

Pérez Múnera, D. A., & Monsalve Fernández, A. Y. (2025, septiembre-diciembre). Acompañamiento para docentes virtuales nuevos. Una reflexión sobre la formación en enfoques pedagógicos e identidad institucional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (76), 329-363. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n76a12>

Acompañamiento para docentes virtuales nuevos. Una reflexión sobre la formación en enfoques pedagógicos e identidad institucional

Support for new virtual teachers. A reflection on training in pedagogical approaches and institutional identity

Diego Alejandro Pérez Múnera

Especialista en Pedagogía de la Virtualidad

Coordinación de Investigaciones e Innovación, Fundación Universitaria Católica del Norte
Medellín, Colombia

dalejandrop@ucn.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8173-0643>

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001723382

Alexandra Yulieth Monsalve Fernández

Magister en Educación

Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Fundación Universitaria Católica del Norte
Medellín, Colombia

aymonsalve@ucn.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9052-2563>

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001437702

Recibido: 18 de noviembre de 2024

Evaluado: 19 de mayo de 2025

Aprobado: 25 de julio de 2025

Tipo de artículo: Reflexión

Resumen

Los procesos de acompañamiento docente, en las instituciones de educación superior -IES-, son fundamentales para garantizar un acto educativo con calidad. Así las cosas, la presente investigación tuvo como objetivo analizar el proceso de acompañamiento a docentes virtuales



nuevos, en una IES con modalidad 100 % virtual, en relación con la identidad institucional, y a la luz de su enfoque pedagógico particular, buscando su mejora y optimización. Para ello, se acogió un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo y diseño de investigación-acción, teniendo como muestra a 15 docentes nuevos y 5 docentes acompañantes, a quienes se les aplicó una encuesta y grupo focal; además, se ejecutó una revisión de documentos institucionales y la aplicación de una rúbrica de observación. En los resultados, además de reconocer la importancia del proceso de acompañamiento inicial a los docentes para fortalecer su ejercicio en los ambientes virtuales de aprendizaje, se considera la importancia de capacitar en los temas propios de los enfoques pedagógicos institucionales, como diferenciador. Se concluye que la institución escogida, y las demás que se lean en esta realidad, deben garantizar un proceso de acompañamiento, permanente y actualizado, de manera que se trascienda el mero adiestramiento técnico, acogiendo la identidad institucional y el enfoque pedagógico particular.

Palabras Clave: Acompañamiento docente; Capacitación; Identidad institucional; Pedagogía para la comprensión; Práctica pedagógica.

Abstract

The teaching support processes, in higher education institutions -IES-, are fundamental to guarantee a quality educational act. Thus, the objective of this research was to analyze the process of accompaniment to new virtual teachers, in an HEI with a 100% virtual modality, in relation to the institutional identity, and in light of its particular pedagogical approach, seeking its improvement and optimization. To this end, a qualitative approach was adopted, with a descriptive scope and action research design, with 15 new teachers and 5 accompanying teachers as a sample, to whom a survey and focus group were applied; In addition, a review of institutional documents and the application of an observation rubric was carried out. In the results, in addition to recognizing the importance of the process of initial support for teachers to strengthen their practice in virtual learning environments, the importance of training on the topics inherent to institutional pedagogical approaches is considered as a differentiator. It is concluded that the chosen institution, and the others that rely on this reality, must guarantee a process of accompaniment, permanent and updated, so that mere technical training is transcended, embracing the institutional identity and the particular pedagogical approach.

Keywords: Teaching support; Training; Institutional identity; Pedagogy for understanding; Pedagogical practice.

Introducción

La docencia, como función sustantiva en todo proceso formativo, ejerce un rol fundamental dentro de la experiencia de enseñanza y aprendizaje. Es por esto por lo que la selección y la evaluación docente se contempla como uno de los ejes de calidad en las instituciones de educación superior, toda vez que son los docentes quienes dan vida a los objetivos de las instituciones y de los programas específicos en la interacción con los estudiantes.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2024):

El mejoramiento de la calidad de la educación implica coordinar acciones en la formación de los docentes y directivos, de modo que sus prácticas y actividades pedagógicas incidan en el desarrollo de competencias de los estudiantes, pero que también faciliten la reflexión sobre estrategias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de los mismos, y fomenten el desarrollo profesional de los educadores. (Párr. 2)

Así, la docencia se construye de manera permanente, y el ejercicio docente, como tal, implica el reconocimiento de las condiciones de quien aprende, para una adecuada planeación del proceso formativo. En este sentido, es importante considerar los esfuerzos que realizan las instituciones para que los docentes que se vinculan tengan presente el enfoque desde el cual ellas se orientan y respondan desde su ejercicio a las metas, paradigmas y expectativas de los programas académicos, con miras al cumplimiento de las condiciones de calidad, pero sin dejar de lado la libertad de cátedra del docente.

Teniendo en cuenta que algunas instituciones funcionan cien por ciento virtual, es necesario y pertinente realizar un proceso de inducción a los docentes nuevos; sin embargo, este proceso no puede quedarse allí, y es por esto por lo que, en aras de conservar los principios de las instituciones y sacar el máximo provecho a las potencialidades que ofrece la educación virtual, se diseñan procesos de acompañamiento docente que implican ir más allá de la capacitación inicial, para posibilitar un diálogo permanente.

Los sistemas de formación docente en la actualidad contemplan mucho más que el saber pedagógico y didáctico, buscando una educación continua, de calidad y que responda a los asuntos éticos del momento histórico.

Las dinámicas del subsistema de formación avanzada están orientadas a movilizar el pensamiento pedagógico hacia metas que favorezcan la comprensión de los sujetos de la educación en la multidimensionalidad de las condiciones contextuales y de las exigencias de la mundialización. (MEN, 2013, p. 108)

Asimismo, es evidente que las IES, independientemente de su modalidad -presencial o virtual-, acogen unos lineamientos pedagógicos especiales que se convierten en parte de su identidad y de su valor agregado para el mercado. Lineamientos que se acogen a un enfoque o modelo pedagógico específico, el cual, entre otros documentos, es explicitado y socializado con la comunidad interna y externa en los denominados proyectos educativos institucionales.

Dicha identidad, concebida desde lo pedagógico y su dimensión teleológica, entendida como esencia y ADN institucional, debe ser interiorizada y articulada por todos los actores educativos, de manera que tengan claridades sobre la ruta a seguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para el caso particular, la mirada estuvo centrada en el cuerpo docente virtual, de manera especial los que ingresan por primera vez (docentes nuevos), y que, con mayor razón, pese a su saber y experiencia, deben analizar, estudiar, acoger y apropiarse los lineamientos pedagógicos específicos de la institución a la cual se adscriben.

Así las cosas, para garantizar dicha apropiación, es necesario que las IES garanticen procesos, eficientes y eficaces, de acompañamiento docente, en especial desde las capacitaciones iniciales y de actualización, no solo en el saber hacer, en el manejo de recursos, en el afianzamiento de competencias, sino que, además, es fundamental el acompañamiento en temas de identidad institucional, particularmente en los lineamientos pedagógicos, de manera que el docente nuevo tenga clara la ruta, y con base en ella presente y desarrolle su itinerario docente; es decir, la forma de acompañar a los estudiantes y guiar los cursos asignados, con el fin de garantizar un proceso de aprendizaje con calidad y a la luz de las orientaciones propias de la institución. En este sentido, Coicaud et al. (2021) indican que:

La formación de profesores y profesoras implica mucho más que el conocimiento de la propia disciplina. Demanda también los conocimientos pedagógicos y de un saber práctico

necesario para intervenir sobre una realidad singular, compleja e incierta en un campo multidimensionado como el de la docencia universitaria. (p. 101)

Para este caso en particular, el ejercicio de investigación tuvo como lugar de actuación la Fundación Universitaria Católica del Norte, desde su Facultad de Educación y Ciencias Sociales, con centro en los docentes virtuales nuevos, que ingresaron para los años 2022 y 2023.

