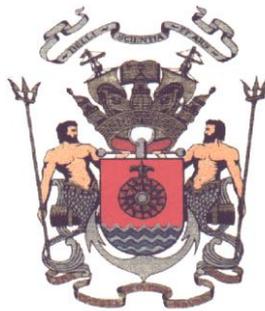


# **FACULTAD DE LA ARMADA**

## **ESCUELA DE GUERRA NAVAL**

PRÁCTICA DOCENTE SUPERIOR: LA TRANSICIÓN DE LA MODALIDAD  
PRESENCIAL A DISTANCIA EN LA ESGN EN LA EVALUACIÓN



### **PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**

FAC.ARMADA: ESGN 0007/19 UNDEFI: RES. 310/2018 – UNDEF – EXPTE 282/18

Equipo

Mónica Alonso Ramos  
Jorge M. Bertolino

Lorena Di Rollo  
María Mónica Cabrera (2019)  
Eduardo Díaz Madero (Director)

Victoria San Martín (Asesora)

Buenos Aires, 2 de marzo de 2022

## Resumen

Los cursantes del Curso de Estado Mayor Especial (CUEMES) interactuaban en un aula configurada por la modalidad presencial hasta el año 2018, fecha a partir de la cual comienza con la modalidad a distancia. Los profesores aplicaban algunas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) a través de estrategias de enseñanza y de aprendizaje para que la colaboración entre alumnos; la producción de contenidos y la colaboración entre alumnos y tanto la producción como la adquisición de nuevos conocimientos seguían los tiempos de cursada, apoyándose los profesores en nuestra plataforma.

Las herramientas de presentación; cuestionarios electrónicos; videos; correos electrónicos y documentos en PDF, fueron algunos de los recursos de apoyo a la clase, mientras que para la evaluación se sustentaban en guías; trabajos prácticos y cuestionarios en papel y/o archivos entregables por medios digitales.

Convertir el curso CUEMES en EaD implicó para los docentes varios desafíos: transformar las actividades de enseñanza y aprendizaje; asegurar la interacción y seguimiento en un contexto asincrónico y volcar las actividades de enseñanza y evaluación en un Entorno Virtual de Aprendizaje. El desafío para el 2018 fue ¿cómo hacer efectivo el seguimiento y la evaluación de alumnos en la modalidad? ¿Cómo convertir una asignatura en EaD? Lo que identificamos es que estaba dándose un proceso de Transición de Presencial a Distancia en nuestros profesores. ¿cómo lo vivieron? ¿qué necesitaron? ¿cómo resolvieron la evaluación y seguimiento de alumnos? Esto fue parte del trabajo que exploramos y compartimos sus resultados con la comunidad académica de la UNDEF y la FADARA.

## INDICE

PRESENTACIÓN.....	6
Introducción .....	6
La enseñanza presencial en CUEMES .....	8
La Enseñanza a Distancia en CUEMES.....	9
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	12
1.1. Desarrollo de la realidad problemática.....	12
1.2. Características del método de Casos .....	15
1.3. Formulación del problema .....	16
1.4. Objetivos de la Investigación .....	16
1.4.1. La actualidad en ESGN .....	17
1.4.2. La EaD en ESGN.....	19
1.4.3. Las TIC en las aulas ESGN .....	21
1.4.4. La transición Presencial-EaD .....	22
1.5. Supuesto a modo de Hipótesis .....	24
1.6. Limitaciones del estudio.....	24
1.7. Viabilidad del estudio.....	24
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO .....	26
2.1 Antecedentes de la investigación .....	26
2.2 Rol del Profesor en EaD.....	27
2.3 Las prácticas docentes en distancia.....	29

2.4 Transición de Presencial a Distancia un escenario heterogéneo .....	33
2.5 La Evaluación en Distancia.....	37
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA .....	39
3.1. Diseño Metodológico del Caso .....	39
3.2. Población de estudio.....	41
3.3. Preguntas de investigación .....	41
3.4. Técnicas de recolección de datos .....	42
3.5. Análisis previo de variables .....	44
Índice de matrices de consolidación.....	45
Matriz de consolidación 1 (MC1) - Preguntas respondidas .....	46
Matriz de consolidación 13 (MC13) - Buena predisposición docente para EaD. ....	46
3.6 Aspectos éticos.....	46
CAPÍTULO IV: RESULTADOS .....	48
4.1 Encuestas.....	48
4.2 Entrevistas .....	56
4.3 Objetivos de investigación .....	64
4.4 Asertos de la investigación.....	66
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	69
Conclusiones .....	69
Aprendizaje sobre los roles en EaD .....	70
Recomendaciones.....	71

FUENTES CONSULTADAS.....	73
Bibliografía.....	73
Normativa.....	77
ANEXOS .....	78
Encuesta General – Preguntas .....	78
Formulario de entrevista.....	79
Matrices de consolidación (MC#) .....	80

# PRESENTACIÓN

## Introducción

Hasta el año 2017, los oficiales navales del cuerpo de profesionales (con Títulos de Grado: Médicos, Ingenieros, Contadores, Abogados, etc.) realizaban el Curso de Estado Mayor Especial (CUEMES), presencialmente en las aulas de la Escuela de Guerra Naval (ESGN) con profesores formados en el campo profesional y con una amplia experiencia en esta modalidad.

Los cursantes interactúan en un aula configurada por la modalidad en un proceso formativo de nivel posgrado, con temáticas que ofrecían desarrollos teóricos y prácticos, a través de actividades educativas diseñadas por los docentes. En este contexto, los profesores, aplicaban algunas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) a través de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, en donde la colaboración entre alumnos y la producción/adquisición de nuevos conocimientos, seguían los tiempos de cursada, apoyándose algunos profesores en la plataforma de Educación a Distancia de la Facultad de la Armada<sup>1</sup>.

Esto implicaba que las clases se planifican teniendo en cuenta, en ciertas circunstancias, con herramientas que les permitían reforzar las actividades de enseñanza y estudio, apoyados por dispositivos presenciales como cañón proyector y equipos PC, conectados a una intranet. Las herramientas de presentación; cuestionarios electrónicos; videos; correos electrónicos y documentos en PDF, fueron algunos de los recursos de apoyo a la clase. Para la evaluación se apoyaban en guías; trabajos prácticos y cuestionarios en papel y/o archivos entregables por medios digitales. Mientras tanto, la plataforma cumplía la función de repositorio del material de estudio. Los docentes hacían uso de algunos recursos de la plataforma, y particularmente en

---

<sup>1</sup> Plataforma E-ducativa, con recursos para actividades individuales y grupales.

los procesos evaluativos, con algún cuestionario y/o foro de discusión, para determinar avances en los aprendizajes.

En octubre del 2017 se define que el CUEMES cambia de modalidad a distancia para el año 2018. Esto implicó una serie de beneficios para los cursantes (evitar trasladarse del puesto de trabajo) como para la escuela (tiempos de cursada más flexibles). Para los docentes de las asignaturas, presentó desafíos: transformar las actividades de enseñanza y aprendizaje; la interacción marcada por la asincronía de la comunicación; producir recursos TIC y usar la plataforma como Entorno Virtual de Aprendizaje (EVEA<sup>2</sup>).

En relación con la evaluación, ya no podría ser desarrollada fuera de la plataforma: pruebas de opciones múltiples (POM); subida de trabajos prácticos y debates en foros debían continuar promoviendo aprendizajes, mediados por las tecnologías. Esto implicaba nuevos desafíos en docentes y alumnos.

La capacitación que ofreció la Facultad de la Armada (FADARA) y el apoyo brindado por la División de EaD de la ESGN, les permitió a los docentes encarar la tarea de configurar sus aulas, preparar actividades de enseñanza y de aprendizaje, para que los cursantes desarrollaran las competencias necesarias, para la función que los preparaba, la de **“asistir al comando naval en las situaciones en las que fuesen convocados”**. (EMGA, 2018)

Sin embargo, el cambio de modalidad generó inquietudes en los docentes acostumbrados a las clases presenciales como ser: ¿cómo hacer efectivo el seguimiento de alumnos en la nueva modalidad?, ¿cómo convertir una asignatura en EaD?

El problema se presentaba en la poca experiencia docente en EaD y considerando que ésta “es más que la simple utilización de objetos de aprendizaje como recurso didáctico ya que requiere

---

<sup>2</sup> El concepto de EVEA como el de EVA (Entorno Virtual de Aprendizajes) serán usados en este trabajo como sinónimos

tener claro posibles nuevos enfoques en el diseño del aula y los recursos, nuevos diseños en la metodología docente”. (Barrera, 2008)

En cuanto a su conocimiento tecnológico, a la capacitación y ejercitación desarrollada tanto desde la División Capacitación, como de la de Educación a Distancia, se ofrecieron actividades formativas en el uso de aulas y otras tecnológicas, que acompañaron al proceso de incorporación de mejoras en su práctica docente a Distancia. El cambio de modalidad tuvo su acompañamiento tecnológico y pedagógico, pero aún quedaba por conocer algo más complejo: ¿qué aspectos de la transición han tenido mayor impacto que otros, particularmente en las prácticas de evaluación en el CUEMES?

Dar clases en EaD generó en cada docente diferentes inquietudes que potenciaron o limitaron su práctica, pero sin duda, movilizó la adquisición de nuevos conocimientos generados por esta transición a la modalidad Distancia. Por ello, estudiar las barreras y los frutos que generó en ellos el cambio, permitiría identificar qué capacitaciones, orientaciones y tareas de apoyo han resultado efectivas. Además, estudiar de qué forma cada docente asume sus prácticas docentes podría brindarnos otros tipos de conocimientos que no se cubren simplemente con cursos.

## **La enseñanza presencial en CUEMES**

La experiencia formativa de la Escuela de Guerra Naval en más de medio siglo ha contribuido a crear un valioso acervo tanto documental como bibliográfico, en el cual pueden verificarse los avances del conocimiento en el campo militar, fundamentalmente en temas relacionados con las funciones de Oficial de Estado Mayor Naval y desempeño de Cargos Directivos en el Nivel Intermedio de la Armada y/o de una organización compleja, siempre apoyados por la modalidad presencial. Todo esto se encuadra dentro del sistema de educación naval conformado por el “Subsistema del Cuerpo Profesional” que contempla tres ciclos; Formación y Aplicación; Dirección Intermedia y Dirección Superior. La modalidad permitió que docentes

y alumnos interactúen en el aula (mismo tiempo y espacio); intercambiando conocimientos; experiencias; producciones grupales o individuales. Todo esto apoyándose en algunas herramientas digitales. (Montenegro, 2017)

Debido a esto, los cursos afines con la dirección intermedia se integraron y articularon como actividad denominada “Curso de Estado Mayor Especial”, que constituye requisito de ascenso para los Oficiales Profesionales a la jerarquía de Oficial Superior y también a los Oficiales de la Reserva Naval con título profesional.

Nuestro caso de estudio, el CUEMES, en la modalidad presencial los profesores desarrollaron sus prácticas de aula apoyados en una larga experiencia, incorporando estrategias educativas y recursos tecnológicos según convenga para mejorar la cursada, dado que los cursantes asistían a clase diariamente por un período de casi un año para garantizar el cumplimiento del objetivo: “capacitar al Oficial Jefe para participar en la Dirección de la Armada en los niveles intermedios y en tareas de Estado Mayor con conocimientos generales de la actividad naval en el plano operacional” (Reglamento General de Educación Naval, 2002)

### **La Enseñanza a Distancia en CUEMES**

La tecnología ingresa al aula con las computadoras personales; smartphones o tablets, mientras el docente desarrolla su clase y/o exponer o proponer ejercicios. cada alumno puede (mientras está en clase) acceder a recursos; profundizar temas; intercambiar con colegas y ofrecer al docente otros conocimientos y puntos de vista, aprovechados por la cátedra con fines educativos, acompañando la estrategia de enseñanza y aprendizaje, tratando de evitar cierta dependencia de ellas.

Toda clase presencial requiere de una fundamentación pedagógica más que tecnológica, pero en la virtualidad; en la EaD, docentes y alumnos se enfrentan a un cambio paradigmático que divide aguas: pasamos de un aula en donde los recursos eran provistos por la institución o el

docente a un aula en donde todos disponen de sus propios recursos y fuentes para buscar información para aprender y compartir conocimientos con sus pares y profesores, por varios canales de comunicación. Se pasa de encuentros sincrónicos a otros donde premia la asincronía. De la palabra hablada a la escrita; de un tiempo de estudio y ejercitación para todos por igual, a flexibilizar los tiempos de todos. De procesos de evaluación nutridos por intercambios personales, a una evaluación que se hace dependiente de las tecnologías y en dónde las actividades sincrónicas pueden estar o no.

Las tecnologías pueden ayudar a los docentes en el proceso de enseñanza, aunque las herramientas estén en manos de los estudiantes, pues "... no se trata simplemente de trasplantar ingenuamente a nuestras pampas la teoría incorporada en las máquinas –en sus programas, en sus propuestas pedagógicas y en sus recomendaciones de uso-, sino de rediseñarlas según nuestras tradiciones, necesidades y voluntades". (Piscitelli, 2010)

Esto implica planificar el aula y sus tiempos; los accesos y los recursos; el seguimiento y el apoyo a los cursantes, en una formación de posgrado que mudó de presencial a distancia, en pocos meses. Los profesores, capacitados y apoyados por EaD-ESGN, han de desarrollar sus clases con una nueva mirada (didáctica y tecnológica) que le exigirá identificar qué efectos quiere provocar con las TIC (como la Plataforma de la FADARA) alineadas al fin educativo previsto, sin la experiencia previa, ya que, es la primera vez que la ESGN (y la Armada) asumen de transformar un curso de formación para profesionales navales, de Presencial a Distancia, para certificar competencias. Las tecnologías dejan de ser sólo de apoyo a la enseñanza, también deben contribuir a la evaluación de aprendizajes.

Además, tengamos en cuenta que, esta experiencia se desarrolla en una época previa a la Pandemia, por lo que la mirada sobre la modalidad EaD era más bien reticente y nuestros profesores preferían el aula física para sus clases. Esto incluye la evaluación como proceso formativo de los cursantes.

En la transición los cambios generaron tensiones y desafíos que, podemos afirmar, fueron muy satisfactorios para los alumnos (que dejaban de viajar) y para docentes (que ya no necesitaban materiales y recursos dentro de un aula física) que volcaron su experiencia y esfuerzo en transformar cada asignatura en un proceso que garantice los aprendizajes esperados por la Armada Argentina.

## CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### **1.1. Desarrollo de la realidad problemática**

El propósito de este estudio fenomenológico es explorar los factores que afectan la transición del docente presencial a la modalidad distancia y cómo ella impacta en las prácticas docente en la nueva modalidad para el caso de docentes de CUEMES - ESGN, especialmente en las prácticas de evaluación en EaD.

La problemática de Transición tiene diferentes aristas, como ser el estudio del “período comprendido entre el proceso de elegir un curso de grado y los resultados del primer año del curso” (Curatolo, 2013) o cómo en Educación a Distancia se encuentra “..un espacio transicional, colaborativo que es el que puede ofrecer la semipresencialidad o modalidad mixta, se lograría adquisición de competencias para enriquecer las estructuras cognitivas, afectivas y actitudinales de los estudiantes” (Bassani, 2009)

Nuestro enfoque dirige la mirada a la problemática de transitar de la enseñanza presencial a distancia, en un equipo docente que cuenta con experiencia presencial en el mismo curso y ahora asume la EaD. Algunos estudiosos del tema observan cambios en ellos, en sus roles cognitivo; afectivo y organizativo. Destaca Castaño que a los profesores se les debe dar apoyo desde la institución educativa dado que “necesitan no solamente formación y apoyo técnico e institucional para el desarrollo de sus cursos, sino también apoyo personal durante el desarrollo de esa primera experiencia.” (Castaño Garrido, 2003).

Para nuestro estudio a esta transición Presencial – Distancia, la entenderemos como el proceso que el docente asume reflexivamente para reconfigurar su asignatura presencial que responda a la nueva modalidad, para sus estudiantes.

Estudiar la transición de los docentes de la CUEMES, al cambiar de modalidad, implica conocer cómo afectó sus prácticas para enseñar (explicar); orientar; seguir la evolución del

cursante; qué estrategias didácticas implementa; cómo evalúa; etc. Estas y otras cuestiones de la Transición son complejas de categorizar de antemano, por lo que propone Hernández Sampieri, es ordenador para nuestro estudio. Según el autor:

“Creswell recomienda a los investigadores y estudiosos del tema en un enfoque cualitativo: ...**plantear el propósito en un párrafo aparte** y concentrarse en **un solo fenómeno**, concepto, cuestión o idea que **se quiera explorar** y comprender, tomando en cuenta que conforme avance el estudio es probable que se identifiquen y analicen relaciones entre varios conceptos, pero por la naturaleza inductiva de la investigación cualitativa no es posible anticipar dichas vinculaciones al inicio del proyecto”  
(Hernández Sampieri 2014)

Debido a ello, luego de realizar una exploración de trabajos y casos, identificamos que tenemos la oportunidad de estudiar no sólo qué enfrentaron los docentes en el cambio de modalidad y particularmente en las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la EaD. ¿Qué ocurre con los docentes en la transición al enfocarse en la evaluación apoyados en plataforma y otros recursos tecnológicos?

El inicio del trabajo comenzó con una observación: los docentes que cambiaron de modalidad para el CUEMES, manifestaron dificultades al cambiar la lógica de sus clases; la producción de materiales para alumnos y actividades mediadas por una plataforma, como también a la hora de examinar el logro de aprendizajes. Esto nos llevó a considerar que la investigación puede realizarse tomando un enfoque cualitativo, dentro del cual podemos realizar el estudio de Casos, ya que el fenómeno se daba en este grupo de docentes, que en su mayoría experimentaron la transición Presencial-Distancia en el CUEMES, sin vivencias previas en nuestra escuela.

Por eso, además del cambio de modalidad consideramos incorporar la evaluación en EaD, para poder ir más allá del interés por el tema a presentar específicamente en qué vamos a centrar la investigación, lo que supone un reto; algo desconocido; algo controversial ya que “Determinarlo afina el objetivo, con lo que podemos pasar a escoger la unidad de análisis (el caso) que mejor nos permita estudiar el problema”. (Simons, 2011)

Estudiar cómo un profesor cambia su práctica docente presencial para ajustarla a la realidad de la modalidad distancia y especialmente en las prácticas de evaluación, implica considerar que existen varios factores que afectaron el objeto de estudio y con ello el recorte que convendrá hacer para la investigación.

La razón de elegir el CUEMES es clara: mientras que en la ESGN se desarrollan otros cursos a distancia, como Derecho Militar; Riesgo operativo y el de Ingreso para el Curso de Comando Naval, el CUEMES reúne las condiciones pertinentes para el estudio de las prácticas docentes (entre ellas la de evaluación) que son afectadas por la transición Presencial a Distancia. De ahí la decisión tomada, el caso nos estaba aportando la mirada a una problemática única. Los otros cursos mencionados (al momento de iniciado el proyecto de investigación) hace tiempo cambiaron de modalidad y sus docentes se habían adaptado y continúan mejorando las prácticas docentes.

