exigidos por la norma y estos pueden abarcar los tradicionales libros, fuentes virtuales, artículos de revistas, películas, vídeos, conferencias, fuentes periodísticas, programas televisivos y todas aquellas fuentes que contengan un buen sentido de veracidad y no tiendan a especular, ya que la argumentación, como hemos visto hasta aquí, se basa en el razonamiento.

A manera de cierre

Este último bloque del texto sirve para establecer un límite en la discusión y se construye cuando el autor considera que ha planteado los elementos suficientes para el desarrollo de la tesis, ha mostrado las evidencias y puede aventurar algún tipo de cierre. Debe ser concreto, aunque las conclusiones no agotan el tema, simplemente cierran un momento de la discusión, validando una tesis, negando o formulando nuevos interrogantes. Una conclusión de un texto argumentativo puede ser otra pregunta.

De esta manera, se visualiza, que es posible construir textos argumentativos para cualquier tipo de saber, lo importante es que se pueda elaborar una tesis, se puedan plantear argumentos a favor y en contra y se dé cuenta de una estructura textual propia de los textos académicos, los cuales ayudan a sistematizar el saber, ubicar las fuentes, establecer marcos conceptuales y generar procesos de formación, basados en el razonamiento, entendiendo de esa manera que:

(...) la argumentación desempeña un papel central en la comunicación académica pues, precisamente, es la que permite la construcción de opiniones sustentadas que evidenciarán las capacidades de investigación, lectura crítica y análisis del estudiante. Los recursos evaluativos y de posicionamiento discursivo y la consecuente inserción de la voz, son esenciales en el desarrollo argumentativo, al permitir la construcción de perspectiva, aspecto fundamental para la defensa de posturas y la expresión de opinión. (Castro & Sánchez, 2013, p. 6)

Finalmente, cabe señalar que cerramos de esta manera, un texto argumentativo que, paso a paso, pudo establecer los elementos constitutivos del mismo, sus partes y sus alcances.

Referencias bibliográficas

- CASTRO AZUARA, María Cristina & SÁNCHEZ CAMARGO, Martín. (2013). *La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios*. En: Revista mexicana de investigación educativa. RMIE vol.18 No. 57. México abr. /jun. 2013. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200008.
- CUERVO, C., & FLÓREZ, R. (2005). *El regalo de la escritura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- DÍAZ, Álvaro (2009). *La argumentación escrita*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- GIL DE SAN VICENTE, Iñaki (2007). *La dialéctica como arma, método, concepción y arte*. Disponible en: <http://www.rebelion.org/docs/55787.pdf>
- GUZMÁN RODRÍGUEZ, Rosa Julia (2012). *Escritura académica en la universidad*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- PÉREZ GRAJALES, Héctor. (2006). *Comprensión y producción de textos*. Colombia: Editorial Magisterio.

EL ENSAYO. APUNTES PARA SU COMPOSICIÓN EN EL ESPACIO UNIVERSITARIO

Por: Alex Silgado Ramos

Luis Hernando Amador

Docentes IDEAD. Universidad del Tolima.

Introducción

La universidad demanda unas prácticas de escritura con una especificidad y finalidad, que las hace diferente a las exigidas en otros espacios de interacción comunicativa. En este, la instancia académica media y regula desde sus normas y parámetros dichos espacios, para garantizar por un lado, los propósitos de apropiación de los saberes en las distintas carreras o disciplinas y dar cuenta de los mismos, y, por el otro, la proyección de la escritura más allá de la mera actividad espontánea o mecánica, e instaurarla como un ejercicio crítico en el que el estudiante se asume no solo como consumidor de saberes, sino también como productor de ellos.

Es decir, en este contexto, la escritura permite una relación directa con la lectura y los procesos de aprendizaje necesarios, para avanzar en el proyecto educativo de cada estudiante, pues, la lectura, además de dialogar con los aprendizajes, funciona como herramienta para la recepción y producción de conocimiento.

De allí, que la escritura tiene un estrecho vínculo en este espacio académico, pues la mayor parte de las lecturas que se

encaran en el medio (copias de artículos, fragmentos o capítulos y libros completos de varias temáticas y ciencias), apoyan la escritura de variadas tipologías textuales (informes, reseñas, resúmenes, ensayos, monografías, etc.) como condición de rigor en el trabajo académico y científico (Arnoux y otras, 2002).

Entre los géneros más utilizados en la universidad, se recalca sobre la producción y presentación de ensayos como soporte académico,¹² en aras de comprobar de las lecturas exigidas por el contexto, la apropiación y sustentación de saberes disciplinarios o científicos y el desarrollo de las formas propositivas del pensamiento en los estudiantes.

¿Un Ensayo?...