Es fundamental reconocer que esta institución ofrece sus programas técnicos, de pregrado y posgrado en modalidad 100 % virtual, lo cual la llevó, desde su fundación, a definir unos lineamientos pedagógicos que respondieran a las demandas del mercado, pero también a aquellas que supone la virtualidad, haciendo uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones, y todo lo que en ella se permea desde la pedagogía, la didáctica, las mediaciones, los recursos, entre otros elementos que atraviesan el proceso formativo. Así mismo, por esta naturaleza virtual, se requiere, para los docentes nuevos, una adaptación no solo a nivel técnico, sino también metodológico.

Los procesos de acompañamiento docente, además, son fundamentales en las IES, en tanto con ello se garantiza la calidad en la prestación del servicio educativo, a través de la mejora continua, y se certifica la existencia de un cuerpo docente capacitado y, sobre todo, actualizado, lo cual es pertinente desde todo punto de vista. Formación que no solo se debe centrar en asuntos técnicos o del saber específico, sino también en aquellos conocimientos y apropiación de lo relacionado con la esencia o ADN institucional; lo cual, en últimas, es lo que marca el camino a seguir y la ruta a recorrer en el proceso de aprendizaje.

Lo anterior, no es solo una necesidad sentida en las IES, sino un requisito y una demanda general, que parte de las mismas instancias que regulan la educación y la calidad de esta en Colombia; por eso, desde los lineamientos para otorgar o renovar registros calificados de los programas que se ofertan, del Ministerio de Educación Nacional, y de aquellos relacionados con el otorgamiento o renovación de acreditaciones en alta calidad, del Consejo Nacional de Acreditación -CNA-, en sus numerales o factores, se indaga por los procesos que cada institución tiene para garantizar el acompañamiento docente, incluyendo en este la capacitación.

Ampliando lo anteriormente dicho, el segundo aspecto de la Característica 11 “Desarrollo profesoral”, adscrito al Factor 3 “Docentes” de los Lineamientos para la Acreditación de Programas, indaga por la “aplicación de políticas y estrategias institucionales, (...), que incluyan

la capacitación y la actualización en los aspectos académicos, profesionales y pedagógicos relacionados con el nivel de formación y modalidad en que se oferta el programa” (CNA, 2021, p. 54); aspecto clave, al reconocer que dentro de este desarrollo o capacitación profesoral se contempla, desde el asunto pedagógico, el enfoque institucional: Pedagogía para la comprensión. Asimismo, como lineamiento para la obtención o renovación de un registro calificado de programa académico, se requiere, desde la condición de calidad “Personal docente”: “presentar información precisa de los planes de desarrollo profesoral y sus resultados, en términos de (...) formación pedagógica y actualización profesional” (MEN, 2016, p. 15).

En este orden de ideas, la Institución objeto de estudio, con el fin de ofrecer un acompañamiento integral, abarca desde este proceso tres ejes de actuación, los cuales son mencionados por Roldán López (2007): “fundamento técnico y tecnológico; pedagógico-didáctico; diseño instruccional y diseño gráfico” (p. 15). Garantizando con ello que los docentes, especialmente los nuevos, tengan un acercamiento a dichos elementos que son fundamentales para el desarrollo eficaz de una educación mediada por ambientes virtuales.

En este punto, es importante mencionar que la Fundación Universitaria Católica del Norte acoge como ruta propia, atendiendo a que esta educación en línea supone autonomía y flexibilidad, la denominada Pedagogía para la Comprensión, la cual, según el Proyecto Institucional y Pedagógico -PIP- (2015), “brinda contenido al desarrollo de una educación virtual con sentido humano que pasa por la comprensión del ser como legítimo otro, la comprensión del conocimiento para una mejor lectura de la realidad y la comprensión para la transformación” (p. 74). Esto implica que el sujeto que se forma en la institución va más allá de la adquisición de un conocimiento en un área específica del saber, para llegar al reconocimiento del otro y de su entorno, como factores de transformación permanente y, por ende, de aprendizaje.

Entonces, atendiendo a este enfoque pedagógico particular, que se adecúa además a los recursos y medios de los que se vale la virtualidad para los procesos de aprendizaje, es una necesidad que los docentes nuevos, quienes tal vez vienen de instituciones presenciales o de otras virtuales con enfoques y lineamientos pedagógicos particulares, y quizá distintos, comprendan, conozcan y, además, se apropien del enfoque institucional y lo apliquen en su actuar docente, desde los procesos de acompañamiento y capacitación que la institución les ofrece.

En este orden de ideas, nace el interés por analizar dicho proceso de acompañamiento a los docentes nuevos, en el tema particular de identidad institucional, a la luz de la pedagogía para la comprensión, buscando identificar que dichos procesos sí acojan esta particularidad y trasciendan la mera formación permanente en uso de medios virtuales, diseño de ambientes virtuales de aprendizaje, elaboración de recursos y orientación de cursos mediante la gestión de una plataforma. No es suficiente que un docente tenga experiencia y formación completa en lo mecánico, en lo técnico, en lo metodológico, si no tiene clara la ruta pedagógica; es decir, si no aplica en sus mediaciones el enfoque pedagógico particular, en este caso la pedagogía para la comprensión, buscando adecuarse a un contexto que demanda “pedagogías distintas, centradas en el desarrollo y visibilización de procesos de pensamiento, la reflexión sobre las comprensiones y la transferencia de los saberes a diferentes escenarios” (Cifuentes Garzón, 2019, p. 20).

Entonces, en primer lugar, se abarca el marco teórico, el cual versa sobre las bases conceptuales del estudio. Luego, se desarrolla, de forma detallada y replicable, la metodología abordada, a partir de elementos como tipo de estudio, población y muestra, técnicas e instrumentos, además de las consideraciones éticas. En el siguiente apartado se presenta la reflexión, en la que se incluyen el valor agregado, implicaciones prácticas y limitaciones. Finalmente, se da cuenta de las conclusiones, como aporte de la investigación a la realidad observada.

Marco teórico

Acompañamiento docente

Con el objetivo de ofrecer un proceso de enseñanza-aprendizaje integral y de calidad, las instituciones de educación superior se ven exhortadas, además de otros elementos, a garantizar los procesos de acompañamiento del personal docente, de manera que el mismo esté permanentemente formado, actualizado y sienta el apoyo institucional desde todos los ámbitos. De hecho, el acompañamiento para Tenorio Rosales (2022), “es una acción relevante para lograr una educación de calidad que busca cumplir las metas que se proponen en relación a [sic] la enseñanza de los docentes y aprendizaje de los estudiantes” (p. 7). Calidad que no solo se mide por los entes gubernamentales que regulan la educación superior, sino por otros aspectos que deben ser abordados por las IES.