Otra característica que aporta el caso es la de estar inserto en el nivel universitaria de posgrado<sup>3</sup> y donde las asimetrías docentes con estudiantes y contenidos no está tan marcada con en el grado. Por lo tanto, estudiar esta transición en este nivel, esperamos nos permita conocer:

“... cómo contribuyen a la interpretación del caso la experiencia y las acciones de una persona o unas personas. En este propósito de llegar a comprender a las personas del caso

---

<sup>3</sup> El curso CUEMES, si bien no es una especialización o maestría en sí, los cursantes participan de asignaturas de la Especialización en Conducción Táctica y Operacional Naval (ECTON). Es en este sentido que afirmamos que los oficiales profesionales del CUEMES cursan asignaturas de nivel de Posgrado.

de estudio, es posible que necesitemos documentar algo de la biografía profesional y personal de una persona, pero desde luego no todo” (Simons, 2011)

## **1.2. Características del método de Casos**

Cuando se selecciona un método de estudio cualitativo, conviene precisar de antemano que virtudes nos resultan satisfactorias al proceso investigativo y al contexto de nuestra tarea de exploración, como documenta Simons (2011):

- La posibilidad de estudiar de manera exhaustiva la complejidad de la realidad.
- Estudiar y documentar múltiples perspectivas del fenómeno.
- Llegar a identificar los procesos de cambio que se dan en el objeto de estudio.
- Es flexible y está atento a los cambios que puedan obligar a revisar los objetivos.
- Implementar varios métodos apropiados.
- Facilita la implicación de los participantes en el proceso de investigación.

Poder formular las preguntas ¿cómo? y ¿por qué?, en un recorte específico de la realidad en el que podamos relevar lo que surge de los actores; que por su flexibilidad facilita el estudio profundo, el Método de Casos es el que elegimos dado que “siempre que “se planteen las preguntas de cómo y por qué, cuando el investigador tenga poco control sobre los sucesos, y cuando la atención se centre en un fenómeno actual en un contexto real” (Simons, 2011)

Algunas definiciones nos permitirán entender mejor aún el porqué de su elección para nuestro proyecto. Stake define el caso como “el estudio de la particularidad y de la complejidad en un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1998)

Otros autores precisan al caso como Pérez López “... no es más que la descripción de una situación real en la que se plantea o puede plantearse un cierto problema...”, para Muchelli se “busca el modo de estudiar el problema, percibir los hechos, comprender

las situaciones, encontrar soluciones válidas y aceptables”. Adelman lo define como “el estudio de una instancia de acción” en donde se utilizan procedimientos abiertos, flexibles y adaptables. (Pérez Serrano, 1994)

El enfoque elegido está caracterizado por la singularidad del fenómeno estudiado, “investiga un fenómeno actual en su auténtico contexto, en especial cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes” (Simons, 2011).

Para el presente proyecto nos ajustaremos a la definición siguiente: “El estudio de casos es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto real” (Simons, 2011)

### **1.3. Formulación del problema**

Como ya mencionamos, la transición de la práctica docente presencial a distancia la entendemos como el proceso que el docente asume reflexivamente para reconfigurar su asignatura presencial que responda a la nueva modalidad, para sus estudiantes. Nos interesa, en este proceso de cambio de modalidad, qué ocurre con la evaluación, por lo que acordamos que nuestro problema está dado por:

Los factores que reconocen los docentes que facilitan o dificultan la transición de la enseñanza presencial a la virtual en el curso CUEMES, especialmente en relación con la evaluación de aprendizajes.
---

### **1.4. Objetivos de la Investigación**

General:

Identificar los factores que reconocen los docentes que facilitan la transición de la enseñanza presencial a la virtual en la ESGN, especialmente la práctica docente de Evaluación en el curso CUEMES

Específicos:

1. Identificar qué factores favorecen la enseñanza a distancia con relación a las TIC
2. Determinar qué TIC continúa implementando en EaD y cuáles incorporó
3. Determinar qué estrategias didácticas incorporó en EaD para la evaluación
4. Identificar cómo desarrolló el seguimiento de alumnos en EaD

**1.4.1. La actualidad en ESGN**

Los estudios vinculados a la enseñanza con TIC, en especial en EaD, destacan que el problema no es enseñar con ellas, sino que es necesario asumir como docentes las “nuevas maneras de ver y de actuar en el marco del acto educativo virtual” (Guiller, s/f)

Complementariamente, como parte de las actividades de vinculación académica de la Escuela, las asignaturas y sus docentes, motivados por la necesidad de mantener una constante actualización respecto de sus incumbencias a nivel nacional y a los últimos avances en el ámbito internacional, participan de manera activa en Congresos Internacionales, Seminarios y Juegos Multilaterales o Juegos de Simulación<sup>4</sup> utilizando las nuevas tecnologías de comunicación e información. A partir del 2016 incorporaron en el aula presencial el uso de nuestra plataforma, como apoyo a las clases, que cumple las funciones de repositorio de contenidos; lugar de intercambios y, en algunas asignaturas, evaluar conocimientos.

---

<sup>4</sup> En la ESGN se desarrollan los Juegos de Simulación, que consisten inicialmente en una metodología aplicada para la toma de decisiones estratégicas; negociación en contextos cambiantes; manejo de recursos y las derivaciones que tendrá cada decisión para el logro de una misión u objetivos. Estos ejercicios son parte final del proceso formativo de los cursantes del CUEMES, y es ahí donde se ponen en práctica todos los conocimientos y competencias trabajadas, en los Juegos de Simulación, interactuando con los cursantes del ECTON.

Los cursantes se forman con una visión que les permita incorporar a sus responsabilidades, y entorno, una perspectiva abierta y totalizadora de la planificación y asesoramiento profesional.

La carrera, absolutamente referenciada sobre el concepto de equipo de trabajo multidisciplinario, implica también reconocer que toda misión se cumple con el concurso de los otros pues todas las decisiones requieren del asesoramiento desde múltiples visiones y con el aporte de conocimientos específicos.

Cómo explicamos anteriormente, la Escuela de Guerra Naval a través del CUEMES, ofrece a los cursantes (oficiales navales Profesionales, en grado de Capitán de Corbeta o Fragata) actualizar y perfeccionar las competencias profesionales y militares requeridas necesarias para que el Oficial Jefe pueda desempeñarse en sus puestos de trabajo en la Armada y en el marco de las actuales organizaciones conjuntas y combinadas.

Por lo tanto, en las clases, los profesores ofrecen actividades grupales e individuales, no sólo para profundizar la temática, sino también para orientar el desarrollo de criterios propios de acción conjunta. Y es en el ejercicio conjunto de fin de año donde todas las competencias se ponen en juego, como ser (ESGN, 2017):

- Dirigir, gestionar y organizar en forma eficiente y eficaz los recursos humanos, materiales y financieros.
- Intervenir desde su especificidad en el diseño, planificación y ejecución de la maniobra operacional.
- Aplicar las técnicas y procedimientos de trabajo de Estado Mayor a fin de asesorar, en el proceso de toma de decisión.

Los docentes de las asignaturas (con amplia experiencia en la enseñanza presencial) Operaciones Navales; Recursos Humanos; Gestión Financiera; Principios de Administración; Logística y Planeamiento y Estado Mayor, implementan actividades educativas basadas en su

perfil profesional y expertise, con el enfoque teórico y práctico que propende desarrollar las competencias establecidas.

Para las clases se apoyan en tecnologías de presentación (Power Point, Prezi, Video; de documentación (PDF y Word); comunicación (correo electrónico; mensajería plataforma); trabajo grupal (Google Drive; wiki) y evaluación (cuestionarios opción múltiple y trabajos prácticos en formato de texto), han diseñado actividades de evaluación sistemáticas.

A partir del 2017, cuando comenzó a prepararse la cursada en la modalidad a distancia para 2018, surgieron inquietudes entre los docentes: ¿cómo organizarse frente a los nuevos desafíos? Para ello se les ofreció capacitarse con cursos dados por la FADARA en Tutoría; Diseño de material y Gestión de proyectos educativos. Este proceso de aprendizaje fue acompañado desde la División EaD-ESGN y un constante diálogo con los docentes para que modifiquen el paradigma: “enseñar a distancia es fácil”. Surgieron cuestiones que implican nuevas conversaciones en la escuela: ¿Qué aspectos son los que deberían revisar los docentes para asegurarse que la nueva modalidad contribuya en la formación de los profesionales navales? ¿Bastaría con capacitación para asumir la práctica docente en EaD?

#### **1.4.2. La EaD en ESGN**

La educación a distancia en la Escuela, que tiene sus orígenes en 1935, actualmente está soportada por la experiencia en el uso de entornos virtuales de aprendizaje (EVEA) o plataforma de e-learning desde 2012. En dicho año la Escuela realiza el Curso de Ingreso para el Curso de Comando Naval (CUCOM) a través de la plataforma E-ducativa. En el ingreso, los futuros cursantes asisten virtualmente a cinco asignaturas que los prepara para repasar y profundizar las temáticas necesarias para cuando se incorporen al CUCOM, con materias de carácter introductorio, como ser: Operaciones Navales; Introducción al Derecho Internacional; Logística; Planeamiento Naval y Evolución del Planeamiento Estratégico. Todas ellas

conducidas por docentes con experiencia en la formación presencial y virtual, que aplican los recursos de la Plataforma y otras TIC, apoyados por el Departamento de EaD de la ESGN.

Entre los recursos digitales ofrecidos por los profesores para la enseñanza y el aprendizaje se destacan: textos (PDF o Word), presentaciones (Power Point; Prezi, Videos); encuestas; cuestionarios; foros de debate (todo esto en la plataforma E-ducativa de la Armada) y algunas videoconferencias para intercambios y evaluaciones especiales (Hangout o Skype).

Posteriormente, en el 2016, incorpora otras acciones curriculares como ser Curso de Derecho Militar Contemporáneo (para egresados). Como ya explicamos, en el 2018 se incorpora a la oferta a distancia de la ESGN el curso CUEMES y en el 2019 se implementan los cursos de: Gestión de Riesgo Operativo; Introducción al Derecho Militar Contemporáneo, como también una serie de Seminarios de Intereses Marítimos que se dictan a distancia, con el fin de difundir aspectos de la temática al público general y militar.

Esta experiencia en EaD se organiza con los profesores de la institución que comparten sus actividades de estudio y producción en nuestra aula virtual, como ser: Foros que permiten el intercambio de nuevos conocimientos; entrega de trabajos y evaluaciones en línea con cuestionarios de Opciones Múltiples.<sup>5</sup>

El conocimiento sobre la modalidad, producido por el equipo de docentes y la División de EaD, ha dado por resultado una serie de documentos de uso interno de apoyo a los profesores conocido como Lineamientos de EaD -ESGN, el cual ordena los criterios de producción; comunicación e intercambio con los cursantes para las tareas de enseñanza y aprendizaje en la modalidad. Sin embargo, la decisión de convertir el CUEMES en curso a distancia, movilizó nuevas preocupaciones e intereses entre el cuerpo docente que asumiría su desarrollo en EaD,

---

<sup>5</sup> Estas experiencias suelen ser compartidas dentro de la ESGN en los Ateneos de Buenas Prácticas Docentes de los años 2017, 2018 y 2019, previos a la pandemia.

que los documentos existentes y la experiencia en la Armada, no contemplaban ¿cómo desarrollar la transición de un curso presencial a distancia en su totalidad?

### **1.4.3. Las TIC en las aulas ESGN**

Actualmente, implementar TIC en el aula, no puede quedar reducido al uso de presentaciones y/o documentos que se comparten por mail. La variedad de herramientas abre posibilidades de expandir la enseñanza al apoyarse en simuladores y plataformas que aportan al trabajo en equipo; a redes sociales que abren al intercambio; etc. Al cambiar de modalidad se cambia de perspectiva, ya que todo lo que antes se hacía apoyado en el docente ahora requiere de planificación previa y canales de comunicación para compartirlo (de forma sincrónica o asincrónica) con los cursantes, mediando sus prácticas docentes con las tecnologías.

Esto mueve a los docentes a plantearse cómo pueden enseñar como lo hacen en el aula presencial, si las actividades han de ser las mismas; si los recursos que usaban antes (como sus Power Point) ahora se pueden implementar sin problemas. ¿Qué más deben hacer para asegurar que el proceso educativo, mediado por las plataformas, siga siendo significativo? ¿cómo hacerlo sin su presencia física y aun así orientar aprendizajes y evaluarlos?

Al aula ingresan las computadoras personales; smartphones o tablets, mientras el docente desarrolla su clase y propone ejercicios mientras los estudiante acceden a recursos y conocimientos que son aprovechados por la cátedra con fines educativos, Esto implica planificar el aula y sus tiempos; los accesos y los recursos; el seguimiento y el apoyo a la distancia, lo que no se resuelve por el simple conocimiento que se posee de la tecnología, sino con una nueva mirada (didáctica y tecnológica) que le permite a ellos identificar qué efectos quiere provocar con las tecnologías alineadas al fin educativo previsto, en la modalidad que aún no conoce. Es posible que docentes con bajo nivel de experiencia en su uso encuentren limitaciones para enseñar a distancia, por la exigencia que ellas implican, en cuanto a dominio

de uso y de integración con las estrategias didácticas. El perfeccionamiento para enseñar a distancia pone luz en sus prácticas y moviliza interrogantes que pueden crear resistencia a enseñar, ya que la creencia de que el conocimiento reside sólo en el docente, en la EaD es puesta en tensión con otros enfoques, como el Conectivismo y el Constructivismo. Repensar sus clases en EaD propiciará nuevas preguntas como profesores en esta nueva modalidad: ¿qué cambios o mejoras puede implementar?; ¿qué perspectiva o enfoque didáctico necesitan actualizar para EaD?; ¿cómo realizar la evaluación sin la presencialidad?

Enseñar a distancia implica planificar de otro modo las intervenciones en una plataforma para que el aula sea un espacio de aprendizaje, seguramente cambiarán algunas prácticas pensando en evitar errores, pues como plantea Feeney, algunas decisiones docentes pueden generar problemas en los alumnos, ya que "... pueden ser las víctimas de ideas erróneas y prácticas inadecuadas" (Camilloni, A. (Comp.); Feeney, S.; Basabe, L.; Cols; E., 2007)

Algunos trabajos consultados, como el de Campos, destaca justamente que la enseñanza con TIC rompe barreras espaciotemporales, permitiendo aprovechar todos los integrantes de un aula (virtual en este caso) el "... acceso, envío y recibimiento de materiales a diversos usuarios en tiempo real". Y la modalidad a distancia contribuye a que el cursante pueda regular el estudio a sus tareas /tiempos, como es el caso de los alumnos del CUEMES que son profesionales en actividad, y crear su propia "...rutina de estudio, de acuerdo con sus preferencias y necesidades, constituyéndose en un aprendizaje significativo, de manera que los conceptos construidos por el aprendiz son internalizados de forma productiva" (Campos Teixeira Kuhn, L y otros, 2016)

#### **1.4.4. La transición Presencial-EaD**

La transición de presencial a distancia implica cambiar, modificar o adaptar ciertas prácticas docentes; la accesibilidad a los materiales de estudio; actividades mediadas por las tecnologías

(en especial soportadas por plataformas); etc. Todo lo anterior, implica para el profesor desarrollar consignas claras (más que nunca) y un manejo temporal diferente de los intercambios; ofreciendo un sistema de comunicación e interacción que garantice el seguimiento apropiado del cursante: foros de presentación, mensajería; chat; hoja de ruta; encuentros sincrónicos por video; etc.

Todos los recursos deben ser elegidos y aplicados apropiadamente para que generen los efectos esperados: el aprendizaje de conocimientos; la evaluación permanente del proceso formativo y el desarrollo de las competencias profesionales en la modalidad. Esto moviliza a todos en una dirección desafiante al tener que pensar la cursada en EaD como una actividad educativa con sus diferentes relaciones: uno a varios, uno a uno; varios a varios y todo mediado por las TIC dentro de una la plataforma, con las implicancias que genera enseñar de modo asincrónico; de producir material digital; formalizar las consignas de trabajo con mayor riqueza y detalle<sup>6</sup>.

Como ya lo expresamos, adaptarse a la nueva modalidad de educación requiere capacitación, acompañamiento y asesoramiento externo (como el que ofrece el EaD - ESGN); orientación sobre cómo convertir recursos analógicos en digitales y transformar las actividades educativas para una plataforma; planear las estrategias comunicacionales y de evaluación, etc. En el caso del CUEMES, la transición presencial a virtual implicaba el desafío de asegurar que cada asignatura contribuya al perfil previsto al concluir la cursada en los juegos de Simulación.<sup>7</sup>

Comprender cómo asume la transición el docente, qué tiene en cuenta y que no al armar su asignatura; cuáles factores son los que le limitan o potencian su tarea formativa; son aspectos que en esta investigación pretendemos explorar. Más aún cuando el cuerpo de profesores se

---

<sup>6</sup> Si comparamos las modalidades, una consigna en presencial tiene una forma apoyada por la oralidad y la interconsulta inmediata mientras que, en EaD, es necesario en ella detallar todos los aspectos de la actividad sin dejar nada por supuesto. En lo presencial, un error se subsana casi inmediatamente, en cambio en distancia, puede implicar días entre la consulta y la respuesta, si no se cuidan todos los detalles.

<sup>7</sup> Sería interesante estudiar cómo lo cursantes aplican lo aprendido en ellos, pero escapa a nuestro objetivo de esta investigación

incorpora a EaD con poca o ninguna experiencia previa, particularmente en las prácticas de evaluación de la nueva modalidad.

### **1.5. Supuesto a modo de Hipótesis**

Por el tipo de investigación que desarrollamos, establecimos en el equipo nuestro supuesto: los docentes del CUEMES al pasar a la modalidad a distancia encuentran barreras que los complican al enseñar en un aula virtual, especialmente porque el cambio paradigmático no se resuelve con cursos, sino con una reflexión crítica profunda de su práctica, formas de enseñar y estrategias de evaluación.<sup>8</sup>

### **1.6. Limitaciones del estudio**

A pesar de que la transición de un docente de presencial a la modalidad distancia posee varias aristas, en esta investigación estudiamos el caso de los docentes de CUEMES y en cuanto a los cambios que ellos manifiestan respecto de la evaluación. De esta manera, por la cantidad de docentes; su disponibilidad y la facilidad de acceso al contacto, el estudio es realizable dentro de los tiempos de los que dispone el equipo.

### **1.7. Viabilidad del estudio**

Esta investigación, además de aportar un conocimiento al campo de la EaD dentro de las características que posee para el subsistema de Formación Profesional, puede contribuir a la formación de recursos humanos, ya que se podrá:

- Sistematizar el registro de las prácticas docentes y compartirlas con la Escuela
- Adquirir nuevos conocimientos de la cuestión, para mejorar la formación docente y/o contratación de futuros que se incorporen a la modalidad EaD

---

<sup>8</sup> Esto, aún se complejiza más en el proceso de evaluación del cursante, pues requiere de otras formas de seguimiento; calificación; retroalimentación; etc. que son posibles por las plataformas de EaD y que superan a los instrumentos de opciones múltiples o entregas de trabajos prácticos.