Se puede entender el ensayo como un tipo de texto argumentativo que pretende, más que exponer un contenido, presentar ideas y razones de manera sistemática y crítica como forma de problematizar un tema en concreto. En la base problémica de dicho tema se halla lo medular de todo ensayo: la proposición de una tesis o punto de vista que será defendido con la fuerza elocuente de argumentos claros y precisos.

Según Díaz (2002), el ensayo se apoya en temas que se prestan a controversias, surgiendo de esta forma, por parte de un autor, la necesidad de ofrecer una interpretación del tema, a partir del establecimiento de un punto o puntos de vista que considera válidos y que tienen como propósito justificar, convencer o persuadir a un posible lector, respecto a dicho punto de vista; en otros casos, se busca refutar algunas interpretaciones que otros han hecho sobre la temática en cuestión. De esta intención en concreto, nace lo que se denomina tesis y los posibles argumentos para sustentarla.

12 Debemos recalcar que se está definiendo al ensayo como un tipo de texto argumentativo que circula en el contexto universitario preso de las limitaciones y tareas propuestas (impuestas) por la academia. En ningún momento se está hablando del ensayo como género literario poseedor de una historia y unas características específicas, en el cual este, se manifiesta como el ejercicio de la madurez de un pensamiento propositivo que se caracteriza por la abundancia y no la carencia de lecturas (Vélez, 2000); carencia que sí se hace evidente entre los estudiantes de los primeros niveles universitarios. A veces preferimos decir a nuestros estudiantes que no escribamos ensayos sino, que ensayemos a escribir (Silgado, 2009).

¿Una Tesis?...

La tesis¹³ define un punto de vista producto de la interrogación sobre un tema. Ella, es la postura o voz del autor, expresada en un contenido proposicional que resume la posición central del ensayo. De allí, que tema y tesis no sean lo mismo; mientras que el tema implica lo general, la tesis delimita un punto de vista o postura que el autor asume como verdadero y que el lector puede compartir o rechazar.

En el ensayo, la tesis puede ser retomada de otros autores o propuesta por el mismo ensayista; debe ser medianamente creativa y novedosa, además de sencilla, clara y fácil de entender por el lector, y por lo general, se enuncia en el primer párrafo aunque eso no sea limitante (Vásquez, 2004, p. 67); esta forma de enunciarla puede ser de manera escueta, mediante un enunciado claro y con sentido propio (incluso, por fuera del párrafo dentro del cual se encuadra) o de manera implícita, dentro del párrafo que le sirve de contexto.

Para Díaz (2002), “el reto que se impone el ensayista en que su tesis pueda ser identificada por el lector con la misma intención con que se propuso comunicarla”. De allí, que a la hora de presentar la tesis, el ensayista debe redactarla “en términos de un tema (aquello de lo cual se ofrece una información) y un comentario (lo que se afirma o niega acerca del tema), que se organiza alrededor de un verbo rector debidamente conjugado”. Así, por ejemplo, si el tema es algo tan general como “El ensayo”, se podría tomar posición, proponiendo una tesis como: “El ensayo es un tipo de escritura que manifiesta la madurez del pensamiento”, la cual entrará debidamente a ser sustentada y defendida por argumentos sólidos y claros.

¿Unos Argumentos?...

Luego de tener claridad sobre la tesis, se escogen los mejores argumentos que le den validez, para lo cual, es recomendable consultar otras fuentes con autoridad sobre el tema, hacer una lluvia de ideas para aclarar mejor los tipos de

13 Para más aclaraciones consultar a Vásquez (2006).

argumentos que se tienen y los que son necesarios y, proceder a plantear una estructura hipotética de lo que, luego del ejercicio textual (tejido), será el ensayo.

Los argumentos están conformados por premisas que sustentan una conclusión o punto de vista¹⁴. Ellos ofrecen razones claras y justificadas, de lo que pretende sustentar la tesis; es así, que se pueden elegir argumentos de diferentes tipos para apoyar, defender o validar dicho punto de vista.

Weston (2003), propone trabajar en un ensayo, diferentes tipos de argumentos: *argumentos mediante ejemplos*, los cuales se apoyan en hechos, datos o situaciones cotidianas que ilustran, de alguna manera, lo que se pretende argumentar. *Argumentos por analogía*, los cuales partiendo del principio de comparación que propone toda analogía, buscan puntos de semejanza entre elementos diferentes para apoyar una opinión o punto de vista. *Argumentos por autoridad*, son esas otras voces de autoridades en el tema trabajado en el ensayo, que se hacen presentes a través de citas¹⁵ textuales, parafraseadas o en notas pie de página. *Argumentos que apelan a la deducción, a la inducción o a cualquier otra lógica del pensamiento*¹⁶, en donde, partiendo de la manera como se plantea el problema y del rigor en su análisis, se logra convencer o persuadir al lector¹⁷.