Este acompañamiento debe ser integral, y abrazar a toda la comunidad de docentes, tanto a los que se enfrentan por primera vez al acto educativo como aquellos que llevan años desarrollando el ejercicio, y por tanto requieren de actualización constante (Torres Carrasco et al., 2023).

Atendiendo a todo lo anterior, es fundamental reconocer el acompañamiento a los docentes como una herramienta significativa que, según lo mencionan De la Rosa Ochoa et al. (2023), da pie no solo al fortalecimiento del acto de enseñanza-aprendizaje, al tener docentes capacitados y procesos de calidad, sino que se permea la innovación educativa, se actualiza la práctica pedagógica, didáctica y de metodologías, y se logra el empoderamiento, por parte de los actores educativos, del proceso que vivencian día tras día (pp. 1000-1001).

Así las cosas, se entiende el acompañamiento docente como un campo que implica la formación, con miras al mejoramiento continuo. Al respecto, la Presidencia de la República de Colombia, en el Decreto 1278 de 2002, expresa que: “La formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de los educadores en servicio debe contribuir de manera sustancial al mejoramiento de la calidad de la educación y a su desarrollo y crecimiento profesional” (Art. 38).

Por tanto, la formación de los maestros debe contemplar aspectos como la calidad científica, ética, el desarrollo de las teorías y la práctica pedagógica, la investigación y la preparación para prestar el servicio educativo en los diferentes niveles: pregrado y posgrado (Art. 109, Ley 115 de 1994).

Capacitación docente

Dentro del proceso de acompañamiento a docentes, la capacitación tiene un papel protagónico; por ello, como mencionan Coicaud et al. (2021), la capacitación es fundamental en la educación superior, en tanto con la misma se apunta al fortalecimiento de las funciones sustantivas de docencia, extensión e investigación (p. 101). Es decir, que este asunto no se limita a un fortalecimiento de las competencias específicas y transversales del docente, sino que todo el acto educativo, y los actores de este, se favorecen de dichos procesos.

En este punto, es importante que el tema de la capacitación docente trascienda el mero adiestramiento o actualización en lo disciplinar, dado que esto es un asunto de lógica. Por ello, es

necesario que se apunte y se dé real importancia a los procesos de capacitación y acompañamiento docente en asuntos relacionados con pedagogía, didáctica, estrategias de comunicación, trabajo contextual en el aula, y otros elementos que son prioritarios en la educación ofertada por la universidad (González-Fernández et al., 2019).

De otro lado, parafraseando a Sánchez Mendiola et al. (2023), es claro que la formación/capacitación docente, más allá de un asunto que beneficia solo a quien la recibe, tiene una trascendencia importante en el acto educativo, en tanto, además de fortalecer las competencias del docente, implica una mejora y un impacto en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, logrando así una educación integral, que no solo se queda en lo técnico, sino que aborda otras dimensiones, para que las cuales el docente debe estar formado y capacitado.

En este orden de ideas, varias investigaciones (Chica et al., 2020; Flores Zapata & Aballe Pérez, 2018; Garatte, 2023; Ortiz Aguilar et al., 2020; Paz-Penagos et al. 2022; Zacarías Gutiérrez, 2023) se encuentran al presentar como una necesidad: que las instituciones educativas, entre ellas las de educación superior, permeen los espacios de formación, capacitación y acompañamiento de los docentes, de manera que estos puedan ofrecer un proceso de enseñanza-aprendizaje integral, que trascienda el mero adiestramiento en los disciplinar, y se abarquen otros asuntos, relacionados con lo pedagógico, didáctico, metodológico, emocional, entre otros elementos.

Además, el MEN (2022) indica que es menester reconocer a los docentes “no como reproductores de saberes formulados sino como agentes de cambio social cuya permanente reflexión sobre su práctica es un impulsor de la calidad del sistema educativo” (p. 33), para lo cual se fomenta la educación tanto desde el saber disciplinar como desde el campo humano, con miras a la transformación de las prácticas.

Educación en ambientes virtuales de aprendizaje

“La pandemia del Covid-19 constituye (...) un hito histórico con irrupción en lo educativo. (...) la educación virtual tiene un lugar significativo para la investigación educativa, pues se hace necesario explorar y analizar el fenómeno desde distintas perspectivas” (Avenidaño et al., 2021, p. 121). Es evidente que la pandemia, sin desconocer los desastres lamentables que trajo, se convirtió en una oportunidad para el sector educativo y, especialmente, es una fuerza que impulsó la

educación virtual en el mundo, ya desarrollada desde hace muchos años, pero sin la importancia que esta merecía (Moreno-Fernández & Gómez Camacho, 2023).

En este sentido, según Cipagauta Moyano (2023), las instituciones de educación, en todos sus ámbitos y en todas las partes del mundo, para el caso particular en Colombia, se están viendo abocadas a lo que se ha llamado la digitalización, que no es más que la integración de la virtualidad en la educación tradicional -de cara a cara y en un salón de clases-. Es la posibilidad de flexibilizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y adecuar a las nuevas generaciones, que ya de por sí son muy cercanas a las tecnologías de la información y las comunicaciones -TIC-, a este escenario de la educación, aprovechando tanto los recursos de los cuales actualmente se dispone, como las capacidades e intereses de los estudiantes.

La apropiación de la educación mediada por ambientes virtuales de aprendizaje exige, en esencia, que quienes se acercan a ella no solo dominen el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, sino que también logren trascender hacia nuevas formas, métodos y enfoques que configuran la didáctica y la pedagogía virtual. Solo en la medida en que estos elementos sean asumidos e introyectados por los actores educativos, será posible avanzar hacia una educación virtual verdaderamente significativa y de calidad (Rivera Tejada et al., 2023).

En esta perspectiva, el MEN (2017) hace alusión a que la educación virtual, como una de las modalidades reconocidas de educación a distancia,

Implica una nueva visión de las exigencias del entorno económico, social y político, así como de las relaciones pedagógicas y de las TIC. No se trata simplemente de una forma singular de hacer llegar la información a lugares distantes, sino que es toda una perspectiva pedagógica. (Sección ¿Qué es la educación virtual, párr. 4)

Por tanto, educar en ambientes virtuales de aprendizaje considera elementos pedagógicos y metodológicos propios de esta modalidad, entendiendo que se amplía el espectro de posibilidades en relación con aspectos como los estudiantes, sus condiciones de vida, el manejo de la información para producir la formación; en últimas, todo aquello que atañe a las relaciones pedagógicas que se tejen en medio de la virtualidad para alcanzar la construcción del conocimiento (Mejía Muñoz & Cerón, 2022).

Además, de otros grandes retos, para que la educación virtual sea servida con calidad debe tener claros asuntos propios de su pedagogía, didáctica, planeación, evaluación, administración,

entre otros temas que son diferentes a cómo se manejan en la presencialidad (Neifachas et al., 2022). Una de las situaciones más complejas que se encuentran cuando las instituciones, por decisión o por la contingencia, incursionan en la virtualidad tiene que ver con el aspecto metodológico, dado que no se trata simplemente de digitalizar lo que se hace de manera oral o escrita en el aula física, sino que implica ir más allá, pensando en asuntos vitales como la comprensión (Rivera Tejada et al., 2023; Rodríguez Segura & Cancelo San Martín, 2022).