Los beneficiarios principales son:

- Los docentes del CUEMES, quienes podrán reflexionar qué cuestiones son posibles mejorar.
- Los docentes de ESGN, que se informarán de las implicancias de la transición y cómo se puede (si es que surge) mejorar las clases con plataformas virtuales, de acuerdo al caso.
- El departamento de EaD-ESGN, que contará con un estudio que aportará nuevos conocimientos para el desarrollo de nuevos lineamientos para EaD y para virtualizar cátedras, en particular en los procesos de evaluación que se modifican por la transición.
- La FADARA y la UNDEF, que podrán aprovechar el valor del estudio para compartir con otras facultades y generar así un corpus de estudio de la problemática de la transición presencial - distancia, a incorporar en cursos de perfeccionamiento docente para la nueva modalidad.

Además, hacen viable este estudio, el apoyo de la División de Educación a Distancia y la del Director del CUEMES; de las orientaciones y consejos del Departamento de Investigación de la ESGN y el aporte de los docentes encuestados y/o entrevistados.

## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

### 2.1 Antecedentes de la investigación

Con la aparición de las nuevas tecnologías los cambios se manifiestan con mayor velocidad, a lo experimentado en otras épocas en Educación: si comparamos un aula del siglo XX con una actual, notaremos pocas diferencias, pero si comparamos otros contextos laborales y profesionales, las diferencias son notables. La enseñanza a distancia en el siglo XX estaba marcada por sistemas de correspondencia; uso de textos; la incorporación de radios; luego de televisión, etc.

A modo de ejemplo, las generaciones nativas de las tecnologías digitales no entienden la vida sin internet, ni dispositivos móviles, comunicándose con sus pares a través de las redes sociales. En cambio, las generaciones que no crecieron en estos entornos tecnificados tienen otras miradas frente a las TIC, especialmente cuando se trata de usarlas con propósitos pedagógicos: los métodos de enseñanza pueden ser puestos en tensión al pretender responder, con nuevas maneras Tecnopedagógicas<sup>9</sup>, a las necesidades de una sociedad que cambia permanentemente. La transición de Presencial a Distancia, como realidad educativa en el nivel superior, tiene poca historia. De hecho, si buscamos docentes formados íntegramente en la modalidad a distancia, no los encontraremos. Necesitamos problematizar este recorrido para entender qué ocurre y, como ya enunciamos en el objetivo, poder identificar los factores que los docentes reconocen en este cambio de modalidad.

Los expertos e instituciones educativas se encuentran hoy dedicadas a resolver las exigencias que demanda a los profesores los cambios de modalidad (más allá de lo que generó esta

---

<sup>9</sup> Nos referimos a enfoque tecnopedagógico, como aquel modelo de trabajo docente en el cual, desde el diseño curricular hasta el armado del aula (en nuestro caso CUEMES) ha sido pensado desde un enfoque educativo determinado y dónde las herramientas digitales potencian las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Siempre orientando la elección de las TIC y su configuración, desde el ámbito pedagógico.

pandemia), ofreciendo cursos; charlas; tutorías, etc que permitan “aprender a enseñar” con tecnologías y plataformas (a veces con demasiado acento en ellas).

## **2.2 Rol del Profesor en EaD**

Para Castaño Garrido, según Gilbert (1999), los roles y funciones que los profesores deberán asumir en entornos tecnológicos han de ser: Consultores de la información, Colaboradores en grupo, Trabajadores solitarios, Facilitadores, Desarrolladores de cursos, Supervisores académicos. En la misma línea, Adell y Sales (1999) propone los siguientes elementos para la definición del rol del profesor: Diseño del currículum, Elaboración de contenidos, Tutorización y facilitación, Evaluación, Apoyo técnico, Posiblemente muchas de estas funciones citadas quedan bien expresadas en palabras de Salinas (2000b), que estima conveniente que los profesores, en un mundo digital, sean capaces de: guiar a los alumnos, potenciar a los alumnos, asesorar y gestionar el ambiente de aprendizaje y posibilitar el acceso fluido al trabajo del estudiante. Castaño plantea que recientemente el profesor Cebrián (2003) consideraba que el proceso de innovación tecnológica exige un perfil del enseñante con funciones como: asesor y guía del autoaprendizaje, motivador y facilitador de recursos, diseñador de nuevos entornos de aprendizaje con TIC, adaptador de materiales desde diferentes soportes, productor de materiales didácticos en diferentes soportes, evaluador de los procesos que se producen en estos nuevos entornos y recursos desde una concepción basada en el autoaprendizaje permanente sobre o soportado con las tecnologías.

Todos estos trabajos resaltan una serie de competencias que probablemente puedan ser agrupadas en diferentes áreas, tal como nos propone Marcelo (2001), quien las agrupa en las siguientes: Competencias Tecnológicas, Competencias Didácticas, Competencias Tutoriales, en coincidencia con lo anteriormente presentado por Delauro.

Coppola, Hiltz y Rotter (2002) informan a través de su investigación que encuentran cambios en los profesores en transición desde la enseñanza tradicional a la enseñanza on-line en los siguientes roles: Roles cognitivos, Roles afectivos, y Roles organizativos. Podemos apreciar, por lo tanto, que las competencias y destrezas requeridas a los profesores en un ambiente de teleformación o EaD, están suficientemente definidas, aun con las diferencias que expresan los diferentes autores. Sin embargo, según Smerdon (2000) otros trabajos advierten que muchos docentes, incluso los profesores más experimentados, se han visto incapaces de utilizar la tecnología de manera efectiva en su trabajo (Castaño Garrido, 2003)

En opinión de Rakes y Casey (2002), una posible explicación de esta falta de éxito en la utilización de la tecnología por parte de los profesores radica en que hemos considerado la asunción de esta tecnología como una simple adquisición de competencias más o menos complejas, sin darnos cuenta de que su utilización supone un proceso de cambio que afecta la conducta de los profesores a un nivel muy profundo. Otros expertos, siempre citados por Castaño, encuentran en su investigación que el tránsito de la enseñanza presencial a la distancia genera profundos cambios a nivel personal. De esta manera, mientras que las universidades han puesto énfasis en la formación instrumental de los profesores en esta etapa de tránsito, se ha puesto poca atención en el cambio de rol profesional. Enfatizan dar más importancia a este aspecto en un programa de formación de profesores. Dando un paso más en este análisis, Rakes y Casey (2002) utilizan en su investigación un modelo para evaluar el nivel de preocupación o inquietud de los profesores hacia la tecnología educativa. Se establecen siete niveles de preocupación, variando de menos a más intensidad. Los niveles inferiores (menos intensos) indican una preocupación «personal» por el modo en que el cambio les afecta a ellos mismos, mientras que la ascensión en esta escala indicaría una mayor preocupación por las consecuencias del proceso innovador en los estudiantes. Sus resultados indican una preocupación por cómo esa innovación (la utilización de las TIC) les afectaría personal e

individualmente, y en concreto a su rol profesional. Se indica asimismo una fuerte curiosidad por conocer cómo otros profesores están utilizando la tecnología, aunque más preocupados por conocer y saber cómo lo hacen que por deseo de formar parte de un trabajo de colaboración con esos profesores. Sus resultados aconsejan la tutorización por otros profesores colegas. (Castaño Garrido, 2003).

### **2.3 Las prácticas docentes en distancia**

Enseñar en EaD desafía a los docentes al tener que adaptar las asignaturas, como sus clases, a nuevas prácticas de enseñanza y de evaluación mediadas por las tecnologías. Según Delauro, en el Modelo Pedagógico Tradicional el docente ostentaba el monopolio del conocimiento y era un mero transmisor del mismo (Delauro, 2011). Reconfigurar la propuesta presencial incorporando herramientas como foros de bienvenida o de consulta; actividades grupales o individuales en una plataforma; evaluando con cuestionarios o guías de evaluación; aplicando procesos de seguimiento y retroalimentación son algunos cambios que ha de asumir un docente que se incorpora en EaD para asegurarse que el alumno esté en el centro del proceso. Asume así roles de facilitador; orientador; mediador y curador de contenidos en un EVEA.

El conocimiento no lo posee únicamente él, sino que está a disposición de los alumnos a través de la Web; de la plataforma educativa; del material instruccional y de lo que otros estudiantes generen o compartan por conocimiento y experiencia que se da en el nivel de posgrado. Recordemos que una característica de este nivel educativo es que tanto el profesor como los cursantes son, de alguna manera, expertos en sus campos, por lo que se diluye la asimetría Docente-Alumno Además los primeros deben "...interactuar más con el alumno; en el cual se le debe dar mayor libertad de acción al mismo, y se debe aprovechar su experiencia profesional y el bagaje de conocimientos previos que trae consigo. Exige reconocer la experiencia propia del alumno y explotarla en beneficio de la enseñanza." (Gandolfo et al, 2018)

El trabajo del profesor a distancia implica rediseñar las actividades; compartir recursos de la web o propios; generar actividades que se focalicen en las competencias a desarrollar en el futuro profesional, apoyándose en estrategias (de la presencialidad o nuevas) y de una evaluación que integren lo individual y lo colaborativo.

Un profesor virtual trabaja a través esta nueva concepción de enseñanza y utiliza *entornos virtuales de aprendizaje* (EVA) desarrollando habilidades pedagógicas, comunicativas y tecnológicas (Delauro,2011). La autora, en cuanto a las primeras, hace referencia a que el docente incorpora nuevas concepciones pedagógicas a su práctica cotidiana pues el aprendizaje es un proceso natural, social, activo, integrado y contextualizado. En relación con las habilidades comunicativas, implica que el docente debe ser capaz de comunicarse e interactuar con los alumnos y además implementar las nuevas tecnologías para los intercambios entre todos, en donde se utiliza intensivamente la comunicación escrita, aunque puede variar el soporte (correo electrónico, foros, páginas web; videos asincrónicos y sincrónicos).

Delauro señala la importancia de diferenciar la redacción de una unidad de un material didáctico, de escribir un correo electrónico, o un foro de actividades. También resalta que la rapidez en la respuesta y la empatía en la comunicación son dos características muy valoradas en el docente virtual, ya que permiten un acercamiento con el alumno y evitan la deserción del curso, pero también es necesario que los profesores apliquen recursos no verbales ni textuales (comunicación audiovisual), a partir de la selección y utilización de imágenes como soporte visual de lo textual en el diseño y producción de material didáctico. Han de comunicarse utilizando diferentes espacios y medios (redes sociales, plataforma de aprendizaje, teléfonos, etc.). El docente necesita estar preparado para utilizar un amplio abanico de canales de comunicación, seleccionándolos según lo requiera cada contexto.

En cuanto a las habilidades tecnológicas se requiere, según Delauro, la capacidad de seleccionar y configurar las variadas tecnologías disponibles que apoyen su propuesta

educativa como ser programas informáticos, redes; simuladores; plataformas virtuales, dividiéndolas en tres grupos: básicas (comunes a todos los docentes), medias y avanzadas. (Delauro, 2011)

- Básicas: operación básica de computadoras. Manejo de un programa editor de textos, utilizando incluso sus capacidades avanzadas de edición. Manejo de programas de comunicación (e-mail, chat.). Manejo básico de programas editores de gráficos. Manejo de programas navegadores y buscadores de Internet.
- Medias: operación de un programa de presentaciones (PowerPoint, OpenOffice u otro similar). Manejo básico de planillas de cálculos y/o bases de datos. Manejo básico de programas editores de simulaciones o actividades (por ejemplo: Clic, StarLogo, TNG, Scratch, Modellus, etc). Conocimiento acerca de plataformas y su operatoria como ser Moodle; Canva; E-ducativa; Classroom; etc.
- Avanzadas: operación de programas especializados de su disciplina curricular. Manejo avanzado de planillas de cálculos y/o bases de datos; editores de simulaciones o actividades. Edición multimedia básica incluyendo manejo de programas editores de contenidos (edición de sonidos, de imágenes, de animaciones, etc). Configuración de plataformas, integrándolas con otros sitios y recursos.

De ahí la importancia de la capacitación y prácticas con TIC, pues el avance de ellas en el campo educativo va generando nuevas soluciones que potencian procesos educativos. Estudiosos del campo de la Tecnología Educativa observan en algunos docentes miedos y resistencias frente a esta nueva modalidad de enseñanza y aprendizaje, como el caso de Barberá y Badía que destacan que no todo buen profesor presencial será un buen profesor virtual. Los conocimientos y habilidades que él precisa son conocimientos disciplinarios, tecnológicos y didácticos. Los segundos se añaden a los necesarios para ser un buen profesor presencial. Sin

embargo, la interrelación entre ellos configura la destreza necesaria para ser un experto profesor virtual. (Barberá y Badía, 2000).

Kearsley señala que hay cuatro factores importantes en la determinación de la efectividad virtual: a) la experiencia en el uso de los instrumentos informáticos –guardar, clasificar, etc., b) familiaridad en la enseñanza on-line, c) flexibilidad en la enseñanza y, d) práctica en la dinámica participativa y de facilitación del aprendizaje (Kearsley, 2000)

Desde el uso reflexivo Valencia destaca la importancia de ello ya que, en el quehacer docente, se pueden transformar las prácticas y generar aprendizajes significativos y el desarrollo integral de los estudiantes. Propone tres grupos de habilidades que debe adquirir el docente virtual: psicoeducativas, vocacionales y colaborativas. (Valencia, 2016).

Algunas diferencias entre Presencialidad y Distancia las podemos resumir en el siguiente cuadro comparativo (para los procesos educativos en el nivel de posgrado):

	<b>Presencial</b>	<b>A distancia</b>
Fuente de Información	Docente / libro (biblioteca)	Internet
Formato la información	Texto	Multimedia
Formato de presentación	Lineal	Hipermedia
Tipo de comunicación	Sincrónica	Sincrónica / Asincrónica
Lugar de interacción	Aula	Tiempo/espacio libre en la red
Diseño instruccional	Adquisición de conocimientos	Construcción de conocimientos

Finalmente, se considera que este nuevo modelo pedagógico que se presenta a través de la Educación a Distancia en entornos virtuales genera un impacto particular en los docentes de la Escuela de Guerra Naval, ya que varios de ellos están centrados y acostumbrados a trabajar en el modelo pedagógico tradicional en la presencialidad, por lo que se considera necesario reflexionar junto con ellos las ideas y prácticas que el nuevo modelo pedagógico propone.

Sería de gran valor rescatar en esta investigación cómo revisan su práctica; si asumen un enfoque facilitador del aprendizaje; etc. pues distancia conlleva un mayor tiempo de trabajo: planificar y organizar las clases; definir cada parte del proceso; estrategias didácticas mediadas con las TIC; contenidos curados; seguimiento y evaluación. Todo debe conformar una hoja de ruta disponible y accesible en el entorno.

En la presencialidad ha de atenderse a una cantidad de alumnos y las preguntas individuales se responden públicamente de manera oral, en cambio en la otra modalidad, los aportes y dudas de los alumnos se convierten en mensajes que el docente recibe y que debe responder a cada uno en particular en cualquier tiempo y desde un único lugar: la Plataforma. De ahí la importancia de poseer los tres tipos de habilidades que explicitamos anteriormente.

Con esta investigación pretendemos conocer cómo han resuelto la transición a la Educación a Distancia, particularmente en los aspectos generales de la evaluación de los cursantes.

#### **2.4 Transición de Presencial a Distancia un escenario heterogéneo**

Algunas universidades, como la Politécnica de Madrid (UPM); han estado trabajando en un proceso de cambio y de adaptación en el dictado de varias de sus asignaturas para pasar de forma progresiva a formatos semipresencial o completamente a distancia. Lo tradicional es la presencialidad, por lo que si bien la transición a una docencia completamente a distancia de ciertas asignaturas parece complicada; al menos en el corto plazo la semipresencialidad ofrece considerables ventajas y la docencia distancia se plantea como opción a ciertas asignaturas o cursos de formación continua y partes de postgrados. (Barrera et al, 2008)

En la EaD, un punto no menor a tener en cuenta consiste en la diversidad de las materias, no sólo en lo referente a su temática o al número y procedencia de alumnos que las cursan sino también al nivel en el que se encuadran dentro del plan de estudios ya que hay tanto asignaturas troncales y obligatorias como otras optativas y/o de libre elección. Esta situación conforma un

escenario heterogéneo de diversos planteamientos pues, por sus características, algunas requieren clases presenciales complementarias o prácticas de laboratorio mientras que otras pueden impartirse en su totalidad de forma no presencial. Y, en lo que respecta a los materiales de clases, algunas pueden emplear nuevamente el existente mientras que en otros los profesores tienen que elaborar casi todo nuevamente.

Dada la diversidad de las asignaturas y como todas ellas prescindirá en mayor o menor medida de un número importante de clases convencionales en aula, se fomenta una mayor implicación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, que consiste en un cambio del paradigma educativo, pasando de modelos de enseñanza a modelos de aprendizaje. Para la coordinación, se ha constituido una comisión en la que participa un profesor de cada asignatura y que, mediante reuniones periódicas, supervisa los progresos realizados de forma global, así como la adecuación de los recursos comunes a la consecución de los objetivos.

Por otra parte, se puede disponer, a través de la plataforma virtual, una sección que se divida en apartados y en cada uno de ellos es posible:

- Compartir materiales que se hayan realizado (videos, objetos de aprendizaje, cuestionarios, así como documentación diversa), ideas, dificultades y soluciones (zona común de intercambio de recursos)
- Poner en común las experiencias y proponer nuevas actuaciones que facilitan el avance de los proyectos (zona de coordinación de profesores)
- Que cada grupo organice materiales propios de su materia (zona específica de cada asignatura)

En este traspaso de modalidad, hay un proceso de rediseño de la asignatura que comienza con el análisis del programa por parte del docente, quien procura identificar aquellas partes adecuadas para su aprendizaje a distancia de aquellas más vinculadas con la docencia

convencional de manera de poder hacer una mejor valoración de la aceptación por parte de los alumnos e ir corrigiendo sobre la marcha los inconvenientes que se detecten.

Realizada la selección de contenidos, se establece el alcance exacto del aprendizaje que se debe adquirir definiendo con precisión sus objetivos; se planifican las actividades que deberá realizar el estudiante para adquirir los conocimientos previstos y los recursos que el docente pondrá a disposición para facilitar esa tarea y, por último, se expondrá con la mayor precisión los procedimientos y criterios a considerar para la evaluación, ya que este proceso no es independiente, debiendo suministrar muestras de que se han alcanzado los objetivos de aprendizaje definidos previamente.

Entre los métodos empleables, uno consiste en itinerarios dinámicos que se abren para que el alumno disponga de la opción de autoevaluación y según el resultado obtenido se presenten nuevos o los mismos y así repasar conceptos en los que no se consiguen evidencias del aprendizaje y una vez superada la autoevaluación se dé por finalizada y permita continuar a la siguiente unidad.

Según Barrera, Fernández y Jiménez, hay casos de asignaturas que requieren prácticas de laboratorio, que puede ser una barrera para la virtualidad, sin embargo, es posible suplir a través del uso de videos detallados y explicativos de esa actividad. El uso de videos con la colaboración de estudiantes explicando las actividades resultan ser más interesantes que aquellos que son sólo una mera exposición del profesor. Es posible que los mismos no sean suficientes si lo que se busca es potenciar determinadas destrezas, pero los recursos de la web y los desafíos están a la mano de docentes y alumnos. Toda la información debe ser provista al alumno con: guía de su aprendizaje, recursos educativos abiertos; etc. (Barrera et al, 2008)

Sin dudas el proceso de trabajo de la transición, en la ESGN ha tenido diferentes aristas, pues las asignaturas no requieren de laboratorio y la práctica en los Juegos de Simulación, se realizan

presencialmente, pero la cursada de las asignaturas mantienen la modalidad distancia y desafían a los docentes en los aspectos que destacan el trabajo de UPM. Obviamente todo esto cambió con la Pandemia, aspecto que no consideramos a la hora de realizar este trabajo.