Los argumentos son el hilo conductor de lo prefijado por la tesis. Ellos deben mantener y dar unidad textual dentro del ensayo; por ello, es preciso ahondar en que:

Cada argumento se presenta en un párrafo. Otras veces, cuando la línea argumental es muy compleja, pueden utilizarse varios párrafos para desarrollar un argumento. Lo importante es tener claridad en la estructura del ensayo. Recordemos

14 Para ampliar sobre cómo se estructuran y desarrollan los argumentos en un ensayo ver: Díaz (2002) y Weston (2003).

15 Las citas deben ser tomadas de autoridades en el tema, lo cual significa que la fuerza de dicho argumento, se apoya en el reconocimiento científico de quien se cita.

16 Este es un replanteamiento que hace Vásquez (2004), de los tipos de argumentos que Weston presenta con la denominación de *argumentos acerca de las causas* y *argumentos deductivos*.

17 Para ampliar a nivel de ejemplos en reconocimiento de tipos de argumentos ver: Weston (2003).

que, en la etapa preliminar, cuando se está gestando la tesis y buscando los argumentos, el buen ensayista hace un esbozo, un esquema en donde puede vislumbrar la carta de navegación de su escrito. Casi siempre, el número de párrafos corresponde a la cantidad de argumentos que se tengan y a la densidad de los mismos. (Vásquez, 2004, p. 27).

¿Una estructura?... ¿Un plan organizativo?

La estructura del ensayo no está predeterminada; se plantea como algo libre y flexible, lo cual no significa que dicho género sea sinónimo de pensamiento desaforado; lo que quiere decir, es que la claridad suficiente de reflexión sobre una tesis, dará al ensayista la libertad suficiente para posicionar sus argumentos en la estructura textual o cuerpo del ensayo, de manera que, esta le permita alcanzar un mejor grado de convencimiento y persuasión.

Sin embargo, es necesario aclarar que, el ensayo, en su nivel superestructural, tiene un plan de organización similar al de todo texto argumentativo, el cual, se organiza en tres partes fundamentales:¹⁸

- a) ***Apertura o introducción.*** Este espacio, que comprende un párrafo, se convierte en el “anzuelo” para el lector (además del grado persuasivo del título), pues en él, se indica el propósito del ensayista, que a través de la tesis, se acercará de forma personal, al tema sugerido.

Díaz (2002), propone una lista de los procedimientos retóricos más utilizados por los escritores competentes para iniciar sus ensayos, entre los cuales destaca los siguientes:

- Referirse a los antecedentes del tema (estrategia más utilizada y recomendada)

18 Algunos teóricos proponen cuatro partes en las cuales incluyen el título. A propósito del título, Vásquez (2004), sugiere:

Es recomendable que el título tenga una relación fuerte con la tesis y que busque, ante todo, cautivar la atención del lector. Un título es un atrapalectores. Advirtámoslo: la elección del título es tan importante como la elección de tesis o los argumentos (p. 57).

- Expresar directamente la tesis a sustentar o defender
- Resumir una posición que va a ser objeto de refutación
- Ubicar una temática en su contexto histórico
- Explicar o definir un concepto clave para el desarrollo del ensayo
- Describir una serie de detalles pictóricos; es decir, describir el ambiente y la atmósfera que caracterizan al lugar, persona o acontecimiento que van a ser tratados
- Con una frase provocadora, audaz
- Con una frase célebre o un aforismo
- Con una frase tomada de una obra (novela, ensayo, poema, canción)
- Con una anécdota, un proverbio, una comparación o analogía
- Con una pregunta retórica cuya respuesta tiene que ver con la tesis que se va a sustentar

b) *Desarrollo.* Es el espacio textual para la proposición y desarrollo de los argumentos que defenderán o sustentarán la tesis. Se muestra como un espacio muy importante que refleja o demuestra, la capacidad organizativa y argumentativa del ensayista.

El desarrollo del ensayo está conformado por párrafos en los cuales se presentan los argumentos que sustentan o explican la tesis, por lo cual, estos deben tener un grado de unidad e interdependencia temática.

c) *Cierre.* Se enmarca en el espacio del párrafo final¹⁹ (aunque si el ensayo es extenso, la conclusión puede

¹⁹ “Adicionalmente hay que pensar y elaborar muy bien el primero y el último párrafo. Son definitivos tanto para “pescar” al lector, como para dejarlo con una inquietud sembrada en la cabeza” (Vásquez, 2004, p. 29).

abarcando dos párrafos) y tiene como propósito recapitular y recordarle al lector, las ideas que se presentaron en la tesis. Además, este es el espacio de síntesis de lo planteado; aquí se remata o concluye con una reflexión coherente respecto al tratamiento que se le dio al tema (Díaz, 2002, p. 72); también, puede servir para reiterar lo planteado en la tesis o situarla dentro de un contexto explicativo más amplio.