En palabras de Roldán López y Puerta Gil (2020): “En términos de estrategias, el docente imagina creativamente pasos y procesos que dinamizan su docencia, y logran resultados de aprendizaje entre los estudiantes. Además, dichas estrategias se convierten en insumos potenciales de innovaciones educativas en la modalidad educación virtual” (p. 4), las cuales se materializan en el diseño instruccional, que contempla todo el proceso de planeación didáctica y ejecución del acto educativo, haciendo uso de las diversas herramientas de las que se dispone actualmente, entendiendo que, el proceso de formación en ambientes virtuales de aprendizaje va mucho más allá de la construcción conceptual o del uso y manejo de recursos TIC, para convertirse en un acto comunicativo complejo, amplio y potenciador de habilidades, tanto en quien aprende como en el que enseña.

Realimentación y recursos de acompañamiento

El acompañamiento docente permite avanzar en la calidad del proceso educativo, toda vez que lleva a que mediante la cooperación y la experiencia se potencien las habilidades tanto desde lo técnico como desde lo pedagógico; de manera especial, en educación virtual, en la cual se puede hacer uso de múltiples recursos para generar cercanía mediante realimentaciones que permitan sistematizar el proceso vivido y hacer uso de los instrumentos disponibles para evidenciar los progresos del docente.

Al respecto, Mejía Cadavid y Salazar Figueroa (2023) concluyen que realizar un acompañamiento temprano favorece el ejercicio profesional, dado que “conducirá a tener más confianza y a tomar decisiones certeras en el momento en que lo necesite o, por el contrario, saber el modo en el que puede evitar situaciones comprometedoras” (p. 7607). Así, la sistematización

del proceso de acompañamiento aporta a la generación de un sistema pedagógico en el cual se aprovechen los conocimientos adquiridos y se pase de la revisión a la consolidación de saberes.

Metodología

Dado que el proceso de recolección de información se realiza directamente con los sujetos que están inmersos en el campo de investigación, en este caso los docentes, se optó por hacer uso del enfoque cualitativo, entendiendo que, en este, a partir de un procedimiento inductivo, se busca un acercamiento a la población para analizar la realidad, teniendo en cuenta las experiencias y percepciones de las personas, dotando de significado sus manifestaciones. El alcance propuesto para la investigación fue descriptivo, el cual, de acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2010), busca “especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 80), toda vez que, en este caso, se buscó reconocer el proceso de acompañamiento en la inducción a los docentes virtuales nuevos, de cara a la apropiación del enfoque pedagógico.

Por su lado, el diseño escogido fue el de investigación-acción, en tanto este se alinea con el objetivo de estudio, ya que no solo implica la observación y análisis, sino también la posibilidad de tomar acciones concretas para mejorar el proceso. Así lo dejan entrever Hernández Sampieri et al. (2010), cuando presentan las tres fases de este diseño: observar, desde la recolección de datos y descripción del problema; pensar, a partir del análisis e interpretación de lo hallado; y actuar, buscando resolver el problema e implementar mejoras (p. 511).

Población y muestra

La población de docentes de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales asciende a 36 personas entre los diferentes programas, de los cuales 15 ingresaron entre 2022 y 2023. Con este panorama se decidió tomar como muestra para el proyecto el total de docentes virtuales nuevos, con quienes se abordaron los instrumentos de la encuesta y el grupo focal. Además, se tuvieron en cuenta a los cinco docentes acompañantes de la institución, para la aplicación de una encuesta. Por su lado, para la rúbrica de observación, se seleccionaron aleatoriamente 6 cursos de los programas adscritos a la Facultad de Educación y Ciencias Sociales, servidos por los docentes nuevos.

Técnicas e instrumentos

En primer lugar, se aplicó la técnica de “análisis documental”, en tanto se buscaba, antes de cualquier intervención, realizar una revisión de documentos, textos, estudios y demás escritos de interés que presenten información sobre al proceso de acompañamiento de docentes virtuales nuevos, tanto desde la documentación interna ya descrita, como de otra externa que provea información para las reflexiones y discusiones. Dichos textos fueron analizados para la labor de reflexión a partir de la pregunta de investigación, y soportados en fichas bibliográficas.

Además, y teniendo en cuenta las particularidades de este ejercicio, fue pertinente para la recolección de datos la técnica de “Encuesta”, en la medida en que esta aportó a la reflexión de los objetivos, desde el acercamiento a la percepción que tienen los participantes al objeto de estudio. Así las cosas, se realizó una encuesta para docentes nuevos y otra para acompañantes.

De otro lado, también se tuvo en cuenta el “grupo focal” como otra técnica de investigación, que sirvió de soporte y para ampliación de detalles que pudieron quedar pendientes o que surgieron de la aplicación de la encuesta. El grupo focal fue aplicado a los docentes nuevos.

A continuación, la Tabla 1 presenta las preguntas orientadoras de dichos instrumentos.

Tabla 1

Preguntas orientadoras

| Encuesta para docentes nuevos | Encuesta para docentes acompañantes | Grupo focal |
|---|--|--|
| ¿Recibió inducción general, por parte de la institución, al momento de ingresar como docente nuevo? Si () No () | ¿Recibió inducción para ser docente acompañante? Si () No () | ¿Qué significa para usted identidad institucional? |
| ¿Cómo describiría el proceso de inducción recibido a nivel institucional? Excelente () Bueno () Regular () Malo () | ¿Cómo describiría el proceso de inducción recibido para ser docente acompañante? Excelente () Bueno () Regular () Malo () | ¿Siente que la capacitación recibida en su proceso de inducción abarca ampliamente la identidad institucional? |
| ¿Recibió inducción al momento de ingresar como docente nuevo por parte de la facultad? Si () No () | ¿Cómo describiría el proceso de inducción a los docentes nuevos en la facultad? Excelente () Bueno () Regular () Malo () | ¿Cómo cree que se refleja en su ejercicio docente la identidad institucional? ¿En qué escenarios se aborda la capacitación docente en la institución? |

| | | |
|---|---|---|
| <p>¿Cómo describiría el proceso de inducción recibido por parte de la facultad? Excelente () Bueno () Regular () Malo ()</p> <p>Seleccione, dentro de las siguientes opciones, la que más se ajuste al acompañamiento docente recibido en su ingreso a la facultad. Excelente () Bueno () Regular () Malo () No recibido ()</p> <p>¿Con qué frecuencia cuenta con acompañamiento docente? Siempre () Frecuentemente () Ocasionalmente () Nunca ()</p> <p>Considera que el tiempo dedicado al acompañamiento docente es: Suficiente () Insuficiente ()</p> <p>¿Dentro del proceso de inducción, recibió información relacionada con la identidad institucional? Si () No ()</p> <p>¿Considera pertinente que se realice acompañamiento docente de manera permanente? Si () No ()</p> <p>Si tiene algún comentario adicional que quiera compartir sobre el proceso de acompañamiento, por favor hágalo aquí.</p> | <p>El acompañamiento a los docentes nuevos se realiza durante: Primeras semanas () Un bloque () Un semestre () Un año ()</p> <p>¿Cómo calificaría la efectividad del proceso de acompañamiento a los docentes nuevos? Muy efectivo () Efectivo () Medianamente efectivo () Inefectivo ()</p> <p>¿Cuáles características considera debe tener un docente acompañante?</p> <p>Describe cómo realiza el proceso de acompañamiento docente.</p> <p>¿Cómo, desde el proceso de acompañamiento, se orienta a los docentes nuevos acerca de la identidad institucional con miras a su apropiación?</p> <p>¿De qué manera se da a conocer a los docentes nuevos el enfoque pedagógico institucional de Pedagogía para la Comprensión?</p> <p>¿Qué sugerencias tiene para mejorar el proceso de acompañamiento docente?</p> <p>Si tiene algún comentario adicional que quiera compartir sobre el proceso de acompañamiento, por favor hágalo aquí.</p> | <p>¿Qué comprende por acompañamiento docente?</p> <p>¿Cómo definiría la “pedagogía para la comprensión”?</p> <p>Sobre la capacitación que ha recibido, considera que se le proporcionaron herramientas efectivas para la aplicación del enfoque pedagógico de la pedagogía para la comprensión.</p> <p>Teniendo en cuenta los cuatro momentos que propone la pedagogía para la comprensión: ver, hacer, comprender y valorar, cómo considera que estos se aplican en las actividades con los estudiantes.</p> <p>¿Puede compartir ejemplos específicos de cómo ha intentado aplicar la pedagogía para la comprensión en su enseñanza virtual? ¿Cuáles han sido los resultados?</p> <p>¿Qué sugerencias tiene para mejorar el proceso de acompañamiento docente y enriquecer la capacitación de docentes virtuales nuevos en estos temas -identidad institucional y pedagogía para la comprensión?</p> |
|---|---|---|