La realidad educativa atravesada por la virtualidad, según Caballero, parte de los siguientes supuestos: 1) Con la digitalización no se lee, ni escribe igual. 2) no se enseña ni se aprende igual y 3) Surge un aspecto ético en los ámbitos educativos al interactuar con la comunidad (del campo de estudio y la social). “La transición del ámbito educativo al mundo digital surge a la luz de las transformaciones socioculturales, signada por tres elementos clave: la globalización, la virtualización de procesos sociales y el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), convergiendo todos ellos en lo que se ha denominado la Sociedad del Conocimiento y la Información.” (Caballero, 2009)

Las nuevas tecnologías, no son solo herramientas, sino que se “convierten en mediadores discursivos: tales como computadores, teléfonos, sensores, memorias, lenguajes y formatos electrónicos” especialmente por su capacidad comunicacional y la posibilidad de aportar nuevas lógicas cognitivas (individuales y grupales) que varían entre la enseñanza tradicional y la emergente. Primero, el método de pensamiento pasa de apoyarse en certezas para abrirse a lo intuitivo, racional y complejo. La lógica cognitiva pasa de ser individual y lineal a uno transdisciplinario; asociativo e interrelacionado (conectado) con otros y con recursos cognitivos no humanos. Además, cambia la capacidad creativa en la enseñanza, al girar de una imaginación apoyada sólo en los sentidos, para enriquecerlos con dispositivos cognitivos que amplifican el conocimiento y el tratamiento de la realidad con simuladores y realidad aumentada. La memoria dejó de ser rescatada de bases estáticas para ser rescatada en contextos dinámicos y cambiantes. Finalmente, según la autora, los espacios de diálogo e intercambio cambiaron de ser rígidos (con relación a los horarios; espacios físicos; y tareas distribuidas)

para darse el intercambio entre personas en diferentes ámbitos que aprenden alrededor de intereses o problemas en común, sin necesidad de mediar el docente en dichos procesos.

En relación con el conocimiento, los cambios proveen de la posibilidad de acceder a casi cualquier tema con tener equipamiento; conectividad y tiempo para buscar los contenidos, complejizando la relación o tríada educativa: docente - alumno – contenido. Ahora puede ser rediseñada de distintas formas, exigiendo al profesor trabajar una comunicación deslocalizada (no importa el horario ni el lugar) y generar aprendizajes por proyectos que ayuden al estudiante a integrar un equipo e interactuar entre equipos los nuevos temas y formas de abordarlos para el desarrollo de competencias individuales y colaborativas, contribuyentes al perfil del egresado, en un espacio y tiempo dentro de un EVEA.

Todo esto implica que las instituciones necesitan considerar este cambio para anticiparlo, ofreciendo recursos a los actores para potenciar la enseñanza y el aprendizaje, reenfocando la forma de implementar las TIC, especialmente en las aulas virtuales. Esto implica acompañar al docente en este nuevo contexto, en su transición presencial – distancia.

## **2.5 La Evaluación en Distancia**

Desde una perspectiva no restringida, *educación a distancia*, *educación virtual*, *e-learning*, todas son expresiones sobre aprendizaje electrónico, aprendizaje virtual, etc. Se pueden integrar dentro de una denominación originaria y abarcativa que es la de educación a distancia. Para García Aretio todas esas formulaciones o maneras de hacer educación, se pueden considerar como educación a distancia. El autor la define como un “diálogo didáctico mediado entre el equipo docente y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al de aquél, aprende de forma flexible, independiente y colaborativa” (García Aretio, 2002)

El especialista agrega estas cuatro características: La casi permanente separación del profesor del alumno en el espacio y en el tiempo. La autonomía en el estudio, ya que el alumno controla

su ritmo de estudio, momentos de interacción y lectura de la bibliografía. La comunicación mediada de doble vía entre profesor y estudiante y, entre alumnos entre sí. Y por último el soporte de una institución que planifica, diseña, produce materiales y realiza el seguimiento y motivación del proceso de aprendizaje a través de la tutoría. Atender a un gran número de estudiantes de forma simultánea facilitando la información en todo proceso activo de construcción del conocimiento es otra característica de las prácticas docentes en esta modalidad.

El aprendizaje se realiza de forma individual y a través de propuestas individuales y colaborativas; es flexible y ubicuo (se accede al mismo desde cualquier lugar que posea conectividad), pero ¿cómo ocurre con la evaluación, donde la distancia incrementa los temores de parcialidad y respaldo de autorías?

Dado que la evaluación se puede definir como el modelo de práctica, valoración de resultados y monitorización del proceso de aprendizaje del alumno, en principio la propuesta del docente ha de estar focalizada en evaluar las competencias que contribuyen a las de la carrera. Para el sistema tradicional, los procesos se basan en la elaboración y resolución de ejercicios laboriosos, pero en la modalidad virtual se incorpora el uso de las TIC mediando los ejercicios con la posibilidad de dar casi un feedback inmediato e integrado. Se posibilita así la repetición, automatización, personalización y autoevaluación. Estos procesos incrementan el compromiso del alumno y generan nuevos modelos pedagógicos.

¿Cómo varían las prácticas docentes de evaluación y seguimiento en la docencia a Distancia, en un marco de transición Presencial – Distancia? ¿Qué aspectos se revisan y mejoran, cuáles no? Todo esto es parte de este estudio que realizamos en el caso del CUEMES.

## CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

### 3.1. Diseño Metodológico del Caso<sup>10</sup>

Mientras que los estudios cuantitativos buscan explicar los fenómenos, los cualitativos “destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe” (Stake, 1998) para lo cual, el investigador, enfrenta el desafío de describir los fenómenos. En especial, el investigador cualitativo de casos intenta facilitar la comprensión de los hechos simultáneos “transmitiendo al lector aquello que la experiencia misma transmite”. La comprensión mediante ella, la experiencia, aporta desde el enfoque cualitativo de estudio de casos, entender la particularidad de este, percibiendo lo que “ocurre en clave de episodios o testimonios”. “El investigador cualitativo emplea los relatos para ofrecer al lector la mejor oportunidad de alcanzar una comprensión del caso que se base en la experiencia”

Para esto, el equipo de investigadores que conformamos, trabajaremos en el campo observando y formulando juicios; buscando modelos de relaciones y cómo las preguntas están dirigidas apropiadamente al caso.

Mientras los estudiosos cuantitativos, buscan “acotar la investigación para que sea operativa”, los cualitativos deben esforzarse en no perder contacto con los acontecimientos, tanto para reorientar las observaciones como para identificar los temas que van emergiendo y presentando (en el informe final) los asertos<sup>11</sup>, más que los descubrimientos. Para todo esto es “de gran importancia la función interpretativa constante del investigador”, obligando así a una atención continua que rara vez se puede mantener al trabajar con instrumentos como listas de control.

---

<sup>10</sup> En nuestro estudio, a partir de acá, haremos referencia al Método de Casos para diferenciarlo de la metodología de enseñanza basado en el estudio de casos, que refiere a un método de enseñanza.

<sup>11</sup> Asertos: entendidos como una combinación de la experiencia propia; de conclusiones de otras investigaciones y del estudio realizado

Finalmente, la característica de un estudio cualitativo está centrada en el tratamiento holístico de los hechos, ya que el enfoque epistemológico del investigador cualitativo es “existencial y constructivista”, intentando ver lo que ocurre pero sin intervenir y/o provocando situaciones que le permitan verificar su hipótesis; tratando de pasar desapercibido y registrando lo que observa (o pregunta), pero exigiendo una conducta ética que lleve al estudioso a plantear cuestiones propias que no se responden con los actores del caso seleccionado.

Según Erickson lo distintivo de los estudios de indagación cualitativa es el énfasis en la interpretación, pues se recoge información con objetividad (lo que ocurre) y se examina sus significados, para reorientar la observación y así precisar o substanciar los significados: “Si a medida que se avanza en el estudio, las preguntas no funcionan o aparecen temas nuevos, se cambia al diseño “. La clave del investigador está en mantener una interpretación fundamentada.

Para Stake, la decisión de hacer un estudio de casos se basa en su contribución al campo y al estudio establecido por el equipo en el contexto donde se desenvuelve, como ser:

- Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo.
- El investigador cualitativo destaca las diferencias sutiles, la secuencia de acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones personales.
- Los casos de interés en educación los constituyen personas y programas.
- Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común.
- El caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento.
- El caso viene dado: necesitamos aprender sobre ese caso particular. Tenemos un interés intrínseco en el caso, y podemos llamar a nuestro trabajo estudio intrínseco de casos.

En síntesis, el estudio de casos está caracterizado por la singularidad del fenómeno estudiado, “investiga un fenómeno actual en su auténtico contexto, en especial cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes” (Simons, 2011). Este método nos demanda analizar diferentes variables, aportándonos una estrategia investigativa que se abastece de un sistema de recolección y análisis de datos con profundidad en el contexto

establecido. Para el presente proyecto, en donde el objeto de estudio está dado por el Curso CUEMES, nos ajustaremos a la definición del estudio de casos como “...una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto real” (Simons, 2011)

### **3.2. Población de estudio**

El caso que nos es dado está dado por los profesores del CUEMES-EaD que mudaron sus prácticas docentes del curso de presencial a distancia. El caso está constituido por cinco asignaturas con sus docentes que hacen a un total de ocho profesores, por lo tanto, no habrá muestra representativa, trabajaremos con todos ellos. Sin embargo, para conocer algo más del contexto del Caso (Escuela de Guerra Naval), encuestamos a:

- a) Docentes de la ESGN que enseñan en Presencial y Distancia, pero no en CUEMES, con la finalidad de conocer su mirada de la Distancia y los procesos de evaluación.
- b) Director del CUEMES, que atiende tanto la gestión administrativa como académica del curso.

### **3.3. Preguntas de investigación**

Dado que no hay experiencia anterior con el caso de estudio, elaboramos preguntas de interés vinculadas con los objetivos previstos, que implica la confidencialidad en su tratamiento como si fuéramos investigadores externos, dado que el equipo se encuentra inserto en el ámbito de la ESGN. Cuando se inicie el estudio, es posible que surjan tensiones entre estas preguntas y las circunstancias, lo que nos obligará a estar atentos a evaluar si requieren reformulación, pues los temas evolucionan.

Seguramente emergen temas que los actores presenten como de su interés en la cuestión que investigamos (temas émicos) que el equipo analizará para identificar cuánto dicen del caso y del problema seleccionado. (Stake, 1998)

Objetivos específicos	Preguntas generales
1: Identificar qué factores favorecen la enseñanza a distancia con relación a las TIC	1) Al asumir la práctica docente en EaD ¿qué aspectos encontró de la misma que le preocuparon por el cambio de modalidad? 2) En la misma dirección, ¿cuáles aspectos de la modalidad distancia considera que le ayudaban a la enseñanza? 3) ¿Qué diferencias encuentra en la evaluación entre ambas modalidades?
2: Determinar qué TIC continúa implementando en EaD y cuáles incorporó	4) ¿Qué tipo de tecnologías (TIC) utilizaba en presencial para enseñar y para evaluar? 5) ¿Cuáles de ellas continuó utilizando en EaD y por qué? 6) ¿Encontró otras tecnologías para incorporar en la práctica de enseñanza a distancia?, ¿cuáles? ¿y para evaluar? 7) ¿Qué tipo de diferencias encuentra en la evaluación entre ambas modalidades, desde lo tecnológico?
3: Determinar qué estrategias didácticas incorporó en EaD para la evaluación	8) ¿Qué estrategias didácticas suele implementar en presencial? 9) ¿Cuáles de ellas continuó utilizando en EaD? 10) ¿Encontró otras estrategias didácticas necesarias incorporar en la práctica de enseñanza a distancia?, ¿cuáles? 11) ¿Qué diferencias encuentra en las estrategias de evaluación entre ambas modalidades, desde lo pedagógico? 12) ¿En la virtualización de la cátedra, ha tenido alguna dificultad con adecuación de los contenidos curriculares?, ¿cuáles?
4: Identificar cómo desarrolló el seguimiento de alumnos en EaD	13) ¿De qué formas realiza el seguimiento de alumnos en Presencial? 14) ¿Cuáles de ellos continuó utilizando en EaD? 15) ¿Encontró otras formas de seguimiento necesarios incorporar en la práctica de enseñanza a distancia?, ¿cuáles? 16) ¿Qué diferencias encuentra en la evaluación entre ambas modalidades, en cuanto al seguimiento del estudiante? 17) ¿Qué experiencia y nivel de satisfacción recoge de sus alumnos en EaD? 18) El proceso evaluativo en EaD ¿qué desafíos le presenta? 19) Evaluar en distancia ¿qué le aporta como docente para el aprendizaje de los cursantes? 20) Los instrumentos en presencial y distancia, para evaluar, ¿en qué son equivalentes para usted?

### 3.4. Técnicas de recolección de datos

Implementaremos diferentes técnicas de recolección de datos, en especial:<sup>12</sup>

- Encuesta vía formulario Google con preguntas abiertas y cerradas, para todos los docentes frente a alumnos de la escuela.
- Entrevista en profundidad a docentes que han participado del CUEMES.
- Entrevista en profundidad al Director de CUEMES.

### 3.4.1 Encuestas a todos los docentes de la ESGN

Para hacer efectiva la encuesta a docentes, proponemos una serie de preguntas para todos los profesores, de ESGN que nos permita entender en el contexto de la escuela, cuál es la mirada sobre la EaD, la evaluación y especialmente cómo abordar ese proceso en la transición. La misma se organizó en con las siguientes secciones, teniendo en cuenta a las preguntas de investigación:

- Expertise en la modalidad distancia
- Mirada sobre la modalidad
- La enseñanza y la evaluación
- Seguimiento de alumnos
- La transición presencial – distancia

### 3.4.2 Preguntas de entrevista

Como se mencionó anteriormente, las entrevistas se realizarán solamente con los docentes de CUEMES, de forma tal que podamos conocer en profundidad el caso, desde los aportes que ellos hacen:

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Preguntas para entrevistas</b>
1: Identificar qué factores favorecen la enseñanza a distancia con relación a las TIC	Al asumir la práctica docente en EaD ¿qué tuvo que modificar por el cambio de modalidad? ¿por qué?

<sup>12</sup> En el caso de contar con tiempo incorporaremos al estudio, la lectura comparativa de planificaciones Presenciales y de EaD de cada asignatura

2: Determinar qué TIC continúa implementando en EaD y cuáles incorporó	¿Encontró otras tecnologías para incorporar en la práctica de enseñanza a distancia?, ¿cuáles? ¿y para evaluar?
3: Determinar qué estrategias didácticas incorporó en EaD para la evaluación	¿Qué diferencias encuentra en la evaluación entre ambas modalidades, desde lo tecnológico y desde lo pedagógico? ¿Qué herramientas incorporó o adaptó y por qué?
4: Identificar cómo desarrolló el seguimiento de alumnos en EaD	Si realiza seguimiento, ¿aplica los mismos métodos de presencial en distancia? ¿cuál o cuáles métodos tuvo que incorporar, si fue necesario? ¿Qué diferencias encuentra en el seguimiento de alumnos entre ambas modalidades?

### 3.5. Análisis previo de variables

Atendiendo a cada Objetivo específico, revisamos la relación entre pregunta de investigación con las preguntas de la encuesta, con el fin de contar con un instrumento de discusión y análisis de datos que nos permita identificar, con ambos instrumentos, las relaciones que los actores presentan de la transición; su problemática y la evaluación en la modalidad distancia. En principio hemos acordado las siguientes relaciones que nos permitirán operacionalizar- relaciona- objetivos/preguntas:

#### 3.5.1 Operacionalización de las preguntas Encuesta

<b>Matriz de Operacionalización</b>	
<b>Objetivo Específico</b>	<b>Pregunta Específica</b>
1	1 a 5
2	6 a 11
3	12 a 19
4	20 y 21

#### 3.5.1 Operacionalización de las preguntas Entrevistas

En el caso de las preguntas que aplicamos en cada encuentro con docentes, desarrollamos una herramienta la cual está diseñada sobre la base de una planilla de cálculo de Excel y que

bautizamos con el nombre de *Nahuelito*®. En la misma se han valorado las respuestas de las entrevistas en forma binaria, por cada una de las preguntas y categorías desarrolladas en las mismas. Al final de la valorización se han constituido las matrices de consolidación (MC#) de ellas. Los resultados son presentados en lenguaje corriente, para su rápida interpretación. La totalidad de las Matrices de consolidación son presentadas en los Anexos del presente trabajo. A continuación, exponemos algunas de las matrices de consolidación.

### Índice de matrices de consolidación

Indice Matrices de Consolidación (MC#) - By Nahuelito ®	
Número	Referencia / link
<a href="#">MC1</a>	Preguntas respondidas entrevistados
<a href="#">MC2</a>	TIC's para enseñar
<a href="#">MC3</a>	TIC's para evaluar
<a href="#">MC4</a>	Evaluación en presencial
<a href="#">MC5</a>	Ecaluación en EAD
<a href="#">MC6</a>	Incorporó herramientas al evaluar
<a href="#">MC7</a>	Adaptó herramientas para evaluar
<a href="#">MC8</a>	Seguimiento de alumnos en presencial
<a href="#">MC9</a>	Seguimiento de alumnos en EaD
<a href="#">MC10</a>	Incorporó métodos seguimiento alumnos EaD
<a href="#">MC11</a>	Ha tenido la misma eficiencia en seguimiento de alumnos en EaD
<a href="#">MC12</a>	Es mejor el seguimiento de alumnos en EaD
<a href="#">MC13</a>	Buena predisposicion docente para EaD

## Matriz de consolidación 1 (MC1) - Preguntas respondidas

MC1a - Preguntas respondidas - By Nahuelito ®										
Preguntas	Categoría	Categoría	Entrevistados							Resultados
			E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	
1	1	Incorporar otras TIC para enseñar	1	1	0	1	1	1	1	6
1	2	Incorporar otras TIC para evaluar	1	1	0	1	0	1	1	5
2	3	Diferencias entre evaluación presencial y la evaluación a distancia	1	1	0	1	1	1	1	6
2	4	Incorporó herramientas para evaluar	1	1	0	1	1	1	1	6
2	5	Adaptó herramientas para evaluar	1	1	0	1	1	1	1	6
3	6	Implementar seguimiento de alumnos en Presencial	1	1	0	1	1	1	1	6
3	7	Implementar seguimiento de alumnos en distancia	1	1	0	1	1	1	1	6
3	8	Incorporar métodos de seguimiento alumnos en distancia	1	1	0	1	1	1	1	6
3	9	Seguir alumnos en Presencial y distancia: diferencias	1	1	0	1	1	1	1	6
Respuestas			9	9	0	9	8	9	9	53

## Matriz de consolidación 13 (MC13) - Buena predisposición docente para EaD.

MC13a - Buena predisposicion docente para EaD - By Nahuelito ®										
Preguntas	Categoría	Categoría	Entrevistados							Resultados
			E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	
0	0	Buena predisposicion Docente para EaD	0	0	0	1	0	0	1	2
Respuestas			0	0	0	1	0	0	1	2

MC13b - Buena predisposición del docente para EaD - By Nahuelito ®									
			0	0	1	0	0	1	2
			1	1	1	1	1	1	6
Porcentaje %			33						
El 33% de los entrevistados ha tenido buena predisposición para EaD									

### 3.6 Aspectos éticos

Durante el trabajo de investigación, el equipo asumió el compromiso de respetar la confidencialidad de los datos recolectados, tanto en entrevistas como en encuestas, según la Ley 25.326 sobre Protección de los Datos Personales. Por lo tanto, dado que el uso de la información tiene un sentido investigativo, en los informes se compartirán datos que no permitan identificar a los actores, garantizando así una transparencia en el uso de estos, de forma tal que se hace imposible la identificación de las fuentes. Antes de cada entrevista y encuesta dejaremos constancia de esto con los docentes, informando a los interesados de

nuestra postura ética de protección de los datos y de acuerdo con el fin académico de la presente investigación.