Al igual que la introducción, Díaz (2002) encuentra que, en la conclusión, también se pueden utilizar posibilidades retóricas como:

- Expresar una conclusión coherente con lo sustentado
- Parafrasear la tesis, esto es, repitiéndola con otras palabras
- Sugerir una solución, una actitud o línea de acción
- Presagiar un resultado
- Mediante una reflexión
- Mediante una pregunta retórica
- Mediante una frase célebre, una cita de una obra o un proverbio
- Mediante una comparación o una analogía
- Mediante conectivos que expresen finalización como: finalmente, para concluir, en resumen, para finalizar, en suma, etc.

¿Otros aspectos para tener en cuenta?...

Algunos pasos a seguir en la escritura del ensayo

Para componer o producir un ensayo es preciso hacerse a un plan de escritura que responda a las necesidades de lo

que se intenta comunicar, implicando tres grandes fases dentro de múltiples procesos: una *fase de planificación* en la cual se generan ideas y se organizan conforme a unos propósitos exigidos dentro del plan temático propuesto por la tesis (se genera la tesis y los posibles argumentos). Una *fase de redacción*, en la cual se hace visible o traduce, a través del lenguaje escrito, las ideas antes planificadas. Y una *fase de evaluación y corrección* de lo escrito, para verificar los elementos formales requeridos, los propósitos del texto, así como sus efectos de persuasión al lector, redacción, etc.

De los conectores

Mientras se trabaja en la escritura del ensayo es preciso tener en cuenta los factores de cohesión, coherencia y corrección tanto estilística como gramatical. Si se trabaja con plena conciencia de reflexión, seguramente, el ensayo cumplirá a cabalidad con la intención propuesta desde su tesis, conforme a la unidad de un plan temático y argumental.

Para establecer este efecto de unidad e ilación entre los párrafos y argumentos es preciso recurrir al uso de elementos de enlace o conectores que bien pueden utilizarse teniendo en cuenta las necesidades específicas de uso en la intención del párrafo. Al respecto Vásquez²⁰ (2004) clasifica distintos grupos de conectores según su utilidad en la ilación de los argumentos:

- ***Para recapitular, resumir o hacer énfasis.*** “En resumen”, “Como se indicó”, “Como ya lo hice notar”, “De todo ello”, “Dicho brevemente”, “En conclusión”, “En definitiva”, “He citado ya”, “He dicho que”, “Por todo esto creo que”, “Recapitulemos” “ya he señalado”, etc.
- ***Para hacer un énfasis, recalcar o subrayar una idea.*** “Afirmaré ahora que”, “Ciertamente”, “Es significativo

20 Para mayor profundidad ver: “Más de 1500 conectores” y “¡Un conector!, ¡un conector! ¡Mi ensayo por un conector”, en Vásquez (2004).

que”, “Evidentemente”, Insisto, pues”, “Lo cierto es que”, “Pero más todavía”, Repito que”, “Sí”, “Todavía más”, etc.

- ***Para ejemplificar o ilustrar.*** “Abundan los ejemplos”, “Así, por ejemplo”, “Como caso típico”, “Demos una idea”, “Observemos como”, “Para ilustrar mejor”, “Podemos imaginar que”, “Quizá sea útil mostrar”, etc.
- ***Para dar continuidad o hacer una transición en el discurso.*** “A continuación”, “A esto se añade”, “Afirmaré ahora que”, “Así, pues,” “Como consecuencia”, “Con esto llegamos a”, “De ahí se infiere que”, “Dentro de este contexto”, “Esto nos trae de nuevo”, etc.
- ***Para señalar un orden temporal, una lista o secuencia.*** “Ahora es oportuno hacer”, “Ahora veamos”, “Antes bien”, “Comenzaré por explicar”, “De lo anterior se desprende que”, “Es oportuno ahora”, “Lo primero es”, “Mientras tanto”, “Por lo anterior”, “Volvamos ahora a”, etc.
- ***Para contrastar, anteponer o hacer evidente una antítesis.*** “A diferencia de”, “Antes bien”, “Cabe oponer a esto”, “De otro modo”, “En lugar de”, “Hay por el contrario”, “No acontece lo mismo con”, “Sin embargo”, etc.
- ***Para presentar una semejanza, una similitud o establecer una relación.*** “Al lado de ello”, “Así como”, “Así mismo”, “De conformidad con”, “Del mismo modo”, “Hay una paridad entre”, “Paralelamente”, “Similarmente”, etc.
- ***Para inferir, deducir o concluir un razonamiento.*** “A causa de ello”, “Cabe concluir que”, “Dado que”, “De acuerdo con”, “En definitiva”, “Es así que”, “O sea”, “Se deduce que”, “Ya se entiende, pues, que”, etc.
- ***Para admitir o conceder la razón.*** “Aceptemos pues que”, “Admitamos que”, “Como es sabido”, “Con eso y

todo”, “Convengamos en que”, “Estoy de acuerdo con”, “Lo cual es cierto.”, “No discuto que”, etc.