Finalmente, se tuvo en cuenta la técnica “Recopilación de la información”, la cual fue aplicada, a partir del instrumento “Rúbrica de observación”, a seis cursos seleccionados aleatoriamente, de los programas adscritos a la Facultad de Educación y Ciencias Sociales, y que estuvieran acompañados por los docentes nuevos, con el fin de reflexionar sobre la aplicación del enfoque pedagógico institucional en la práctica docente.

Consideraciones éticas

La investigación se ejecutó bajo criterios éticos; para ello, se contó con la autorización de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales, de la Fundación Universitaria Católica del Norte, para el abordaje de sus docentes nuevos y acompañantes, y la revisión de algunos cursos seleccionados; asimismo, se contó con la firma del consentimiento informado de todos y cada uno los participantes (docentes virtuales nuevos y acompañantes). Finalmente, la investigación tuvo en cuenta la Resolución 8430 de 1993, del Ministerio de Salud de Colombia, que la cataloga como de riesgo mínimo.

Reflexión

En primera instancia, y con el objetivo de realizar el acercamiento al proceso de acompañamiento docente, en el ámbito institucional, se realizó una revisión documental, especialmente desde los siguientes textos de la Fundación Universitaria Católica del Norte: Proyecto Institucional y Pedagógico (PIP, 2015); Acuerdo C.D. No. 10 de 2022, Estatuto para los docentes; y Lineamientos diseño curricular (2020).

Así las cosas, el PIP, como documento orientador de la Fundación Universitaria Católica del Norte (2015), ofrece orientaciones generales al respecto, presentando el acompañamiento desde los procesos de capacitación y formación, integrando la comunicación y la educación, de forma continua y verificable, de manera que se permee la gestión del conocimiento, a partir de prácticas o experiencias significativas de los docentes (p. 84).

En este orden de ideas, para lograr un acompañamiento pertinente, la Institución tiene en cuenta el recurso humano, el cual, para este caso, son también docentes que, con el rol de docentes acompañantes, sirven a los programas y facultades, según designación institucional, y acompañan a los otros colegas en sus necesidades, incluyendo en este punto su capacitación. Todo lo anterior, con el objetivo de mejorar la prestación del servicio y, por ende, el desempeño (PIP, 2015, p. 84).

De otro lado, y caracterizando más el proceso, en el 2020 la Fundación Universitaria Católica del Norte publicó el documento “Lineamientos Diseño curricular”, en el que se presenta como objetivo de los docentes acompañantes: capacitar, acompañar y orientar, de manera continua, a los docentes de cada facultad, buscando con ello fortalecer el acto educativo y facilitando el

desarrollo pedagógico (p. 45); además, al hablar de flexibilidad pedagógica, estos lineamientos relacionan el acompañamiento pertinente, continuo y permanente, de los docentes acompañantes, desde el diseño de ayudas didácticas (p. 58).

Atendiendo a lo anterior, el PIP (2015) también menciona las funciones de los docentes acompañantes, lo cual se expresa en asuntos como: planeación; definición, con cada facultad, de la forma en que serán acompañados los docentes; trabajo colaborativo con los demás acompañantes; asesoría en la construcción o actualización de objetos virtuales de aprendizaje; innovación del proceso; documentación de experiencias significativas; y formación continua (pp. 84-85).

Por ello, todo el acompañamiento tiene su mirada en el perfeccionamiento docente y en la mejora sustancial del acto educativo; así lo deja entrever el Acuerdo C.D. No. 10 del 2022 “Estatuto Docente”, al indicar que “La formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de los docentes en servicio, debe contribuir (...) al mejoramiento de la calidad de la educación y a su desarrollo y crecimiento profesional” (p. 28).

Finalmente, el PIP (2015) presenta una integración entre el enfoque pedagógico institucional, de la Pedagogía para la comprensión, con el proceso de acompañar, en tanto se busca abarcar, al ser acompañado, en este caso los docentes, desde todas sus dimensiones “psicológica, social, espiritual, económica, biológica y académica” (p. 100).

Dichos hallazgos documentales, se confrontaron con la encuesta a los cinco docentes acompañantes de la institución, quienes definieron el proceso de acompañamiento en tres momentos: Alistamiento, Desarrollo y Cierre. Estos tres grandes momentos contemplan actividades como: contacto inicial con los docentes, inducción (manejo de la plataforma, PIP, ruta de la institución, alistamiento de los cursos), socialización y revisión de listas de chequeo, adiestramiento inicial con videotutoriales, reportes de acompañamiento a las coordinaciones de los programas, capacitación general de la facultad (realimentación, rúbricas, anuncios y evaluación Saber Pro).

Además, también se encuestaron a los 15 docentes nuevos de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales. En este sentido, sobre la valoración que merece el acompañamiento dado al ingreso a la facultad, 13 participantes, es decir el 81.3 %, lo valoró como excelente, un 12.5 % (2) calificó dicho acompañamiento como bueno, y un 6.3 % (1) lo calificó “Regular”. Sobre la

periodicidad del acompañamiento, la gran mayoría ubico “siempre”, y solo dos indicaron que “frecuentemente” y “ocasionalmente”; lo mismo pasó con la valoración del tiempo, en tanto 14 participantes lo consideraron “suficiente”, y dos más indican se ubicaron en la opción de “Insuficiente”.

Asimismo, en el grupo focal, del que participaron 8 docente nuevos, se evidencia cómo el acompañamiento docente es considerado fundamental; se expresa, además, que es una de las mejores estrategias que tiene la institución, dado que es permanente, semana a semana, generando un vínculo directo con lo pedagógico. Asimismo, este proceso tiene nombre, rostro y voz, desde la coordinación, la docente acompañante y entre compañeros.

Por otro lado, en cuanto a los docentes nuevos, y a partir de la pregunta: ¿Recibió inducción general, por parte de la institución, al momento de ingresar como docentes nuevo?, el 100 % respondió que sí; además, sobre la valoración de dicha inducción, el 62.4 % (10) la ubicó en “excelente”, y el restante 37.5 % (6), en “bueno”. La demás opciones no tuvieron respuesta (“Regular”, “Malo”).