En el capítulo siguiente los datos serán tratados con la confidencialidad acordada, por lo que cada profesor encuestado será identificado como Enc. N (con el número referimos a nuestra tabla de información) y a los profesores Entrevistados como Entr N (ídem el caso anterior, cada uno es identificado con un número asignado al azar)

## CAPÍTULO IV: RESULTADOS

Procesada la información de encuestas y entrevistas, presentamos los resultados que se obtuvieron. La presentación de la información está ordenada según las Encuestas con sus resultados cuantitativos y cualitativos. En las Entrevistas detallamos los conceptos que circulan entre profesores; los porcentuales que reflejan algún aspecto de cada pregunta al abrirla a detalles previstos (uso de TIC, Evaluación; etc.); una síntesis de respuestas a cada pregunta según las afirmaciones de los actores. A continuación, analizamos los resultados a la luz de los objetivos de la investigación: detallando los resultados según los objetivos específicos y el general.

El informe de resultados concluye con algunos asertos, que esta metodología de Casos, según Stake, posibilita generar con el fin de documentar aquellas afirmaciones que se obtienen del estudio según la experiencia propia; conclusiones de otras investigaciones y del estudio realizado.

### **4.1 Encuestas**

Al inicio del proyecto implementamos una encuesta a todos los docentes de la ESGN con el fin de relevar sus miradas sobre nuestro tema de estudio, como también la de obtener datos de la problemática de la evaluación con tecnologías, tanto en presencial como en distancia.

- Encuestamos a 109 docentes de ambas modalidades, respondiendo 45 de ellos (implicó un 41% del plantel). El 15 % eran docentes del CUEMES.
- En cuanto a la experiencia en las diferentes modalidades, encontramos que 51% la tiene en ambas (distancia y presencial). Lo llamativo, no tenemos profesores que sólo la poseen en EaD.

- Cuando preguntamos sobre la formación en la Modalidad Distancia, encontramos casos de capacitación en la FADARA<sup>13</sup> y en otras Universidades, lo que hace que un 75,6% la conozca. Sin embargo, de los encuestados, sólo el 48,9% posee experiencia como alumno en EaD. Esto explica luego algunas cuestiones de la mirada sobre dicha modalidad-
- En relación con la comparación EaD con Presencial, les consultamos si los logros de ambas modalidades son de igual nivel, encontrando que sólo el 33, 3% responde afirmativamente.
- Esta respuesta, cuando preguntamos la razón, descubrimos que los que tienen experiencia sólo presencial, el 66, 6% considera que no son de igual nivel. Señalan que las razones son las diferencias en la Evaluación en ambas modalidades (28%):
  - “El contacto personal permite al Profesor una mejor evaluación cualitativa” (Enc. 10)
  - “Las diferencias inherentes a las formas de implementar las evaluaciones en uno y otro caso” (Enc. 32)
  - “En mi caso, dividimos a los alumnos en 4 grupos y no pudimos compararlos en la integridad del curso.” (Enc. 33)
- Otra respuesta que se reitera en la encuesta, entre los profesores que sólo poseen experiencia en Presencial, es el desconocimiento (35%)
- En cuanto a los profesores con experiencia en ambas modalidades, el 52% considera que son de igual nivel, destacando 7 (el 58% de ellos), a la Evaluación como un aspecto que:
  - “Porque tanto de forma escrita como oral, se puede evaluar correctamente el desempeño y los objetivos propuestos.” (Enc. 11)

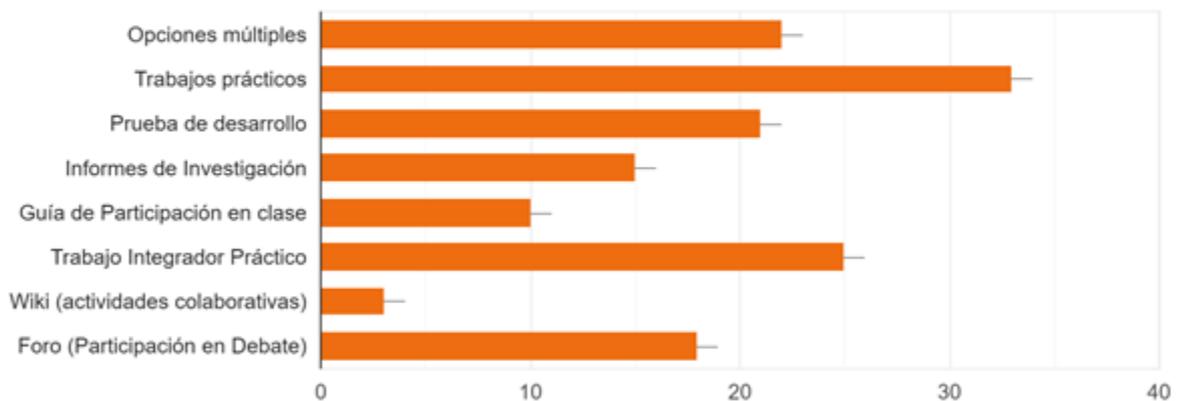
---

<sup>13</sup> FADARA: es cómo se designa actualmente a la Facultad de la Armada, de quien depende la ESGN.

- “Porque no depende de ser o no a distancia. Sólo depende de cómo se diseñe la evaluación”  
(Enc. 28)
- “Porque depende del docente y su forma de evaluar” (Enc. 39)
- Entre los profesores que dominan presencial y distancia, el 47% considera que es mejor la Presencialidad, destacándola por los Aprendizajes (el 45% opina ello) pues:
  - “Creo que la presencial permite mayor concentración del alumno sobre el tema de estudio”  
(Enc. 37)
  - “La presencia del alumno en clase frente al profesor e interactuando con otros alumnos favorece la facilidad y la profundidad del aprendizaje.” (Enc. 9)
- De ese 47%, en relación con la Evaluación, sólo 3 docentes consideran que es diferente pues:
  - “La evaluación se dificulta, los exámenes que deben ser enviados por mail personal, los trabajos grupales son difíciles de evaluar a distancia” (Enc. 43)
  - “La evaluación a distancia permite otros tiempos y otra lectura de los materiales para un examen. El examen presencial, en general, requiere de un mayor uso de la memoria, en cambio en los exámenes EAD es más importante la interpretación de contenidos.” (Enc. 2)
- En la pregunta 10, sobre instrumentos de evaluación en Presencial, los resultados fueron:

10 ¿Qué instrumentos utiliza para evaluar en Presencial?

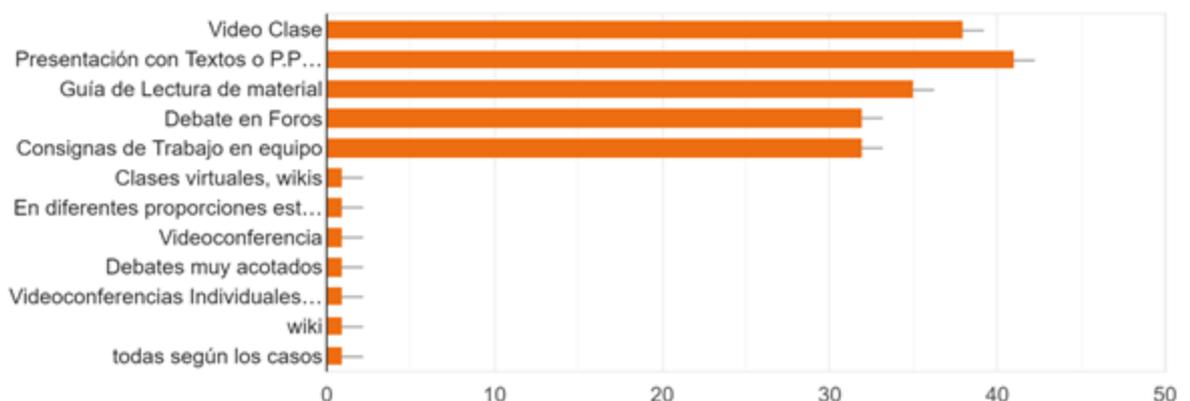
45 respuestas



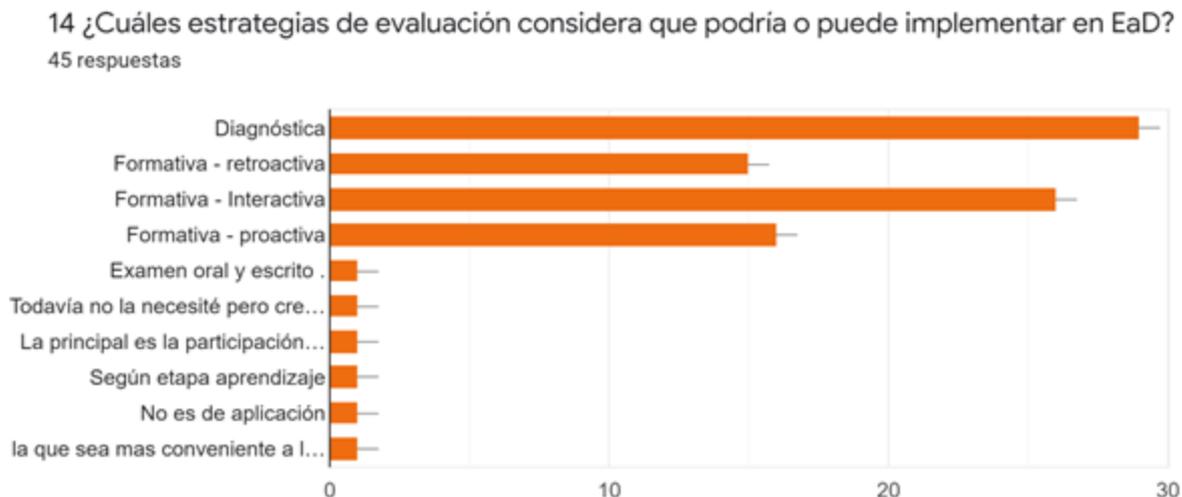
- Mientras que, para la corrección de Trabajos prácticos, usan Guías de Corrección (66,7%), Rúbricas (13,3%) y Evaluación de pares (20%), el seguimiento de alumnos es una práctica reconocida por ellos, al trabajar con Diálogo en clase (77,8%), Intercambios por correo (53,3%) y Relevar resultado en clase (62,2%).
- En las prácticas docentes a distancia, los profesores se focalizan en Clases con Videoconferencia y Presentaciones, entre otras.

13 ¿Cuáles estrategias de enseñanza considera que podría o puede implementar en EaD?

45 respuestas



- Cuando les consultamos por la evaluación, la diagnóstica y la formativa interactiva son las principales:



- La pregunta 15 abre a los instrumentos de evaluación en EaD, destacándose: los trabajos prácticos (84,4%) y Foros de debate (62,2%).



- Concluyendo la encuesta, más enfocados en la Evaluación les proponemos una pregunta a desarrollar, como ser la 17: ¿Qué instrumentos considera que no podría o no puede utilizar para evaluar en distancia? y ¿por qué? Entre las respuestas que encontramos con mayor frecuencia, podríamos agruparlas en:

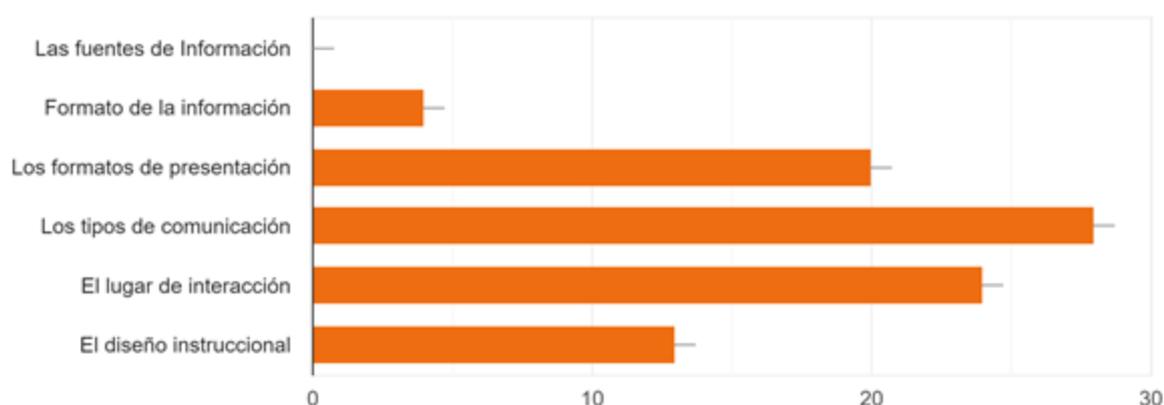
- Actitud alumno (el 20%): la modalidad EaD genera desconfianza para poder asegurarse de que el estudiante estudie; practique, pregunte, responda, participe y sea transparente. Por ejemplo:
  - “La actitud del alumno al interactuar con docente y otros alumnos” (Enc. 1)
  - “Opciones múltiples. Desconfianza” (Enc. 6)
  - “Opciones múltiples, podría llevar a copiarse al alumno” (Enc. 21)
  - “Preguntas con respuestas que puedan consultarse en los textos” (Enc. 29)
- Trabajo grupal (el 10%) Consideran que lo grupal se desarrolla mejor en la Presencialidad, al decir que:
  - “Evaluación de pares. Creo que complejizaría mucho la gestión.” (Enc. 23)
  - “Participación en clase y reacción ante la información de compañeros. Dinámica de la clase para captar atención y lograr dinamismo” (Enc. 28)
  - No hay diferencias (el 15%) Creen que ambas modalidades no tienen diferencias en cuanto a la evaluación, afirmando que:
    - “Creo que se pueden usar los mismos instrumentos” (Enc. 2)
    - “Se pueden implementar todas” (Enc. 16)
    - “Considero que todos son válidos en cuanto el docente sepa cómo utilizarlos.” (Enc. 36)
- Respuesta del alumno (el 11%) Manifiestan que la distancia no permite una mejor comunicación, cuando la oralidad es clave:
  - “La respuesta espontánea debido a que no hay una interacción directa permanente como en la modalidad presencial.” (Enc. 19)
  - “Exposición oral.” (Enc. 38)
  - “Si son muchos alumnos es complejo hacer orales a distancia” (Enc. 45)

- En cuanto al seguimiento a distancia, los docentes destacan mayor variedad de herramientas, como ser: Plataforma (63,2%), Correo electrónico (71,1%), Videoconferencia<sup>14</sup> (60,5%), Telefonía (26,3%) y Mensajería del aula (50%).

La transición es un capítulo aparte, los encuestados dejaron en claro que ella está dada por:

- Un cambio en la comunicación y el lugar de la interacción:

20 La transición presencial-distancia, se destaca por un cambio en (hasta dos):  
45 respuestas

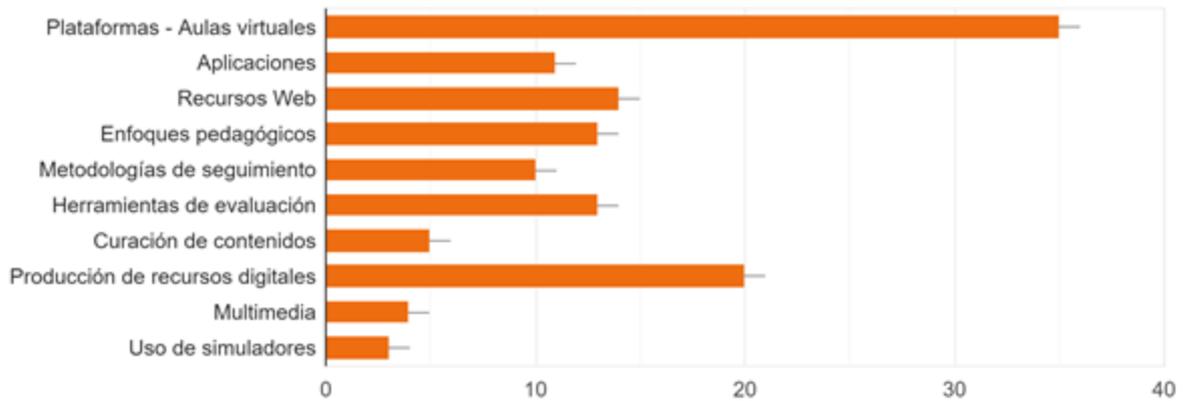


- Las fuentes de información, que se corresponden con la actualización del material de estudio que requiere estar en línea, no son un punto observado por ningún docente.
- Otro aspecto que llama la atención es que, para la mayoría de los profesores encuestados, el diseño instruccional no sea la clave de la transición, por encima de las otras. Justamente una de las claves que exige la transición Presencial-Distancia. Un diseño en EaD es central para una propuesta educativa. Cómo esto está caracterizado por reflexiones Tecnopedagógicas
- La pregunta 21 nos aporta un conocimiento sobre qué miran los docentes cuando hablamos de EaD: La transición presencial - distancia exige al docente, “capacitarse

<sup>14</sup> Recordemos que este trabajo se realizó antes de la Pandemia, por lo que en los primeros meses del 2020 aún no estaba instalada la necesidad de enseñar por plataformas de video.

en...” El foco está puesto en Plataformas, por lo tanto, las cuestiones Tecnopedagógicas, parecen ser de menor importancia o ya dominadas.