- ***Para adicionar o agregar.*** “Acontece además que”, “Habría que decir también”, “Me queda por añadir”, “Notemos, además, que”, “Otra cosa”, “Otro rasgo de”, “Pero hay más”, “Por añadidura”, “Y además”, etc.
- ***Para explicar o exponer algún asunto.*** “A causa de ello”, “Ahondemos más”, “Cabe señalar”, “Comencemos por decir algo sobre”, “Con base en”, “Desde esta perspectiva”, “Hemos visto que”, “Para ilustrar mejor”, etc.
- ***Para indicar una relación espacial, un lugar o un contexto.*** “A lo largo de esta exposición”, “Al margen de”, “Bajo esta perspectiva”, “En adelante”, “Hasta aquí”, “Llegamos, pues, a”, “Pero no nos perderemos”, etc.
- ***Para justificar una omisión, dejar de lado el desarrollo de una idea o evitar un malentendido.*** “Apenas si vale la pena detenerse en”, “Dejemos eso”, “En vez de”, “Más que lo antes dicho”, “No digamos, pues, que”, “No diré que”, “Puede parecer que”, “Tampoco es lícito confundir”, etc.
- ***Para hacer una advertencia, explicar una condición o prevenir sobre algo.*** “A no ser que”, “Aun así”, “Con tal de que”, “De paso advirtamos que”, “Empero”, “No es de extrañar que”, “Si afirmamos que”, etc.

Sobre voces y citas en los ensayos

En el ensayo académico, la voz del autor se presenta en primera o en tercera persona. Aunque se considera que la tercera persona (él), es una forma impersonal, no implica que el ensayista pierda su voz y, por ende, su punto de vista, pues, lo que prima en el ensayo, es que el autor exponga y defienda su tesis, aunque se apoye citando fuentes.

Estas citas no deben presentarse de manera aislada respecto al plan temático del ensayo. Su función se halla en el apoyo fundamental que prestan para rectificar, autorizar, ampliar y concluir los argumentos expuestos en el desarrollo del ensayo.

Las citas se pueden presentar en el cuerpo del escrito de manera directa (citando el fragmento del texto entre comillas) o de manera indirecta o parafraseada, es decir, tomar el texto del autor citado y traducirlo con las palabras del ensayista.

Referentes bibliográficos

BLANCO PUENTES, J. A. (2005). A la hora de escribir ensayos. *Tabula Rasa*, Bogotá: U. Colegio Mayor de Cundinamarca.

DÍAZ, Á. (2002). *La argumentación escrita*. Medellín: Universidad de Antioquia.

GÓMEZ MARTÍNEZ, J. L. (1992). Teoría del ensayo. Recuperado de: www.ensayistas.org/critica/ensayo/gomez/

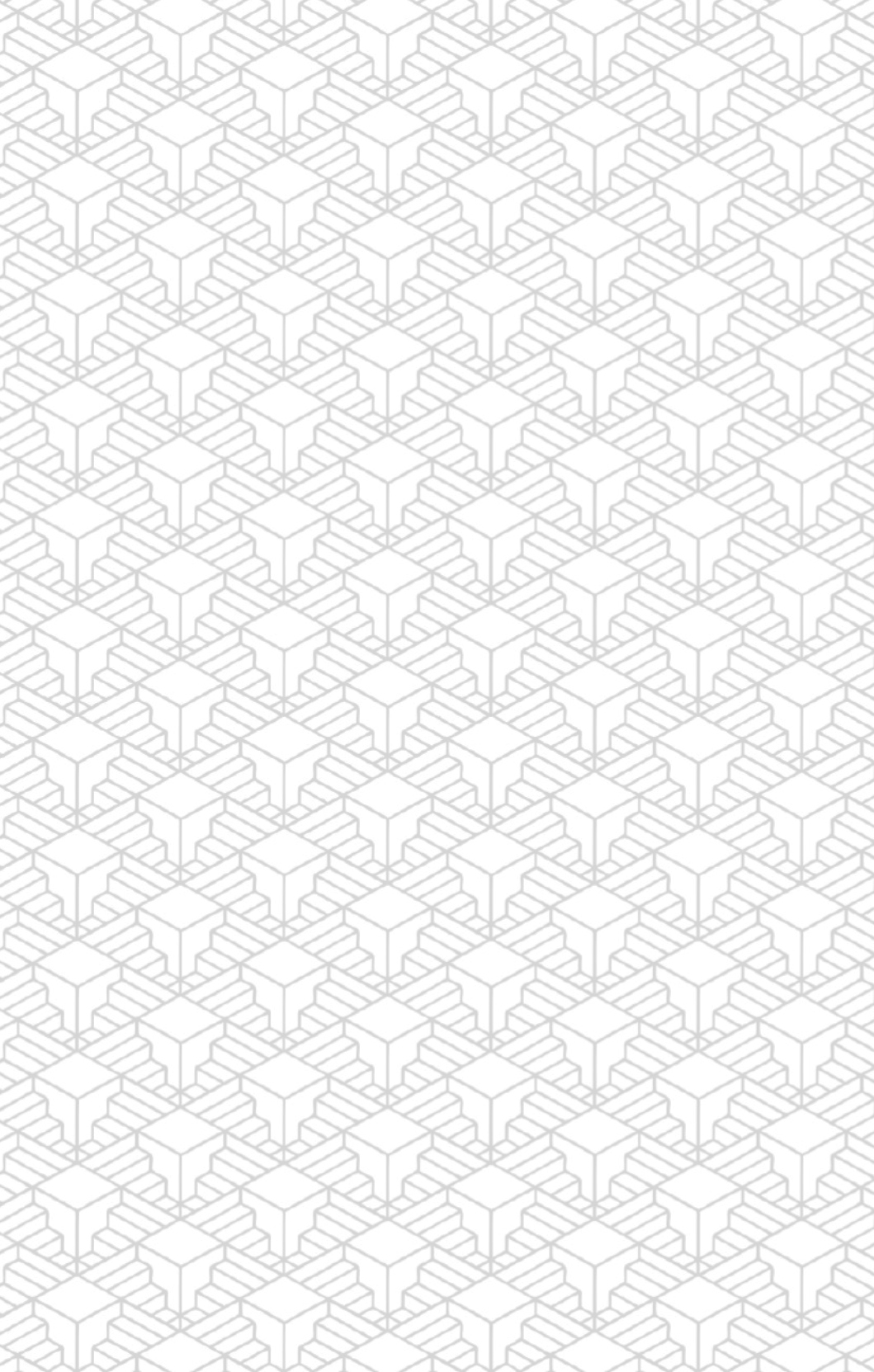
SILGADO, A. (2009). Escribir ensayos o ensayar a escribir. Notas sobre una imprecisión o para discusión. *Página y Signos*, Bolivia: Universidad Mayor de San Simón.