También, respecto a si recibieron inducción, por la facultad, al momento de ingresar como docentes nuevos, el total de participantes (100 %) indicó que sí; este proceso fue valorado, por el 68.8 % (11), como “Excelente”, y el restante 31.3 % (5) lo calificó como bueno.

De otro lugar, sobre la pregunta: ¿Dentro del proceso de inducción, recibió información relacionada con la identidad institucional?, el 93.8 % (15) indicó que sí, y el restante 6.3 % (1) dijo que no. Además, sobre si se considera pertinente realizar acompañamiento permanente, el total de participantes dijo que sí.

Finalmente, como única pregunta abierta de la encuesta, se generaron algunos comentarios, de los cuales se resaltan: “Excelente acompañamiento por parte de la universidad”, “El acompañamiento se da sobre todo en la fase de ingreso, luego, cuando ha habido adaptación a las dinámicas institucionales, el acompañamiento se da según las necesidades presentadas”, “Los tiempos de la primera contratación, en relación con los tiempos de capacitación y adaptación con la plataforma institucional, se realiza de manera muy acelerada”, “Propiciar espacios donde se dé a conocer más la pedagogía de la comprensión y que se permitan diálogos académicos y planes de acción en la UCN con este sello”, “Se debería determinar la periodicidad al momento de evaluar el acompañamiento”.

También, se tuvieron en cuenta las respuestas de los docentes acompañantes, para nutrir el ejercicio de análisis. Así las cosas, en relación con el proceso de inducción realizado por los acompañantes a los docentes nuevos, el 40 % (2) lo valoró como bueno, y un mismo porcentaje como regular; el 20 % restante, que corresponde a un encuestado, presentó el proceso como excelente. En este mismo sentido, y sobre la periodicidad del acompañamiento, un 60 % de los participantes, es decir 3 de ellos, indicó una periodicidad anual, mientras que dos (40 %) se ubicaron en la opción “semestral”; las opciones de “Bloque” y “Primeras semanas” no fueron tenidas en cuenta. Asimismo, y sobre el mismo proceso, cuatro de los participantes (80 %) lo valoró como efectivo, y los dos restantes (20 %) como muy efectivo; “medianamente efectivo” e “inefectivo” fueron opciones no tenidas en cuenta.

De otro lado, en cuanto a las características que, consideran los participantes, debe tener un docente acompañante, se resaltan: cercanía, empatía, buena comunicación, excelente uso de la plataforma, muy buen uso de TIC, conocer muy bien la institución, paciencia, pasión por la enseñanza, adaptabilidad, conocimiento acerca de elementos pedagógicos, habilidad para la solución de problemas.

También, al ser indagados sobre el cómo dan a conocer, a los docentes nuevos, el enfoque pedagógico institucional de Pedagogía para la Comprensión, se presentaron, entre otras respuestas: “Desde la sensibilidad para la apropiación en las actividades”, “Se nos comparte y habla del PIP, y en especial de la pedagogía para la comprensión, (se aclara que en este momento las UCN tiene algunos vacíos en cuanto a la documentación del enfoque por esto estamos realizando una investigación macro al respecto)”, “No se realiza”, “En cada una de las indicaciones o ítems de las listas de chequeo”.

Finalmente, sobre la pregunta: ¿Cómo, desde el proceso de acompañamiento, se orienta a los docentes nuevos acerca de la identidad institucional con miras a su apropiación?, los participantes indicaron, entre otras respuestas: “en este aspecto falta fortalecimiento, ya que el tiempo es poco, para acercar más a esa identidad institucional”, “En la inducción se hace énfasis es en los aspectos docentes de un orden más bien táctico”, “Se les comparte toda la normatividad”, “No se realiza ese proceso de manera explícita, se aborda muy general en el proceso de alistamiento”.

En este punto, y para complementar sobre los temas tratados, en el grupo focal se relacionó lo siguiente. Al abordar la identidad institucional, los docentes expresaron que esta se reconoce como un elemento diferenciador frente a otras instituciones, aunque falta profundizarla, pues si bien hay un proceso de inducción, con el tiempo lo que se ha ido indicando se lleva a la práctica en acciones concretas. Además, la identidad institucional se identifica desde el sello propio de las actividades de la institución; en este sentido, se mencionó como fortaleza la amplia difusión de la estructura institucional. Incluso, una docente expresó que, aunque el tema de la identidad institucional no se mencionó directamente en la inducción, la Católica del Norte tiene un elemento diferenciador al hacer una inducción personalizada de los procesos con cada uno de los docentes, además hay un ejercicio autónomo y de autogestión del conocimiento.

De otro lado, y con respecto a la capacitación, expresaron los docentes participantes que esta se puede ampliar, especialmente desde la visión sobre el PEI, pues si bien se dan indicaciones generales, que permiten a los docentes reconocer la estructura de la institución, es necesario abarcar más información al respecto. Se acentúa, así mismo, que desde la institución se facilita a los docentes nuevos la realización de un microcurso en AVA, mediante el cual se ofrece información y formación con respecto a la metodología propia de la UCN, el enfoque y los procesos institucionales.

Ampliando lo anterior, fue posible validar que la capacitación ofrecida, desde el microcurso en AVA, además de las estrategias compartidas entre docentes por otros espacios menos formales (correos, grupo de WhatsApp, equipos de liderazgo docente), aporta a la formación permanente de los docentes. Se ofrecen espacios permanentes de capacitación a través de cátedras abiertas, encuentros, cualificación en manejo de plataforma CANVA.

En cuanto al proceso de inducción, se indicó que ese no se queda en las primeras semanas, sino que es permanente, porque permite a los docentes entender el contexto institucional y las prácticas específicas, la forma en que se llevan a cabo cada uno de los procesos en la institución.

Por su lado, y en relación con el enfoque institucional de la pedagogía para la comprensión, se expresó que es importante rescatar los procesos que hace la UCN, porque son vinculantes y muy importantes. Asimismo, sobre la capacitación orientada hacia este enfoque, los participantes lo entienden desde el acompañamiento pedagógico que se realiza como una articulación entre lo técnico y lo humano, dejando siempre abierta la posibilidad para aprender.

No obstante, si bien los docentes manifiestan tener conocimiento sobre la pedagogía para la comprensión, al preguntar por sus pilares, expresan que no tienen información suficiente y se requiere enfatizar en los momentos (ver, hacer, comprender y valorar). Indicaron, sobre la aplicación de este enfoque, que la estructura de los módulos responde a la pedagogía para la comprensión, mediante el uso de videos y la interacción; sin embargo, para los docentes es difícil hacer el análisis de si el enfoque se aplica a los cursos, por lo cual llegaron a la conclusión de que es pertinente aplicarlo de una forma más consciente y directa.

Finalmente, se expresa que los encuentros de profundización, las cátedras abiertas, el uso de un micrositio, con recursos y tutoriales para los docentes, los tips que se comparten de manera permanente generan un acompañamiento y capacitación constante; sin embargo, sí se debe profundizar en la aplicación del enfoque.