21 La transición presencial - distancia exige al docente, capacitarse en: (máximo tres):  
45 respuestas



- Nótese cómo el enfoque pedagógico no es el principal, coincidiendo con la respuesta 20: la transición Presencial - Distancia no se destaca por el diseño Instruccional.
- Preguntamos en la 22 ¿Cómo definiría la transición de la educación presencial a la educación a distancia? En las respuestas se mezclan calificaciones de la transición con opiniones, pero pocas definiciones. De ellas rescatamos algunas nociones como ser:
  - “Aplicar beneficios de la tecnología en el proceso enseñanza aprendizaje” (Enc. 15)
  - “Proceso de adaptación para la planificación, preparación y ejecución de la enseñanza de una materia determinada bajo una modalidad virtual con técnicas seleccionadas y medios disponibles, y la continua evaluación del cumplimiento de los objetivos propuestos.” (Enc. 19)
  - “No sé cómo definirla, pero me cuidaría de interpretarla solamente como la virtualización de una clase presencial. Entiendo que EaD es mucho más que eso. Una metodología en sí misma, por lo tanto, la transición requiere un proceso controlado.” (Enc. 32)

## 4.2 Entrevistas

El equipo de investigación coordinó las entrevistas para realizarlas de forma sincrónica, presencial o virtualmente, grabándose y apoyados por un formulario construido para tal fin, de forma tal que no perdimos el foco de la investigación. Obviamente las preguntas abiertas nos permitieron explorar varias cuestiones que estaban en otro orden, pero no fue un impedimento para registrar la mirada de los profesores. Luego realizamos las transcripciones dentro de un archivo que denominamos análisis de entrevistas (planilla de cálculo).

Algunos datos de las entrevistas: Nos contactamos con 7 profesores (uno cumple además la función de director de CUEMES) y respondieron todas las preguntas el 80% de ellos. Se destaca que la más respondidas (en extensión, tiempo y detalles) fueron: 1, 3, 4:

1. Al asumir la práctica docente en EaD ¿qué tuvo que modificar por el cambio de modalidad? ¿por qué?
3. ¿Qué diferencias encuentra en la evaluación entre ambas modalidades, desde lo tecnológico?
4. ¿Qué diferencias existen en la evaluación desde lo pedagógico?

La menos desarrollada por los entrevistados fue la 7

7. ¿Qué diferencias encuentra en el seguimiento de alumnos entre ambas modalidades?

El procesamiento de las entrevistas, la realizamos en dos fases: Primero realizamos una lectura global de los conceptos que circulan y volcamos en una tabla. Luego, a partir de los índices (ver Anexos) se construyó una matriz de tipificación, con datos cuantitativos y las respuestas que completan la información que exploramos, según cada pregunta.

### 4.2.1 Conceptos que circulan

- Transición: es mencionado sólo 8 veces por dos docentes, en particular en las siguientes afirmaciones: (2/7 implica el 28% refiere alguna vez en la entrevista al concepto de Transición.

- “Pero siempre hay que hacer gestión del cambio, y la gestión del cambio implica capacitar, acompañar, vencer los miedos, esta transición requiere una gestión del cambio profesional” (Entr. 1)
- “Pero, la parte virtual hoy en día yo diría que es un 70 por ciento teórico y un 30 o 35 por ciento práctico, porque cuando hicimos la transición” (Entr. 1)
- “Cuando uno hace la introducción de una unidad temática estamos hablando de la transición estamos hablando de ventajas de un sistema en esta transición. Cuando uno tiene que hacer una introducción a una unidad temática tiene que ser mucho más preciso, tiene que ser tal vez menos abarcativa” (Entr. 6)
- “La transición debe ser asumida por la Institución, se debe reconocer el trabajo que implica el cambio de modalidad para llegar a un nivel de excelencia para capitanes que van a conducir hospitales, arsenales, talleres, etc,” (Entr. 6)
- Seguimiento: este concepto, que es clave en uno de los cambios de la transición presencial – distancia, es mencionado por todos en sus entrevistas, con una frecuencia de 32 veces, con afirmaciones como ser:
  - “Pero, las herramientas de seguimiento como una respuesta completa le dirían que en la etapa a distancia hay que abusar más del ingenio y hay que generar formularios, herramientas e indicadores adicionales a los que uno puede tener a distancia, eh perdón presencial” (Entr. 1)
  - “Pero yo como una herramienta de control y como una herramienta de seguimiento tienen obligación de ingresar día por medio, tienen obligación de ingresar día por medio, porque para tomar conocimiento de noticias y novedades, leer” (Entr. 1)
  - “Entonces, ¿hay diferencias entre el seguimiento a presencial y el seguimiento a distancia? Para mí, en particular, creo que no. Ahora lo voy a comprobar con esta materia que empiezo, si realmente el rendimiento es el mismo o no es el mismo, y si la capacidad de aprendizaje es la misma, mayor o menor, o no es la misma.” (Entr 2)
  - “En cuanto al seguimiento del estudiante, que vos haces o que hace el CUEMES con los profesores ¿aplicas mismos métodos que en lo presencial? E2: No, es

mucho más: o sea, la plataforma es una herramienta que te facilita, es el gran hermano, que te facilita saber cuánto... cuánto y tanto el profesor como el alumno le dedican al curso” (Entr. 3)

- “Los métodos de seguimiento presencial son mucho menores. En el presencial es posible percibir si el alumno está enganchado o no en la temática básicamente por su participación en el aula. La tecnología permite hacer seguimiento viendo las intervenciones que tuvo en la plataforma o la naturaleza de las intervenciones. Es más fehaciente la manera de medir el seguimiento” (Entr. 5)
- Evaluación: Está caracterizada por las herramientas o instrumentos entre los docentes, lo que hace suponer que, en el nivel de posgrado, tiene cierta validez de certificación de competencias.
  - “La evaluación la encaramos de la siguiente forma, por un lado, al finalizar cada unidad los alumnos tienen un examen basado en de POM, para cada unidad y cuando termina la etapa presencial tienen una evaluación integradora basada en POM. Este año por ejemplo han tenido 7 exámenes parciales basados en POM con entre 10 y 14 preguntas por cada unidad, más una integración evaluadora de 30 pregunta” (Entr. 1)
  - “Evaluó en base a una matriz, No me acuerdo como la llaman ustedes, la matriz de evaluación. E1: ¿La rúbrica? E2: La rúbrica, claro. Tengo una rúbrica elaborada, una rúbrica te diría mental, a veces la escribo por ahí para proteger. Por ejemplo, si participan mucho, si participan poco, si participan solo lo necesario, si se refieren sólo al material que yo les doy, si aportan material nuevo, si lo elaboran, si opinan, si no opinan; todo eso es lo que a mí me permite construir la evaluación general del alumno” (Entr. 2)
  - “Creo que, desde el punto de vista conceptual de que es una evaluación es lo mismo, yo voy a evaluar cuánto aprendió tanto sea para certificar; o sea, pero si voy a hacer una evaluativa que quiero saber cuánto conocimiento tuvo es lo mismo, en definitiva.” (Entr. 3)
  - “En ambas modalidades se emplea la evaluación de alternativas de opción múltiple y resolución de temas de discusión o de debate, trabajo en grupo. No se

evalúa trabajos individuales porque son como 30 y es como un búmeran y después hay que corregir 30 exámenes. (Entr. 5)

- “¿Qué diferencia siente Ud. entre una evaluación presencial y la distancia?  
Ninguna. En la presencial podían consultar en la computadora para encontrar la respuesta correcta. (Entr. 5)
- “Yo no puedo averiguar si el alumno cuando yo le digo usted tiene que estar listo para contestar el día tal de tal hora a tal hora tiene alguien que lo asista, en las tecnologías el zoom puede ayudar un poco para ver las respuestas del alumno, pero la educación a distancia no reemplaza para nada la educación presencial en especial en el tema de la evaluación.” (Entr. 6)

## 4.2.2 Apertura de respuestas entrevistados

### 4.2.2.1 Descripción de lo rescatado

- Se obtuvo un 98% de respuestas en los entrevistados participantes
- El 100% de los entrevistados incorporan TIC's para enseñar
- El 83% de los entrevistados incorporaron TIC's para evaluar
- El 100% de los entrevistados obtuvieron diferencias entre la evaluación presencial y la evaluación a distancia
- El 100% de los entrevistados incorporaron herramientas para evaluar
- El 100% de los entrevistados adaptó herramientas para evaluar
- El 100% de los entrevistados implementó seguimiento de alumnos en presencial
- El 100% de los entrevistados Implementó seguimiento de alumnos en distancia.
- El 100% de los entrevistados incorporó métodos de seguimiento a los alumnos a distancia.
- El 100% de los entrevistados obtuvo diferencias en seguir alumnos en presencia y distancia

#### 4.2.2.2 TIC's para Enseñar.

Se observó que un 37% de los entrevistados utiliza TIC's para enseñar:

- El 33 % de los entrevistados utiliza el POWER POINT de Office
- El 33% de los entrevistados utiliza el FORO
- El 33% de los entrevistados utiliza el E-MAIL
- El 11% de los entrevistados utiliza el CHAT
- El 11% de los entrevistados utiliza la WIKI
- El 44% de los entrevistados utiliza la VIDEOCONFERENCIA
- El 0% de los entrevistados utiliza el WHATSAPP
- El 22% de los entrevistados utiliza el YOUTUBE
- El 33% de los entrevistados utiliza OTROS

#### 4.2.2.3 TIC's para Evaluar.

Se observó que un 83% de los entrevistados utiliza TIC's para evaluar. De los cuales

- El 100% de los entrevistados utiliza las POM para evaluar
- El 100% de los entrevistados utiliza el FORO para evaluar
- El 25% de los entrevistados utiliza Formulario de GOOGLE para evaluar
- El 75% de los entrevistados utiliza OTROS para evaluar

#### 4.2.2.4 Evaluación en Presencial.

- El 75% de los entrevistados utiliza las POM en presencial
- El 0% de los entrevistados utiliza el FORO en presencial
- El 75% de los entrevistados utiliza OTROS en presencial

#### 4.2.2.5 Evaluación en EaD.

- El 75% de los entrevistados utiliza las POM en Distancia
- El 0% de los entrevistados utiliza el FORO en Distancia
- El 75% de los entrevistados utiliza OTROS en Distancia

#### 4.2.2.6 Incorporo Herramientas al Evaluar.

- El 83% de los entrevistados incorporó herramientas para evaluar

#### 4.2.2.7 Adapto herramientas para Evaluar.

- El 67% de los entrevistados adaptó herramientas para evaluar

#### 4.2.2.8 Seguimiento de Alumnos en Presencial.

- El 100% de los entrevistados hizo seguimiento de alumnos en presencial

#### 4.2.2.9 Seguimiento de Alumnos en EaD.

- El 100% de los entrevistados hizo seguimiento de alumnos EaD

#### 4.2.2.10 Incorporo métodos de Seguimiento de Alumnos en EaD.

- El 100% de los entrevistados incorporó métodos seguimiento alumnos EaD

#### 4.2.2.11 Ha tenido Eficiencia en Seguimiento de Alumnos en EaD.

- El 33% de los entrevistados ha tenido la misma eficiencia en seguimiento de alumnos en EaD

#### 4.2.2.12 Es mejor el seguimiento de Alumnos en EaD.

- El 17% de los entrevistados consignó que es mejor el seguimiento de alumnos en EaD.

#### 4.2.2.13 Predisposición del Docente en EaD.

- El 33% de los entrevistados ha tenido buena predisposición para EaD

#### **4.2.3 Síntesis de respuestas**

En este apartado, luego de revisar los resultados que arrojan las estadísticas, nos abocaremos a responder las preguntas de investigación:

4.2.3.1 Al asumir la práctica docente en EaD ¿qué tuvo que modificar por el cambio de modalidad? ¿por qué?

- Los profesores que participaron del CUEMES, que venían de la Presencialidad, en la nueva modalidad encontraron tensiones que los llevó a realizar cambios en sus prácticas, en sus modos de comunicación, agudizar su ingenio para un seguimiento que los tiene como actores principales, a pensar procesos y documentarlos y anticipar aquellos problemas o preguntas que anteriormente (en la presencialidad) mirando los rostros era más simple identificarlos. Sin embargo:
  - En lo tecnológico: La incorporación de TIC se realizó según experiencias previas en presencialidad; capacitación adquirida u orientaciones recibidas de EaD-ESGN. No percibimos que usen guías de corrección de TPs o Foros.
  - En lo pedagógico: Como ocurrió con la encuesta, no parece una preocupación el diseño curricular (base para una EaD) adaptando lo presencial a distancia. Puede deberse a que los profesores ya llevan un año (al momento de entrevistarlos) de práctica en esta nueva modalidad. Particularmente en lo referido a evaluación, un solo profesor implementa Rúbricas de Corrección.
  - En lo comunicacional: Es la práctica docente que se mantiene entre ambas modalidades y que destacan los docentes con preocupación. Seguramente por la especificidad de los cursantes del CUEMES (Oficiales) que estudian desde

su destino para poder ascender, hace de las acciones de seguimiento (y por ende la comunicación) el punto de preocupación y dedicación de los profesores.

4.2.3.1.1 ¿Encontró otras tecnologías para incorporar en la práctica de enseñanza a distancia?, ¿cuáles? ¿y para evaluar?

- Desde la plataforma, y todos sus recursos, hasta algunas vinculadas a la comunicación sincrónica (videos), existen una serie de TIC que los profesores incorporan o adaptan. Algunos necesitaron aprender a utilizarlas, mientras que otros sólo tuvieron que repensar cómo llevarla a un aula virtual. Pero, en esta dimensión de las TIC, los profesores en general nos confirman que la transición los llevó a incorporar herramientas que favorezcan la comunicación, la enseñanza, el seguimiento, la evaluación, etc. En lo referido a la evaluación manifestaron lo mismo, más allá de la cantidad de cuestionarios POM o TPs que configuren para sus estudiantes. Resulta llamativo que para los docentes la capacitación en esta modalidad se reduzca en aprender la Plataforma. Este punto tiene que ver con la mirada sobre la EaD, que aún no está asumida como un proceso formativo equivalente al presencial.

4.2.3.1.2 ¿Qué diferencias encuentra en la evaluación entre ambas modalidades, desde lo tecnológico y desde lo pedagógico? ¿Qué herramientas incorporó o adaptó y por qué?

- Esta pregunta tiene dos vertientes que nos dejaron ciertos aprendizajes. Desde lo tecnológico, los profesores se adaptaron a la modalidad, destacando algunas dificultades de configuración de los cuestionarios, por las características de la plataforma.
- En lo relacionado con lo pedagógico, los profesores que tienen un recorrido formativo variado y con vasta experiencia en el campo que enseñan, en lo pedagógico han realizado diferentes trayectos formales e informales. Esto nos lleva a relevar en las

entrevistas que el análisis comparativo de ambas modalidades se realiza desde las prácticas o herramientas, pero sin considerar el campo didáctico en profundidad, por ser docentes de posgrado en el cual lo educativo parece estar subordinado al campo que se enseña.

#### 4.2.3.1.3 Si realiza seguimiento, ¿aplica los mismos métodos de presencial o en distancia?

Lo que destacan los docentes entrevistados, es que realizaban seguimiento antes y luego del cambio de modalidad, lo que favorece el aprendizaje y motivación. Ellos manifiestan que han incorporado otros recursos en esta práctica docente, como ser: mensajería de plataforma, algunos foros de consultas, correo electrónico y uso de encuestas. Además de las tecnologías, el 100%, como indicamos anteriormente, incorporó métodos para el seguimiento.

Aunque aún prefieren la presencialidad, los entrevistados valoran positivamente el trabajo en plataforma de manera que algunos han incorporado herramientas y estrategias a sus otras materias presenciales, luego de realizar la transición a la distancia.

### **4.3 Objetivos de investigación**

Al tener en cuenta todo lo anterior, revisamos los objetivos de este estudio, lo cual presentamos desde lo particular a lo general: primero analizamos los específicos y luego el general.

#### **4.3.1 Resultados según los objetivos específicos**

##### 1. Identificar qué factores favorecen la enseñanza a distancia con relación a las TIC

Rescatamos del trabajo, que recordamos fue realizado previamente a la pandemia, que existen entre los profesores algunos factores que sin duda favorecen la transición:

- Las experiencias positivas como alumnos; los cursos que movilizan las prácticas y las experiencias acompañadas por EaD-ESGN, son factores que coadyuvan a la cuestión.

- Es necesario que ellos profundicen en el proceso, qué es la EaD desde lo tecnopedagógico. El dominio de las TIC, previamente, también favorece la transición.
2. Determinar qué TIC continúa implementando en EaD y cuáles incorporó.
    - En los puntos anteriores quedaron identificadas las tecnologías que suelen utilizar y cuáles aún no han incorporado. Pero lo saliente es que debe seguirse trabajando con los profesores, desde una mirada didáctica, cómo las seleccionan e implementan en sus clases a distancia.
  3. Determinar qué estrategias didácticas incorporó en EaD para la evaluación
    - Este aspecto del estudio identificó que la mirada se suele realizar desde la herramienta que acostumbran a utilizar, quedando pendiente incorporar otros métodos de evaluación, como también la ponderación de actividades, para poder con rúbricas describir las competencias logradas por los cursantes.
  4. Identificar cómo desarrolló el seguimiento de alumnos en EaD
    - Algo ya explicamos. El punto fuerte del cuerpo docente es justamente el seguimiento, más allá de las pocas o muchas herramientas que suelen utilizar. El desafío que enfrenta el CUEMES, está relacionado con la sistematización de la información en la plataforma.

#### **4.3.2 Resultados del Objetivo General**

El proyecto comenzó con una mirada sobre los docentes en transición, proponiéndose el equipo: Identificar los factores que reconocen los docentes que facilitan la transición de la enseñanza presencial a la virtual en la ESGN, especialmente la práctica docente de Evaluación en el curso CUEMES

- Con el trabajo que presentamos, estamos en condiciones de explicitar los factores que favorecen o entorpecen la transición según el caso.

- Se destaca que la modalidad EaD aún es mirada como de menor calidad o valor en relación con la presencialidad, lo que tiene que ver con falta de conocimiento pedagógico que implica ella y/o experiencias previas de los profesores que no dejaron una imagen clara de lo que es la distancia, reduciendo todo a plataforma y archivos.
- Claramente, que los profesores hayan asumido el desafío de enseñar a distancia, demuestra el grado de compromiso; profesionalidad y docencia de ellos. Lo es más aún, cuando algunos nos manifiestan que de la transición extraen aprendizajes para llevar a la presencialidad.
- En cuanto a las evaluaciones, la transición les planteó desafíos que no se solucionan con herramientas, sino también con un cambio de estrategia; de proceso y de ponderación que está en construcción.

#### **4.4 Asertos de la investigación**

De acuerdo a Stake “Los investigadores sacan sus conclusiones a partir de las observaciones y de otros datos... es un proceso de interpretación habitual...” (Stake, 1998).

Nuestros asertos, dados por la experiencia y en medio del cambio impuesto por la Pandemia, cierran este proyecto de investigación de Caso CUEMES, dejando una puerta abierta a futuras investigaciones y/o estudios de campo.

- El uso de las tecnologías, por parte de los docentes del CUEMES es frecuente mientras ellas simplifiquen tareas o prácticas de enseñanza y aprendizaje, aunque (en el contexto prepandemia) hace del uso efectivo de algunas de ellas al decir de Maggio, pues “docente no reconoce su valor para la enseñanza” (Maggio, 2012). Dejemos en claro que el docente las valora como herramientas, pero no hace un aprovechamiento genuino de las TIC, dejando pasar la oportunidad de hacer con ellas prácticas educativas innovadoras y desafiantes para los estudiantes. El dominio de ellas y las reflexiones

pedagógicas, que miran desde ahí las tecnologías, son oportunidades de mejora que favorecen la transición presencial - distancia.