VÁSQUEZ RODRÍGUEZ, F. (2005). *Rostros y máscaras de la comunicación*. Bogotá: Editorial Kimpres.

VÁSQUEZ RODRÍGUEZ, F. (2004). *Pregúntele al ensayista*. Bogotá: Editorial Kimpres.

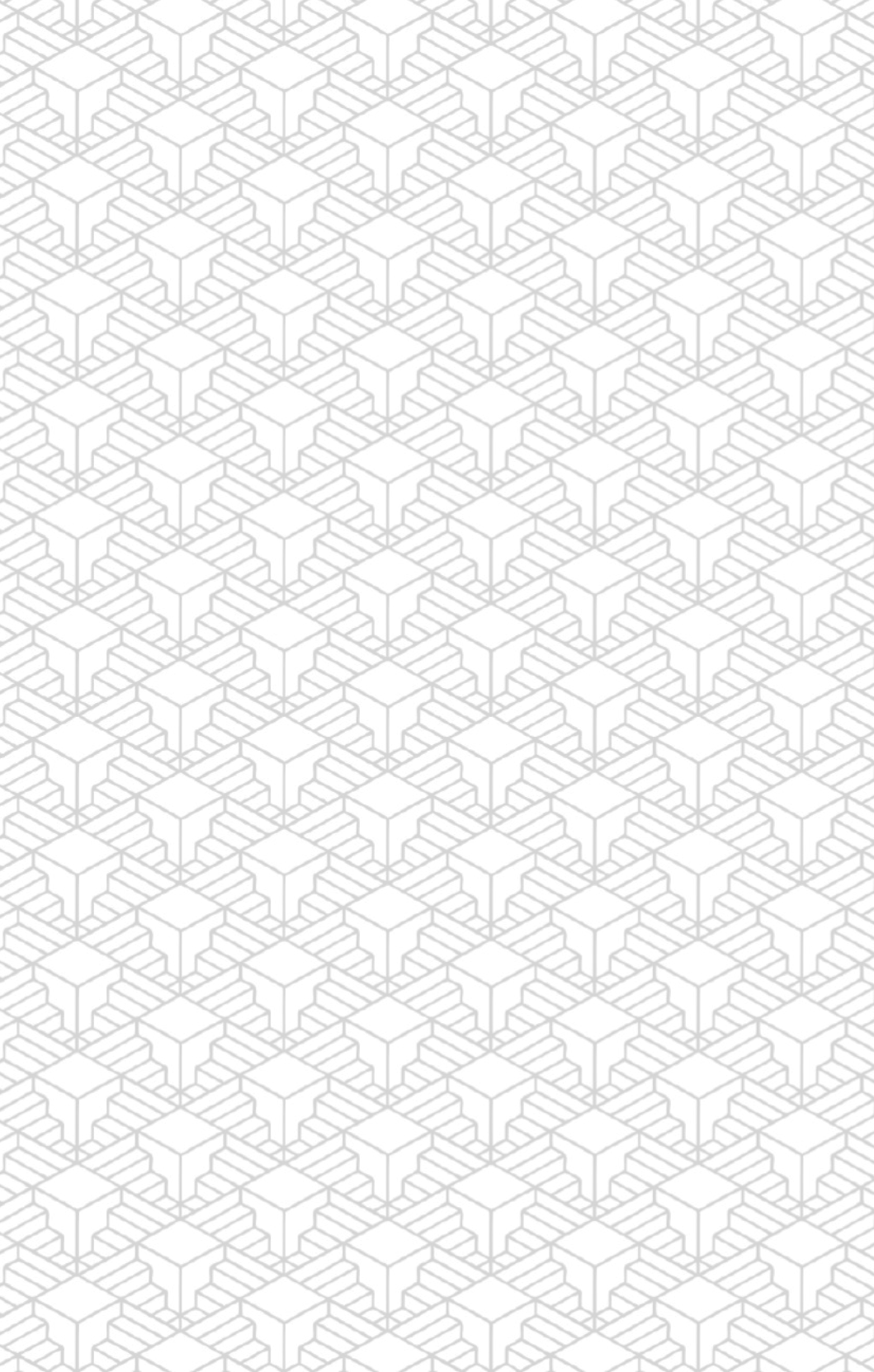
VÉLEZ, J. A. (2000). *El ensayo, entre la aventura y el orden*. Bogotá: Taurus.