Avanzando en el análisis, los docentes acompañantes, en la encuesta, después de la valoración o evaluación del proceso de acompañamiento, indicaron como sugerencias: “Seguirnos capacitando y compartir las prácticas”, “articular muy bien el trabajo con las coordinaciones y decanaturas”, “Unificar todo en un sitio, hablar todos el mismo idioma”, “Mayor acompañamiento a los docentes acompañantes”, “centralizar las capacitaciones a los docentes”, “Capacitaciones cada mes sobre un tema de la plataforma o para fortalecer las actividades”, y “Consolidar un manual para el proceso de docentes acompañantes”.

Los docentes nuevos, por su lado, en el grupo focal orientaron que: En el proceso de inducción puede haber más profundidad sobre la aplicación de la identidad institucional; es importante mencionarlo directamente, pues, aunque se da cuenta de ella en la inducción, no es explícito, sino que está implícito en la forma en que se acompaña. Uno de los docentes expresó que hay un asunto autónomo de sentido de pertenencia con las instituciones, de autogestión del conocimiento que lleva a conocer el lugar al que se va a pertenecer.

Cuando se comparte con personas externas se evidencia que no hay un buen reconocimiento de la virtualidad; en ocasiones, es necesario aclarar en qué consiste la virtualidad, que va más allá de un encuentro sincrónico y que implica todo un proceso académico.

Frente a la pedagogía para la comprensión, es difícil hacer un análisis sobre si se aplica o no el enfoque a las actividades de los cursos; se debe revisar la forma en que se estructuran los módulos y las actividades, de modo que sí respondan al enfoque. Se podría proponer iniciar el

proceso de enseñanza desde un análisis conceptual para llegar a la contextualización y a la reflexión personal, que permita entender para qué sirve el aprendizaje obtenido. Algunos cursos tienen relación con el enfoque, pero si no hay un conocimiento de este, de parte de los docentes, no se aplicará como parte de la institución y del sello institucional, “hace falta conocerlo más para poderlo aplicar de una manera más asertiva”; si bien implícitamente se ven los momentos de la pedagogía para la comprensión, “hace falta tener claridad de cuándo en cada uno de los cursos se está en los cuatro momentos”.

Cuando se pregunta a los docentes por el conocimiento de los documentos que sustentan la pedagogía para la comprensión hay silencio en la sala. Como estrategia de capacitación se sugiere ampliar la información disponible desde un micrositio y tips; material que esté al alcance de los docentes de manera permanente.

Finalmente, y en la búsqueda de evaluar el proceso de acompañamiento, especialmente de su aplicación en la práctica docente, se realizó el diligenciamiento y análisis de las rúbricas de observación, a los seis cursos seleccionados aleatoriamente, ofertados por los docentes nuevos que participaron de la investigación, lo cual también permitió valorar la aplicación de la pedagogía para la comprensión. En la revisión, según los ítems y criterios definidos, fue posible encontrar los hallazgos que se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2

Hallazgos del análisis de las rúbricas.

| Ítem | Hallazgo |
|-------------------------------|--|
| Planeación | En cuatro (4) de los cursos revisados se da cuenta del objetivo o del plan que será abordado; no obstante, en los dos (2) restantes el objetivo no se presenta de manera explícita y falta ampliar información con respecto a la estructura de actividades y dinámicas propias del curso. Asimismo, en la mitad de los cursos (3) la planificación se presenta teniendo en cuenta el enfoque, pero en los restantes tres (3) la planificación no se ordena según los cuatro momentos que se proponen desde la pedagogía para la comprensión (ver, hacer, comprender y valorar), y en uno de ellos la planeación es de índole teórica, por lo que no se evidencian procesos prácticos que permitan a los estudiantes la aplicación de lo aprendido. |
| Pedagogía para la comprensión | En cinco (5) cursos se da cuenta del uso de enfoques pedagógicos centrados en la comprensión; sin embargo, en uno de ellos se sigue manejando un enfoque muy constructivista. Puede indicarse, además, que, en relación con las estrategias para promover la comprensión profunda de los contenidos, cuatro (4) de los cursos aplican, mientras que dos presentan algunas falencias relacionadas con la comprensión profunda, dado que se limitan a la mera adquisición de conocimientos. |

| | |
|---|---|
| | <p>En un mismo número de cursos (4) se fomenta la aplicación práctica y la transferencia de conocimiento, y en dos (2) aún debe trabajarse en estos aspectos, dado que uno no permea la aplicación y el otro no facilita la transferencia. Finalmente, en cuanto a una evaluación que valora la comprensión y aplicación de conceptos, solo dos (2) cursos aprobaron este requisito, dado que los otros cuatro (4) evidencian asuntos como: más memoria que valoración y pruebas que apuntan más a lo literal (verdadero-falso); incluso, un curso no cuenta con prueba, tipo Saber Pro, como exige la institución.</p> |
| Proceso de enseñanza-aprendizaje | <p>En cuanto a las actividades que acerquen al docente a los conocimientos previos de los estudiantes, este criterio se cumple en cuatro (4) de los cursos, mientras que en dos (2) se limita a la formulación de un foro, sin realimentación ni mayor interacción del docente. También, sobre las actividades que permean el trabajo colaborativo, cuatro (4) cursos lo cumplen, en los dos (2) restantes todas las actividades se plantean para una ejecución individual, lo que no permea este tipo de trabajo. Por su lado, en relación con las estrategias o espacios para que los estudiantes se cuestionen y participen, solo tres (3) cursos cumplen. Es importante destacar que todos los seis (6) cursos revisados desarrollan actividades con un orden lógico y una secuencia didáctica que es coherente con el contenido abordado. Finalmente, en cuanto a los espacios/actividades que motiven al estudiante a pensar, preguntarse, investigar y contextualice lo aprendido en su contexto, dos (2) se quedan un orden muy conceptual, dejando de lado el enfoque investigativo.</p> |
| Preparación del ambiente de aprendizaje | <p>Se resalta que todos los cursos (6) presentan variedad de recursos didácticos que se adecuan al tema, permean el logro del aprendizaje y que se encuentran disponibles; además, se ofrecen orientaciones claras, desde la plataforma, para el desarrollo de las actividades y tareas. Asimismo, en relación con el uso efectivo de recursos multimedia y materiales de apoyo, todos cumplen, menos un curso en el que se deben fortalecer materiales de apoyo en el contenido y en las actividades. Finalmente, en cuanto a la presentación en forma de los cursos (buena redacción, elementos ortotipográficos y de estilo), tres (3), que son relativamente nuevos, tienen un buen manejo de estilo, pero en los tres (3) restantes se presentan asuntos como: contenidos desactualizados, recursos poco interactivos, descuido de aspectos de forma y ortotipográficos en las presentaciones, no se usan las plantillas institucionales, recursos muy antiguos que requieren de revisión y actualización.</p> |
| Evaluación | <p>Cuatro (4) de los cursos evidencian que la evaluación da cuenta de las fortalezas de los estudiantes y les motiva desde el reconocimiento de estas y otros elementos; no obstante, uno de ellos presenta la misma realimentación para todos los estudiantes, sin particularizar según la entrega, y en otro más, cuando es trabajo en equipo, el docente solo comparte la realimentación a un estudiante, y al resto solo puede visualizar nota. Se resalta que todos los cursos (6) tienen en cuenta las experiencias de los estudiantes y sus expresiones particulares, desde sus contextos y realidades; además, todos, a excepción de uno, demuestran coherencia entre los objetivos, las actividades y la evaluación. Se finaliza indicando que ninguno de los seis (6) cursos promueve la autoevaluación y la heteroevaluación.</p> |

A partir de los hallazgos obtenidos y estableciendo una relación entre estos y la teoría existente, con respecto al objeto de investigación, se plantea a continuación la discusión desde tres ejes, a saber: el proceso de acompañamiento a docentes nuevos, la capacitación de estos, y la pedagogía para la comprensión en la práctica docente, tomando como base tanto la información

disponible en los documentos institucionales como la ofrecida por los miembros de la comunidad académica en los espacios usados como instrumento de recolección de la información.