- La Transición experimentada por los profesores, destacan el profesionalismo y la concentración para ofrecer a los cursantes en la plataforma una formación que los cualifique y prepare para las prácticas que luego ejercerán durante las tareas de asesoramiento a los estados mayores. En el cambio de modalidad se dejan entrever cómo las creencias personales sobre la EaD les impide reconfigurar sus prácticas, de ahí que tanto para enseñar como para evaluar, suelen repetir las actividades que traen del aula física a la E-ducativa. Sin embargo, la capacitación; la reunión con profesores en encuentros reflexivos y/o Ateneos y los informes que reciben desde la dirección del CUEMES, les han aportado conocimientos y orientaciones que les apoya en dicho cambio de modalidad. Pero es llamativo, tal vez por falta de formación pedagógica o por experiencias no satisfactorias realizadas en sus cursos como alumnos, que el paso a EaD sea entre desvalorizado y cuestionado, dejando un desafío implícito que van asumiendo gradualmente.
- En relación a la evaluación, más allá de la experiencia vasta de todos ellos en aulas presenciales, se observa y reitera que en la transición mantienen varias prácticas evaluadoras apoyadas en dos líneas de trabajo: las pruebas de opciones múltiples y las entregas de prácticos en textos. En este punto, la transición a EaD, observamos que son pocos los cambios que se introducen en la evaluación, dejando claro que las prácticas docentes que requieren la distancia se adaptan a las experiencias presenciales. Esto tiene relación no sólo con la mirada algo desacreditada que ellos tienen de EaD, sino también la falta de estudio y profundización de las implicancias pedagógicas que esta nueva modalidad ha generado en el mundo educativo y que aún no son conocidas; dominadas e incorporadas profundamente en las prácticas de las carreras de distancia.

- Los roles del docente y la transición en los profesores no fue un aspecto que interesaba a este proyecto de investigación, sin embargo, es interesante destacar que hay un rol común en los docentes que se intensificó en la transición presencial a distancia: el rol de tutor y el seguimiento de los alumnos. La EaD exige justamente un esfuerzo de apoyo al cursante que destacan los entrevistados y que reconocen en la plataforma una herramienta que les brinda información para este rol de tutor.

## CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Luego de la recolección de datos, su análisis y revisión de aprendizajes que este proyecto nos ha dejado como equipo y para la ESGN, compartimos las conclusiones y recomendaciones que nos deja el estudio.

### **Conclusiones**

El trabajo nos permitió poner la mirada en la transición como proceso, no como un cambio de cargo y tareas, teniendo en cuenta los docentes y sus experiencias. La realidad confirma que ella genera tensiones; problemas y necesidades que luego se trasladan a un aula, pero no es lo principal: la transición exige un cambio de paradigma educativo que exige asumir la EaD como una modalidad más (ni más ni menos) que la presencial.

Al asumir una definición (ver ítem 1.1) encontramos que ella requiere de una reformulación.

La entendíamos como:

- El proceso que el docente asume reflexivamente para reconfigurar su asignatura presencial que responda a la nueva modalidad, para sus estudiantes.

Comprendemos que no basta la reflexión, que las prácticas docentes previas; las experiencias formativas en EaD y el diseño desde un nuevo paradigma, requieren ser parte de una nueva definición:

- La transición Presencial – Distancia es el proceso que el docente asume reflexivamente de sus prácticas presenciales; conocimientos y habilidades, para reconfigurar su asignatura presencial desde el nuevo paradigma Tecnopedagógico que le desafía la Distancia, diseñando los recursos digitales dentro de un ecosistema que favorezca el aprendizaje continuo; evaluación y seguimiento estratégicos para la promoción de competencias.

La transición debe evitar la mirada simplificadora, por lo que a la capacitación docente en lo que es Enseñar a Distancia, le es necesario un seguimiento y apoyo desde el área EaD-ESGN. Ella tiene la configuración apropiada para brindar orientaciones Tecnopedagógicas, superando las miradas informáticas que algunos aún tienen en la educación.

Finalmente se pudo conocer aquellos factores influyen en el paso a la EaD y cómo los docentes y director del CUEMES, con apoyo de EaD-ESGN; de la Plana Mayor y de la FADARA, han mantenido un estilo de seguimiento de los cursantes y apoyo para que los oficiales Navales Profesionales concluyan su proceso formativo con los Juegos Multilaterales y de Simulación, juntamente con los cursantes del ECTON, con los conocimientos y competencias apropiadas para continuar luego su carrera militar.

### **Aprendizaje sobre los roles en EaD**

Con el fin de abrir el abanico a otras cuestiones que escapan a esta investigación, pero que nos dejaron como ciertas pistas de trabajo a futuro, resumimos algunos aspectos de la transición no considerados por falta de tiempo:

- La transición puede estudiarse desde los roles que asumen los profesores, al asumir la EaD en sus clases. Ellos son:
  - Cognitivos: los docentes trabajan con bibliografía actualizada y accesible con diferentes niveles de logro. En este punto la práctica de Curar Contenidos sería interesante profundizar.
  - Afectivos: Más allá de su significado polisémico, los profesores dedican tiempo y esfuerzo en el seguimiento y apoyo, cuidando que los cursantes aprendan y cumplan con sus actividades, como adultos; profesionales y oficiales navales.
  - Organizativos: Este rol abre dos líneas, la de las tareas y actividades que se resumen en la hoja de ruta y está claro entre ellos. Un segundo aspecto del rol

está vinculado a lo didáctico y tecnológico, lo cual está en construcción y aún presenta desafíos para consolidarlo desde lo pedagógico.

## **Recomendaciones**

A partir del estudio que realizamos, encontramos algunos aspectos que proponemos a la escuela considerar a futuro, no sólo para investigar sino también para planificar y ejecutar en lo formativo.

- En lo investigativo, sería pertinente conformar un equipo que desarrolle un estudio sobre:
  - Cómo se ha dado la transición en otras carreras, con el fin de identificar factores que contribuyen o impiden la transición.
  - Repensar algún proyecto de la Transición, con foco en las prácticas pedagógicas a distancia, particularmente las de enseñanza, desde un enfoque tecnopedagógico.
- En lo formativo, es recomendable que en la escuela:
  - Se continúe con la formación Tecnopedagógica para los docentes presenciales, que les implique adquirir metodologías de aprendizaje activas y herramientas para la producción de recursos digitales.
  - Capacitar a los docentes en los criterios tecnopedagógicos claves para la selección e implementación de las TIC en las aulas, presencial o a distancia.
  - Orientar a docentes de la escuela, que lo necesiten, para que incorporen estrategias de evaluación, apoyados en las TIC, tanto individual como grupal.
  - Para facilitar la posible transición de algunos docentes, orientarlos para que rediseñen sus prácticas docentes presenciales en un ecosistema digital, donde los estudiantes puedan realizar actividades presenciales y/o distancia.

- Promover trabajos de investigación de los docentes de la modalidad EaD de la escuela, para generar nuevos conocimientos
- Incorporar docentes de presencial a distancia como ayudantes, para que vayan adquiriendo conocimientos y habilidades en la modalidad distancia, antes que asuman una cátedra en EaD

## FUENTES CONSULTADAS

### Bibliografía

- Achilli, E. (2000). Investigación y Formación Docente. Rosario: Laborde Editor.
- Barberà, E. y Badia, A. (2004). Educar con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Madrid, España: Antonio Machado Libros.
- Barrera, P., Fernández, C., Jiménez, F. (2008). Transición de Docencia Presencial a no Presencial o Semipresencial en un Escenario Heterogéneo. RED, Revista de Educación a Distancia. Número Monográfico IX – 30 de noviembre de 2009. Número especial dedicado a “Experiencias digitales en el aula”. Consultado en <http://www.um.es/ead/red/M9>
- Bassani, A. (2009) Estrategias didácticas semi presenciales mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Universitat Rovira i Virgili. ISBN:978-84-692-5917-7/DL:T-1658-2009.  
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8946/BASSANI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Caballero, S.L. (2009) Tránsito digital en el ámbito educativo Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n.o 48/6 – 10 de marzo de 2009
- Camilloni, A. (Comp.); Feeney, S.; Basabe, L.; Cols; E. (2007). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.
- Campos Teixeira Kuhn, L.; López da Cunha, F. de Freitas, D. (2016) Las fronteras entre La educación presencial y la virtual como ampliación del campo de lo posible. SIGNOS EAD, abril 2016.

- Castaño Garrido, C. (2003) El rol del profesor en la transición de la enseñanza presencial al aprendizaje «on line» Comunicar, núm. 21, 2003, pp. 49-56 Grupo Comunicar Huelva, España <https://www.redalyc.org/pdf/158/15802107.pdf>
- Curatolo, P. (2013) La orientación, la tutoría y el empowerment presencial y a distancia en la transición a la universidad. Ed. de la Universidad de Granda. Granda <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/31342/22706501.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Delauro, M. (2011). La tutoría en ambientes virtuales de aprendizaje.
- Dussel, I. (2010). Aprender y enseñar en la cultura digital. Buenos Aires: Santillana
- Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. y. (1995). Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Buenos Aires: Kapelusz.
- Gandolfo, M.T. et al. (2018) Cómo aprende a enseñar el docente de posgrado de la ESGN. UNDEF
- García Aretio, L. (2002). Lo que cambia y lo que no cambia en la educación a distancia de hoy. Red Digital, núm. 1.
- García Aretio, L. (2007) De la educación a distancia a la educación virtual. Ariel García Aretio, L. (2012). Sociedad del conocimiento y Educación. Madrid: UNED
- García Aretio, L. (2013) Indicadores Para La Evaluación De La Enseñanza En Una Universidad a Distancia. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. Año 2013, Vol. 1. Consultado 9 de julio de 2017 en <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/2123>
- García Aretio, L. (2014). Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital. Madrid: Síntesis.

- Guiller, Charis y Maricel, Débora Magali (s/f) “¿Cómo se da el pasaje de docente presencial a virtual? Notas y posicionamientos en torno a una experiencia de reconfiguración del rol en el ámbito universitario” Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP)
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6º, Ed.) México: Mc Graw Hill Educación.
- Jiménez, F., Fernández, C., Pérez, F., Leo, T., Navarro, E., Arraiza, P., Barrera, P., Lozano, C. (2008) Rediseño de asignaturas para su impartición en formato semipresencial o a distancia. XVI Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas (CUIEET). Cádiz, 23-26 septiembre 2008
- Kearsley, G. (2000). *On line education. Learning and Teaching in Cyberspace*. Toronto: Wadsworth.
- Litwin, E. (2008). *Las Configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Marqués, P (2002). *Buenas prácticas docentes*.  
<http://dewey.uab.es/pmarques/bpracti.htm>
- Maggio, M. (2012) *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires. Paidós.
- Mena, Marta y otros. (2005) *El diseño de proyectos de educación a distancia*. Buenos Aires. La Crujía
- Montenegro, S., Fernández, S., (2017)- *La educación a distancia en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje. Reflexiones didácticas*, Atenas, vol. 3, núm. 39, pp. 31-47.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla SA.

- Piscitelli, A. (2009). Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva arquitecturas de la participación. Buenos Aires: Santillana.
- Piscitelli, A. (2009). Nativos Digitales: dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitectura de la participación. Buenos Aires: Santillana
- Piscitelli, A. (2010). 1 @ 1 Derivas en la educación digital. Buenos Aires: Santillana.
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. (PREAL). (2015). Buenas prácticas del PREAL. Publicado por el Programa de Buenas Prácticas. [http://www.preal.org/Practica.asp?Id\\_Practica=8](http://www.preal.org/Practica.asp?Id_Practica=8)
- Pulido Téllez, Alva del Rocío; Domínguez Pérez, Débora; Pérez Olan, Isa Yadira Experiencia al impartir asignatura en modalidad no presencial, UJAT-DAIA. RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, vol. 6, núm. 11, julio-diciembre, 2015 Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente A.C. Guadalajara, México
- Rivas, A. (2014). Revivir las aulas. Buenos Aires: Debate.
- Robinson, K. (2015). Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación. Buenos Aires: Grijalbo.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos métodos de investigación* (1° ed.). Buenos Aires: Ediciones Lumiere.
- Schwartzman, Gisela, Tarasow, Fabio y Trech, Mónica. (2014) Cap. 3: “Dispositivos tecno-pedagógicos para enseñar: el diseño en la educación en línea”. En: De la Educación a Distancia a la Educación en Línea: aportes a un campo en construcción, Schwartzman, Gisela; Tarasow, Fabio y Trech, Mónica (Comps.). Homo Sapiens.
- Sigalés, C. (27-30 de noviembre de 2001). El potencial interactivo de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia. *Encuentro*

*Internacional de Educación a Distancia*. Conferencia llevada a cabo en el congreso  
Universidad Oberta de Cataluña, Guadalajara, México

- Simons, H. (2011). El estudio de casos: Teoría y práctica. Madrid: Morata.
- Stake, R. (1998). Investigación con estudio de casos (2010 ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Taylor, S.J y Bogdan, R. (1984). Introducción a los métodos cualitativos. Barcelona. Paidós.
- Valencia-Molina, T., Serna-Collazos, A., Ochoa-Angrino, S., Caicedo-Tamayo, A., Montes González, J., y Chávez-Vescance, J. (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. ISBN.
- Zabalza Beraza, M. (2012). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. REDU. Revista de Docencia Universitaria. Año 2012, Vol. 10 Pág. 17-42.

## **Normativa**

- Lineamientos de Educación a distancia de la ESGN (2017)
- Macrodiseño CUEMES - Facultad de la Armada
- Estado Mayor General de la Armada (EMGA). (marzo, 06, 2018). Curso de Estado Mayor Especial (CUEMES)
- Escuela de Guerra Naval (ESGN) Minuta 49/17 "c" ESGN, 3HO. (mayo, 23, 2017) Curso de Estado Mayor Especial (CUEMES)
- Reglamento General de Educación Naval, 2002, R.A. 6-420 - art. 2.04.02)
- Resolución Ministerio de Educación 2641/17
- Resoluciones UNDEF sobre SIED - 60/2018 y 78/2018 SIED
- Ley 25.326 Protección de los datos personales

## ANEXOS

### Encuesta General – Preguntas

En ella recolectamos datos como dirección de correo electrónico, nombre y apellido, docente en cuál carrera. Además, orientamos algunas cuestiones a:

#### Expertise en la modalidad distancia

- Tiene experiencia en enseñar en la modalidad
- Realizó cursos para EaD en...
- En qué temas se capacitó  
Conocimiento de la modalidad en la ESGN
- ¿Conoce el sistema de EaD de la ESGN?
- ¿Ha sido alumno en la modalidad distancia?

#### Mirada sobre la modalidad

- 1 ¿Cómo considera a la EaD en relación con la educación presencial?
- 2 Los logros educativos de la Educación a Distancia ¿son de igual nivel que la Educación Presencial?
- 3 ¿Por qué? (de su respuesta anterior)
- 4 ¿Qué considera como fortaleza de la EaD?
- 5 ¿Qué considera como debilidad de la EaD?

#### La enseñanza y la evaluación

- 6 La evaluación en EaD ¿alcanza los mismos niveles de aprendizaje que en presencial?
- 7 ¿Por qué? (su respuesta anterior)
- 8 ¿Qué estrategias de enseñanza implementa en sus clases presenciales?
- 9 ¿Qué estrategias de evaluación implementa en sus clases presenciales?
- 10 ¿Qué instrumentos utiliza para evaluar en Presencial?
- 11 Para apoyarse en el armado de la calificación en Educación Presencial, se apoya en (completar)

#### Seguimiento de alumnos

- 12 ¿De qué forma hace el seguimiento de alumnos?
- 13 ¿Cuáles estrategias de enseñanza considera que podría o puede implementar en EaD?
- 14 ¿Cuáles estrategias de evaluación considera que podría o puede implementar en EaD?
- 15 ¿Qué instrumentos podría o puede implementar, para evaluar, en EaD?
- 16 Para apoyarse en el armado de la calificación en Educación a Distancia, se apoya o podría apoyar en:
- 17 ¿Qué instrumentos considera que no podría o no puede utilizar para evaluar en distancia? y ¿por qué?
- 18 Si usted enseña a distancia, ¿realiza seguimiento de alumnos?
- 19 ¿Qué tipo de práctica docente prefiere desarrollar como profesor?

#### La transición presencial - distancia

- 20 La transición presencial-distancia, se destaca por un cambio en (hasta dos):
- 21 La transición presencial - distancia exige al docente, capacitarse en: (máximo tres):
- 22 ¿Cómo definiría la transición de la educación presencial a la educación a distancia?
- 23 En el contexto actual por Covid19 ¿en qué se vio favorecido el docente de la presencialidad?

## Formulario de entrevista

Es muy importante para nuestro equipo, y a efectos de la investigación que estamos llevando adelante, detectar las distintas formas que implementa algunas prácticas y analizar los fundamentos que ustedes plantean al vincularlas con sus áreas de conocimientos específicos, por medio de las herramientas TIC. Agradeciendo vuestra participación, quedamos a la espera de su conformidad, a efectos de poder coordinar una entrevista personal (presencial o por videoconferencia) con nosotros. Como se mencionó anteriormente, las entrevistas se realizarán solamente con los docentes de CUEMES, de forma tal que podamos conocer en profundidad el caso, desde los aportes que ellos hacen:

Entrevistado	Entrevistador	Fecha/ Hora

Objetivos específicos (esto es para nosotros)	Preguntas para entrevistas	Categorías	Detalle de respuestas
Introducción	Antes de comenzar: ¿nos puede contar qué asignatura da en CUEMES y cómo?		
1: Identificar qué factores favorecen la enseñanza a distancia con relación a las TIC	1. Al asumir la práctica docente en EaD ¿qué tuvo que modificar por el cambio de modalidad? ¿por qué?	Cambiar las prácticas docentes	
2: Determinar qué TIC continúa implementando en EaD y cuáles incorporó	2. ¿Encontró otras tecnologías para incorporar en la práctica de enseñanza a distancia?, ¿cuáles? ¿y para evaluar?	Incorporar otras TIC para enseñar Incorporar otras TIC para evaluar	
3: Determinar qué estrategias didácticas incorporó en EaD para la evaluación	3. ¿Qué diferencias encuentra en la evaluación entre ambas modalidades, desde lo tecnológico? 4. ¿Qué diferencias existen en la evaluación desde lo pedagógico? 5. ¿qué herramientas incorporó o adaptó y por qué?	Diferencias entre evaluación presencial y la evaluación a distancia Incorporó herramientas para evaluar Adaptó herramientas para evaluar	
4: Identificar cómo desarrolló el seguimiento de alumnos en EaD	6. Si realiza seguimiento, ¿aplica los mismos métodos de presencial en distancia? ¿cuál o cuáles métodos tuvo que incorporar, si fue necesario? 7. ¿Qué diferencias encuentra en el seguimiento de alumnos entre ambas modalidades?	Implementar seguimiento de alumnos en Presencial Implementar seguimiento de alumnos en distancia Incorporar métodos de seguimiento alumnos en distancia Seguir alumnos en Presencial y distancia: diferencias	
	¿Desea agregar algo más?		

Notas sobre la entrevista: (a completar cada uno luego de ella)

## Matrices de consolidación (MC#)

A continuación, se presentan todas las matrices obtenidas con la herramienta *Nahuelito*® **Índice Matrices de consolidación**

La siguiente tabla de contenidos se corresponde al índice de las matrices de consolidación.