WESTON, A. (2003). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.





ÍNDICE DE AUTORES



Aldemar Segura Escobar: Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Magister en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana y Estudiante del Doctorado en Lenguaje y Cultura–Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Tunja). Profesor de planta adscrito al Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima. Integrante de los grupos de investigación INTERTEXTO (UD) y CONFIGURACIONES (UT). Ha publicado artículos y capítulos de libro relacionados con el análisis de textos literarios y la educación artística.

Alex Silgado Ramos. Licenciado en Español y Literatura de la Universidad de Córdoba. Especialista en Docencia del español y Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación DIE-UPN. Docente de planta de la Universidad del Tolima, adscrito al Departamento de Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas del Instituto de Educación a Distancia. Integrante de los grupos de investigación Didaskalia de la Universidad del Tolima.

Carlos Arturo Gamboa Bobadilla. Magister en Literatura. Especialista en Gerencia de Instituciones Educativas. Licenciado en Español y Literatura. Docente de planta del Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima. Director del grupo de Investigación Argonautas. Autor de varios libros en el campo de la creación literaria (poesía y cuento), textos sobre investigación en temas de enseñanza de la literatura, ensayos y disertaciones políticas y pedagógicas. Ha obtenido varios reconocimientos, entre ellos el Premio Nacional de Cuento Ministerio de Educación Nacional y RCN (2014); ganador del premio de Estímulos Municipales de Ibagué en el campo de la literatura (2017). Actualmente es el Director del Instituto de Educación a Distancia (IDEAD).

Daniela Herrera Cabezas: Administradora de Empresas de la Universidad del Tolima y Especialista en Gestión Empresarial del Politécnico Grancolombiano. Actualmente integra el equipo de

aseguramiento de la calidad del IDEAD. Integrante del Grupo de Investigación E.C.O Estrategia, Estructura y Cultura Organizacional.

Diana Patricia Sánchez Tovar: Ingeniera de Sistemas de la Universidad Cooperativa de Colombia, Especialista en Evaluación y Desarrollo de Proyectos de la Universidad del Rosario en convenio con la Universidad de Ibagué, Magister en Gestión y Evaluación de Proyectos de Inversión de la Universidad Externado de Colombia. Vinculada al Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima desde el año 2007, experiencia en el área administrativa y académica en la Educación Superior, en la planeación y gestión estratégica de procesos y liderando equipos de trabajo enfocados a alcanzar objetivos de impacto. Desde el año 2015 se desempeña como Secretaria Académica del Instituto de Educación a Distancia.

Edwin Cortés González: Licenciado en Literatura y Magister en Filosofía en la línea de investigación del Lenguaje de la Universidad del Valle. Actualmente se desempeña como Coordinador del Centro de Atención Tutorial de Cali y catedrático del IDEAD. Además, coordina el semillero de Investigación Lectio en la misma ciudad. Hace parte del Colectivo de Educación para la Paz, la Red para la transformación Docente del Lenguaje del Nodo Valle y ha participado como par Académico del Ministerio de Educación Nacional.

José Julián Nájuez Rodríguez: Docente de planta de la Universidad del Tolima, adscrito al Instituto de Educación a Distancia – IDEAD, Departamento de Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas. Licenciado en Filosofía y educación religiosa de la Universidad Santo Tomás; Magister en Educación de la Universidad del Tolima; Doctor en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA. Miembro del grupo de investigación de Currículo, Universidad y Sociedad.