Índice Matrices de Consolidación (MC#) - By Nahuelito®	
Número	Referencia / link
<a href="#">MC1</a>	Preguntas respondidas entrevistados
<a href="#">MC2</a>	TIC's para enseñar
<a href="#">MC3</a>	TIC's para evaluar
<a href="#">MC4</a>	Evaluación en presencial
<a href="#">MC5</a>	Evaluación en EAD
<a href="#">MC6</a>	Incorporó herramientas al evaluar
<a href="#">MC7</a>	Adaptó herramientas para evaluar
<a href="#">MC8</a>	Seguimiento de alumnos en presencial
<a href="#">MC9</a>	Seguimiento de alumnos en EaD
<a href="#">MC10</a>	Incorporó métodos seguimiento alumnos EaD
<a href="#">MC11</a>	Ha tenido la misma eficiencia en seguimiento de alumnos en EaD
<a href="#">MC12</a>	Es mejor el seguimiento de alumnos en EaD
<a href="#">MC13</a>	Buena predisposición docente para EaD

Matriz de consolidación 1 (MC1), se corresponde a la cantidad de preguntas respondidas por cada entrevistado.

MC1a - Preguntas respondidas - <i>By Nahuelito</i> ®										
Preguntas	Categoría	Categoría	Entrevistados							Resultados
			E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	
1	1	Incorporar otras TIC para enseñar	1	1	0	1	1	1	1	6
1	2	Incorporar otras TIC para evaluar	1	1	0	1	0	1	1	5
2	3	Diferencias entre evaluación presencial y la evaluación a distancia	1	1	0	1	1	1	1	6
2	4	Incorporó herramientas para evaluar	1	1	0	1	1	1	1	6
2	5	Adaptó herramientas para evaluar	1	1	0	1	1	1	1	6
3	6	Implementar seguimiento de alumnos en Presencial	1	1	0	1	1	1	1	6
3	7	Implementar seguimiento de alumnos en distancia	1	1	0	1	1	1	1	6
3	8	Incorporar métodos de seguimiento alumnos en distancia	1	1	0	1	1	1	1	6
3	9	Seguir alumnos en Presencial y distancia: diferencias	1	1	0	1	1	1	1	6
Respuestas			9	9	0	9	8	9	9	53

La matriz MC1b, se corresponde a la participación de entrevistados convocados.

MC1b - Sin Categoría 1 - Participación de entrevistados convocados - <i>By Nahuelito</i> ®									
	100	100	0	100	100	100	100		600
	100	100	100	100	100	100	100		700
Porcentaje %		86							
Se observó un 86% de participación de los entrevistados convocados									

La matriz MC1c, se corresponde a cuántos participantes respondieron las preguntas.

MC1c - Sin Categoría 2 - Respuestas entrevistados participantes - <i>By Nahuelito</i> ®										
100	100		100	89	100	100		9		
100	100		100	89	100	100		589		
100	100		100	100	100	100		600		
<table border="1"> <tr> <td>Porcentaje %</td> <td>98</td> </tr> </table>									Porcentaje %	98
Porcentaje %	98									
Se obtuvo un 98% de respuestas en los entrevistados participantes										

La matriz MC1d, se corresponde a cuántos incorporaron otras TIC's para enseñar.

MC1d - Categoría 1 - Incorpora otras TIC's para enseñar - <i>By Nahuelito</i> ®										
100	100		100	100	100	100		600		
100	100		100	100	100	100		600		
<table border="1"> <tr> <td>Porcentaje %</td> <td>100</td> </tr> </table>									Porcentaje %	100
Porcentaje %	100									
El 100% de los entrevistados incorporaron TIC's para enseñar										

La matriz MC1e, se corresponde a cuántos incorporaron otras TIC's para evaluar.

MC1e - Categoría 2 - Incorpora otras TIC's para evaluar - <i>By Nahuelito</i> ®										
100	100		100	100	100	100		600		
100	100		100	100	100	100		600		
<table border="1"> <tr> <td>Porcentaje %</td> <td>100</td> </tr> </table>									Porcentaje %	100
Porcentaje %	100									
El 83% de los entrevistados incorporaron TIC's para evaluar										

La matriz MC1f, se corresponde a cuántos asumieron diferencias entre la evaluación presencial y la evaluación a distancia.

MC1f - Categoría 3 - Diferencias entre evaluación presencial y la evaluación a distancia - <i>By Nahuelito</i> ®								
100	100		100	100	100	100	100	600
100	100		100	100	100	100	100	600
Porcentaje %		100						
El 100% de los entrevistados obtuvieron diferencias entre la evaluación presencial y la evaluación a distancia								

La matriz MC1g, se corresponde a cuántos incorporan de herramientas para evaluar.

MC1g - Categoría 4 - Incorporo herramientas para evaluar - <i>By Nahuelito</i> ®								
100	100		100	100	100	100	100	600
100	100		100	100	100	100	100	600
Porcentaje %		100						
El 100% de los entrevistados incorporaron herramientas para evaluar								

La Matriz MC1h, se corresponde a cuántos adaptaron herramientas para evaluar.

MC1h - Categoría 5 - Adaptó herramientas para evaluar - <i>By Nahuelito</i> ®								
100	100		100	100	100	100	100	600
100	100		100	100	100	100	100	600
Porcentaje %		100						
El 100% de los entrevistados adaptó herramientas para evaluar								

La matriz MC1i, se corresponde con cuantos implementaron seguimiento de alumnos en presencial.

MC1i - Categoría 6 - Implemento seguimiento de alumnos en presencial - <i>By Nahuelito</i> ®								
100	100		100	100	100	100		600
100	100		100	100	100	100		600
Porcentaje %		100						
El 100% de los entrevistados implemento seguimiento de alumnos en presencial								

La matriz MC1j, se corresponde con cuantos implementaron seguimiento de alumnos en distancia.

MC1j - Categoría 7 - Implementar seguimiento de alumnos en distancia - <i>By Nahuelito</i> ®								
100	100		100	100	100	100		600
100	100		100	100	100	100		600
Porcentaje %		100						
El 100% de los entrevistados Implemento seguimiento de alumnos en distancia								

La matriz MC1k, se corresponde con cuantos incorporaron métodos de seguimiento de alumnos a distancia.

MC1k - Categoría 8 - Incorporar métodos de seguimiento alumnos en distancia - <i>By Nahuelito</i> ®								
100	100		100	100	100	100		600
100	100		100	100	100	100		600
Porcentaje %		100						
El 100% de los entrevistados incorporó métodos de seguimiento alumnos en distancia								

La matriz 11, se corresponde con cuántos obtuvieron diferencias entre el seguir a los alumnos en presencial y a distancia.

MC11 - Categoría 9 - Seguir alumnos en presencial y distancia: diferencias - By Nahuelito ®										
			100	100		100	100	100	100	600
			100	100		100	100	100	100	600
Porcentaje %			100							
El 100% de los entrevistados obtuvo diferencias en seguir alumnos en presencia y distancia										

Matriz de consolidación 2 (MC2) - TIC's para enseñar

La matriz MC2a, se corresponde con cuántos utilizan TIC's para enseñar, detallado por entrevistado.

MC2a - Matriz de Consolidación 2 - TIC's para enseñar - By Nahuelito ®										
Preguntas	Sub-categoría	Categoría	Entrevistados							Resultados
			E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	
1	1	PowerPoint	1	1	0	1	0	0	0	3
1	2	Foro	1	1	0	1	0	0	0	3
1	3	e-mail	1	1	0	1	0	0	0	3
1	4	Chat	1	0	0	0	0	0	0	1
1	5	Wiki	0	0	0	0	0	1	0	1
1	6	Videoconferencia	1	1	0	1	1	0	0	4
1	7	WhatsApp	0	0	0	0	0	0	0	0
1	8	Youtube	1	0	0	0	0	0	1	2
		Otros	1	0	0	0	1	0	1	3
Respuestas			7	4	0	4	2	1	2	20

La matriz MC2b, se corresponde con cuántos entrevistados utiliza TIC's para enseñar.

MC2b - TIC's para enseñar - by Nahuelito ®										
			78	44		44	22	11	22	3
			78	44		44	22	11	22	222
			100	100		100	100	100	100	600
Porcentaje %			37							
Se observo que un 37% de los entrevistados utiliza TIC's para enseñar										

La matriz MC2c, se corresponde con las distintas TIC's utilizadas para enseñar.

MC2c - TIC's utilizadas para enseñar - By Nahuelito ®									
Power Point	Foro	e-mail	Chat	Wiki	Videoconferencia	WhatsApp	Youtube	Otros	
3	3	3	1	1	4	0	2	3	9
33	33	33	11	11	44	0	22	33	

PowerPoint	Porcentaje %	33
Foro	Porcentaje %	33
e-mail	Porcentaje %	33
Chat	Porcentaje %	11
Wiki	Porcentaje %	11
Videoconferencia	Porcentaje %	44
WhatsApp	Porcentaje %	0
Youtube	Porcentaje %	22
Otros	Porcentaje %	33

El 33 % de los entrevistados utiliza el POWER POINT
El 33% de los entrevistados utiliza el FORO
El 33% de los entrevistados utiliza el E-MAIL
El 11% de los entrevistados utiliza el CHAT
El 11% de los entrevistados utilizala la WIKI
El 44% de los entrevistados utiliza la VIDEOCONFERENCIA
El 0% de los entrevistados utiliza el WHATSAPP
El 22% de los entevistados utiliza el YOUTUBE
El 33% de los entrevistados utiliza OTROS

Matriz de consolidación 3 (MC3) - TIC's para evaluar

La matriz MC3a, se corresponde con TIC's utilizadas para evaluar, por entrevistado.

MC3a - TIC's para evaluar - By Nahuelito ®										
Preguntas	Subcategoría	Categoría	Entrevistados							Resultados
			E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	
1	1	POM	1	1	0	1	0	0	1	4
1	2	Foro	1	1	0	1	0	1	0	4
1	3	Formulario Google	0	1	0	0	0	0	0	1
1	4	Otros	0	1	0	0	0	1	1	3
Respuestas			2	4	0	2	0	2	2	12

La matriz MC3b, se corresponde con las distintas TIC's utilizadas para evaluar.

MC3b - TIC's para evaluar - By Nahuelito ®										
1	1		1	0	1	1				5
1	1		1	1	1	1				6
Porcentaje %		83								
Se observo que un 83% de los entrevistados utiliza TIC's para evaluar										

La matriz MC3c, se corresponde con las distintas TIC's utilizadas para evaluar.

MC3c - TIC's para evaluar - By Nahuelito ®										
				POM	Foro	Form. Foogle	Otros			
				4	4	1	3			
				100	100	25	75			
POM		Porcentaje %	100							
Foro		Porcentaje %	100							
Formulario Google		Porcentaje %	25							
Otros		Porcentaje %	75							
El 100% de los entrevistados utiliza las POM para evaluar										
El 100% de los entrevistados utiliza el FORO para evaluar										
El 25% de los entrevistados utiliza EL Formulario de GOOGLE para evaluar										
El 75% de los entrevistados utiliza OTROS para evaluar										



Matriz de consolidación 5 (MC5) - Evaluación en EaD

La matriz MC5a, se corresponde con las distintas TIC's utilizadas para evaluar en distancia, por entrevistado.

MC5a - Evaluación en EaD - By Nahuelito ®										
Preguntas	Subcategoría	Categoría	Entrevistados							Resultados
			E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	
2	1	POM	1	1	0	1	0	0	0	3
2	2	Foro	1	1	0	1	0	0	0	3
2	3	Otros	0	1	0	0	1	0	1	3
Respuestas			2	3	0	2	1	0	1	9

La matriz MC5b, se corresponde con las distintas TIC's utilizadas para evaluar en distancia, por entrevistado.

MC5b - Evaluación en EaD - By Nahuelito ®			
		POM	0
		Foro	0
		Otros	0
			4
POM	Porcentaje %	0	
Foro	Porcentaje %	0	
Otros	Porcentaje %	0	
El 75% de los entrevistados utiliza las POM en EaD			
El 0% de los entrevistados utiliza el FORO en EaD			
El 75% de los entrevistados utiliza OTROS en EaD			

Matriz de consolidación 6 (MC6) - Incorporó herramientas al evaluar

La matriz MC6a, se corresponde con cuántos participantes incorporaron herramientas para evaluar, por entrevistado.

MC6a - Incorporo herramientas para evaluar - By Nahuelito ®										
Preguntas	Subcategoría	Categoría	Entrevistados							Resultados
			E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	
2	4	Incorporó Herramientas al evaluar	1	1	0	1	1	0	1	5
Respuestas			1	1	0	1	1	0	1	5

La matriz MC6b, se corresponde con cuántos participantes incorporaron herramientas para evaluar.

MC6b - Incorporo herramientas para evaluar - By Nahuelito ®										
			1	1		1	1	0	1	5
			1	1		1	1	1	1	6
Porcentaje %			83							
El 83% de los entrevistados incorporo herramientas para evaluar										

Matriz de consolidación 7 (MC7) - Adaptó herramientas para evaluar

La matriz MC7a, se corresponde con cuántos adoptaron herramientas para evaluar, por entrevistado.

MC7a - Adapto herramientas para evaluar - By Nahuelito ®										
Preguntas	Subcategoría	Categoría	Entrevistados							Resultados
			E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	
2	5	Adapto Herramientas para Evaluar	1	1	0	0	0	1	1	4
Respuestas			1	1	0	0	0	1	1	4

La matriz MC7b, se corresponde con cuántos adoptaron herramientas para evaluar.

MC7b - Adapto herramientas para evaluar - By Nahuelito ®									
	1	1	0	0	1	1			4
	1	1	1	1	1	1			6
Porcentaje %		67							
El 67% de los entrevistados adaptó herramientas para evaluar									

Matriz de consolidación 8 (MC8) - Seguimiento de alumnos en presencial

La matriz MC8a, se corresponde con cuántos hacían seguimiento de alumnos en presencial, por entrevistado.

MC8a - Seguimiento alumnos presencial - By Nahuelito ®										
Preguntas	Categoría	Categoría	Entrevistados							Resultados
			E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	
3	6	Seguimiento alumnos Presencial	1	1	0	1	1	1	1	6
										0
Respuestas			1	1	0	1	1	1	1	6

La matriz MC8b, se corresponde con cuántos hacían seguimiento de alumnos en presencial.

MC8b - Seguiientos de alumnos en presencial - By Nahuelito ®									
	1	1	1	1	1	1	1		6
	1	1	1	1	1	1	1		6
Porcentaje %		100							
El 100% de los entrevistados hizo seguimiento de alumnos en presencial									

Matriz de consolidación 9 (MC9) - Seguimiento de alumnos en EaD

La matriz MC9a, se corresponde con cuántos hacían seguimiento de alumnos en distancia, por entrevistado.

MC9a - Seguimiento de Alumnos EaD - By Nahuelito ®										
Preguntas	Categoría	Categoría	Entrevistados							Resultados
			E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	
3	7	Seguimiento alumnos EaD	1	1	0	1	1	1	1	6
Respuestas			1	1	0	1	1	1	1	6

La matriz MC9a, se corresponde con cuántos hacían seguimiento de alumnos en distancia.

MC9b - Seguidientos de alumnos EaD - By Nahuelito ®										
1	1		1	1	1	1	1	1	1	6
1	1		1	1	1	1	1	1	1	6
Porcentaje %		100								
El 100% de los entrevistados hizo seguimiento de alumnos EaD										

Matriz de consolidación 10 (MC10) - Incorporó métodos de seguimiento alumnos EaD

La matriz MC10a, se corresponde con cuántos han incorporado métodos de seguimiento de alumnos en distancia, por entrevistado.

MC10a - Incorporó métodos seguimiento alumnos EaD - By Nahuelito ®										
Preguntas	Categoría	Categoría	Entrevistados							Resultados
			E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	
3	8	Incorporó métodos seguimiento alumnos EaD	1	1	0	1	1	1	1	6
Respuestas			1	1	0	1	1	1	1	6

La matriz MC10b, se corresponde con cuántos han incorporado métodos de seguimiento de alumnos en distancia.

MC10b - Incorporó métodos seguimiento alumnos EaD - <i>By Nahuelito</i> ®										
			1	1		1	1	1	1	6
			1	1		1	1	1	1	6
		Porcentaje %		100						
El 100% de los entrevistados incorporó métodos seguimiento alumnos EaD										

Matriz de consolidación 11 (MC11) - Ha tenido la misma eficiencia en el seguimiento de alumnos en EaD

La matriz MC11a, se corresponde con cuántos han tenido la misma eficiencia en el seguimiento de alumnos en distancia, por entrevistado.

MC11a - Ha tenido la misma eficiencia en seguimiento de alumnos en EaD - <i>By Nahuelito</i> ®										
Preguntas	Categoría	Categoría	Entrevistados							Resultados
			E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	
3	9	Ha tenido la misma eficiencia en seg. Alum. EaD	1	0	0	1	0	0	0	2
										0
Respuestas			1	0	0	1	0	0	0	2

La matriz MC11b, se corresponde con cuántos han tenido la misma eficiencia en el seguimiento de alumnos en distancia.

MC11b - Ha tenido la misma eficiencia en seguimiento de alumnos en EaD - <i>By Nahuelito</i> ®										
			1	0		1	0	0	0	2
			1	1		1	1	1	1	6
		Porcentaje %		33						
El 33% de los entrevistados ha tenido la misma eficiencia en seguimiento de alumnos en EaD										

Matriz de consolidación 12 (MC12) - Es mejor el seguimiento de alumnos en EaD

La matriz MC12a, se corresponde con cuántos han considerado que es mejor el seguimiento de alumnos en distancia, por entrevistado.

MC12a - Es mejor el seguimiento de Alumnos en EaD - By Nahuelito ®										
Preguntas	Categoría	Categoría	Entrevistados							Resultados
			E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	
3	9	Es mejor el seguimiento de Alumnos EaD	0	0	0	1	0	0	0	1
										0
Respuestas			0	0	0	1	0	0	0	1

La matriz MC12a, se corresponde con cuántos han considerado que es mejor el seguimiento de alumnos en distancia.

MC12b - Es mejor el seguimiento de Alumnos en EaD - By Nahuelito ®										
			0	0		1	0	0	0	1
			1	1		1	1	1	1	6
Porcentaje %			17							
El 17% de los entrevistados consigno que es mejor el seguimiento de alumnos en EaD										

Matriz de consolidación 13 (MC13) – Buena predisposición docente para EaD. La matriz MC13a, se corresponde con la percepción de cuantos tienen buena predisposición docente para EaD, por entrevistado.

MC13a - Buena predisposicion docente para EaD - By Nahuelito ®										
Preguntas	Categoría	Categoría	Entrevistados							Resultados
			E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	
0	0	Buena predisposicion Docente para EaD	0	0	0	1	0	0	1	2
										0
Respuestas			0	0	0	1	0	0	1	2

MC13b, se corresponde con la percepción de cuantos tienen buena predisposición docente para EaD., por entrevistado.

MC13b - Buena predisposición del docente para EaD - <i>By Nahuelito</i> ®							
0	0	1	0	0	1		2
1	1	1	1	1	1		6
Porcentaje %		33					
El 33% de los entrevistados ha tenido buena predisposición para EaD							