Juan Carlos Solano Guerrero: Ingeniero de Sistemas de la Universidad del Tolima y Magíster en Tecnologías de Información Aplicadas a la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente es estudiante del Doctorado en Ciencias Cognitivas de la Universidad Autónoma de Manizales. Se desempeña como Profesor del Departamento de Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas en el Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima. Integrante del Grupo de Investigación “Currículo, Universidad y Sociedad” de la Universidad del Tolima.

Leonor Córdoba Andrade. Profesora de Planta Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima. Doctora en

Psicología Social, Magister en Educación, Psicóloga. Investigadora Senior COLCIENCIAS, investigadora grupo Currículo, Universidad y Sociedad.

Luis Hernando Amador Pineda: Doctor en Educación de la Universidad de Salamanca, Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional – CINDE y Licenciado en Educación, Historia y Geografía de la Universidad de Caldas. Profesor de planta del Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima, adscrito al Departamento de Pedagogía y Mediaciones. Integrante del grupo de investigación de Infancias y Adolescencia y del Grupo de Investigación en Gestión Escolar. Coordinador del Semillero de Investigación Prometeo en Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas. Actualmente, coordina la Maestría en Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas y la Especialización en Gerencias Educativas de la unidad de posgrados del IDEAD. A su vez, coordina la Red de Posgrados en Educación y Ciencias Sociales e integrante de la Red Iberoamericana en educación, complejidad y nuevas humanidades.

Luz Helena Rodríguez Rodríguez: Licenciada en ciencias naturales y educación ambiental y Magister en Educación de la Universidad del Tolima. Actualmente adelanta estudios de Doctorado en ciencias de la educación en Rudecolombia. Docente de planta tiempo completo del Instituto de Educación a distancia de la Universidad del Tolima. Coordinadora del grupo de investigación Naturaleza, ambiente y pedagogía e Investigadora del grupo Currículo, Universidad y Sociedad. y Enseñanza del lenguaje-ELECDIS de la Universidad Pedagógica Nacional.

Marien Alexandra Gil Serna: Licenciada en Filosofía y Letras de la Universidad de Caldas y Magister en Educación de la Universidad Pedagógica. Actualmente se desempeña como Directora del programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana del IDEAD. Fundadora del Grupo de Investigación Didaskalia, al interior del cual adelanta procesos de investigación sobre cartografía social pedagógica, narrativas docentes y relatos de experiencias pedagógicas, actividad que se complementa con la coordinación del Semillero de Investigación Kairós. A su vez, coordina el Equipo de Aseguramiento de la Calidad del IDEAD.

Monica Fernanda Tovar Espinosa: Magister en Educación. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana. Docente catedrática del Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima. Integrante fundadora del grupo

de investigación Didaskalia y coordinadora del semillero de investigación Identidades. Integrante del Equipo de Aseguramiento de la Calidad del IDEAD.

Mónica Bibiana González Calixto: Magister en Administración. Especialista en Finanzas. Autora de varios artículos publicados en revistas indexadas, en el área de administración y educación. Ha sido Coordinadora del Comité de Evaluación docente, Directora del Programa de Administración Financiera y Directora de Posgrados del IDEAD. Actualmente es investigadora del Grupo Configuraciones y Profesora Asociada del Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima.

Nelson Romero Guzmán. Licenciado en Filosofía y Letras por la Universidad Santo Tomás y Magister en Literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira. Profesor de planta de la Universidad del Tolima adscrito al IDEAD, en el Departamento de Estudios Interdisciplinarios. Está vinculado al Grupo de Investigación de Literatura del Tolima de la Facultad de Educación. Autor de dos libros de ensayo en el campo de la literatura; coautor de seis libros de ensayo sobre temas literarios. Dirige las revistas Entre líneas y Ergo letrías del programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana del IDEAD.

Norma Luz García García: Licenciada en Biología y Química de la Universidad del Tolima, Especialista en Educación Ambiental de la Universidad del Tolima y Magister en educación de la Universidad del Tolima. Actualmente se desempeña como Directora del departamento de Estudios Interdisciplinarios del IDEAD. Integrante del Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias, al interior del cual adelanta procesos de investigación sobre Enseñanza de las ciencias. Coordinadora del Semillero de Investigación en Didáctica de las ciencias SIDCI, autora de algunos artículos relacionados con la enseñanza de las ciencias naturales y del libro Agroecología, Otra mirada, críticas, ideas y aproximaciones.

Ricardo Benjamín Perilla Maluche. Doctorando en Administración en la Universidad Externado de Colombia, Magister en pensamiento estratégico y Prospectiva, especialista en gerencia de proyectos, administrador de empresas de la Universidad del Tolima. Profesor de planta de la Universidad del Tolima, investigador del grupo GIETO.