Proceso de acompañamiento a docentes nuevos

Es evidente que uno de los procesos más importantes en las instituciones de educación superior es el relacionado con la docencia, que además es una de las funciones sustantivas de la Universidad; este proceso tiene como protagonistas a los docentes, quienes hacen parte del acto educativo, y para ello necesitan de un acompañamiento que les permita cumplir con calidad su labor, la cual abarca estrategias puntuales de formación, profesionalización y capacitación, no solo desde lo instrumental y metodológico, sino también desde lo pedagógico y teleológico, según la institución en la que se inscriba.

Lo anterior, se encuentra también sustentado en las investigaciones de Bello Guerrero et al. (2020), De la Rosa Ochoa et al. (2023), Flores Zapata y Aballe Pérez (2018), López Trejos et al. (2019), y Marcelo y López Ferreira (2020), quienes validan la importancia del acompañamiento docente, no solo como garantía para mejorar el acto educativo y ofrecer una educación de calidad, sino como forma de motivar al talento humano y generar en él las competencias requeridas para su desempeño, incluyendo además asuntos relacionados con el bienestar laboral.

Atendiendo a lo anterior, la Fundación Universitaria Católica del Norte, le apunta a un proceso organizado de acompañamiento docente, lo cual deja en evidencia a través de tres documentos específicos: Proyecto Institucional y Pedagógico (PIP, 2015); Acuerdo C.D. No. 10 de 2022, Estatuto para los docentes; y Lineamientos diseño curricular (2020).

Sobre este tema, uno de los participantes expresó: “El acompañamiento es una estrategia que permite al nuevo docente comprender los procesos desarrollados en la universidad, lo cual, permite generar confianza e incrementar la calidad”. Esto, es coherente con la investigación de Taveras Sánchez (2022), en la cual se concluye que los procesos de acompañamiento, enfocados en lo pedagógico, además de perfeccionar la labor docente, son fundamentales para mejorar el rendimiento académico y aportar calidad al acto educativo (p. 200). De igual forma, Bello Guerrero et al. (2020) presentan los programas pedagógicos, para docentes, como una estrategia que apuntala la calidad educativa. Así las cosas, es clara la importancia de que las instituciones de educación superior adecuen y mantengan procesos de acompañamiento docente.

Igualmente, indicaron los participantes que se genera cercanía desde el acompañamiento docente, el cual es visto como una especie de padrino; se pueden hacer preguntas, aclarar dudas, entender las dinámicas y principios institucionales; es una compañía que no se limita solo a un proceso laboral, sino también a nivel emocional (Villegas-Torres & Lengeling, 2021).

Este hallazgo es importante, en tanto permite a las instituciones, desde sus procesos de acompañamiento, darle importancia a las habilidades que atienden el ser del docente, como escala para abordar su perfeccionamiento pedagógico; asunto que coincide en lo hallado por De la Rosa Ochoa et al. (2023), cuando afirman que: “Uno de los aspectos fundamentales en el proceso de acompañamiento es el manejo de las habilidades blandas, de esa forma el acompañado será atendido desde el punto de vista socioemocional para luego ser orientado en sus necesidades formativas” (p. 1000). Así las cosas, resulta interesante la figura del docente acompañante, y la aceptación que de este tienen los docentes nuevos, toda vez que permite establecer vínculos de cercanía, en los cuales, sin dejar de lado al ser humano, se fortalecen los procesos institucionales.

Otras investigaciones muestran la importancia del acompañamiento al docente desde la comprensión del campo emocional, aunque no se nombra desde esta perspectiva. Es el caso de Maldonado Mera (2017), quien en una investigación acerca de la gestión de las emociones en el docente universitario, llega a la conclusión de que el docente tiene incidencia en la calidad de educación desde dos ejes:

Como parte del colectivo humano que aporta con su capacidad de respuestas creativas al desarrollo institucional, en los ámbitos de investigación, extensión y gestión. El otro, como responsable de organizar y generar un clima favorable para impulsar el mejor desempeño estudiantil. (p. 13)

Menciona, además, la autora, la importancia de comprender las competencias emocionales del docente como un campo que debe ser gestionado en pro del bienestar, inicialmente de los mismos docentes, pero con una repercusión directa en los estudiantes.

Asimismo, el proceso de acompañamiento a los docentes nuevos permite que las IES establezcan una ruta clara a nivel institucional que parte de la inducción a los mismos, pero que se concreta en la capacitación como estrategia de mejoramiento continuo.

Es importante, finalmente, tener como implicación práctica de esta investigación, según los hallazgos, el revisar la pertinencia de una actualización de los proyecto institucional y

Pedagógico, atendiendo a los cambios, ajustes o mejoras internas, incluso demandas externas que requieren ser aplicadas, específicamente en lo relacionado con los enfoques pedagógicos. Con este hallazgo, entonces, se evidencia la necesidad de que las instituciones revisen y actualicen, de ser necesario, los documentos existentes que abordan el enfoque pedagógico, o, en caso de que se consideren actualizados y suficientes, será importante revisar su difusión y apropiación, a partir del acompañamiento docente, incluyendo aspectos como la capacitación.

Capacitación sobre acompañamiento en identidad institucional y enfoque pedagógico

En este aspecto se resalta la recomendación de los docentes relacionada con los tiempos de adaptación a la plataforma institucional, dado que son muy acelerados los procesos, lo que podría generar angustia, o poca apropiación de las particularidades de la institución para este menester. Además, corriendo el riesgo de que algunos docentes nuevos tengan que empezar sin el debido alistamiento de los cursos; asunto que también fue hallado en la investigación de Marcelo y López Ferreira (2020), en tanto estos hacen evidente como, “en algunos casos el programa no ha iniciado desde el comienzo y ello ha supuesto que los docentes principiantes accedan (...) sin el debido acompañamiento” (p. 22).

De igual manera, en este punto se resaltan los vacíos, reconocidos por los mismos participantes de la investigación, en lo relacionado con la capacitación sobre pedagogía para la comprensión, como enfoque pedagógico institucional. Incluso, uno de los acompañantes expresó que, aunque se les habla de la pedagogía para la comprensión, en el momento la institución tiene algunos vacíos en cuanto a la documentación del enfoque, por lo cual se está realizando una investigación macro al respecto. Este asunto es apalancado por uno de los docentes nuevos, cuando indica que es necesario: “Propiciar espacios donde se dé a conocer más la pedagogía para la comprensión y que se permitan diálogos académicos y planes de acción en la UCN con este sello”.

Si bien, los docentes nuevos expresan la importancia de contar con el acompañamiento de sus colegas, se puede evidenciar la necesidad de trascender en este proceso, de modo que no se limite por los tiempos de contratación y otros factores de orden administrativo, sino que se potencie, apuntando al desarrollo de capacidades para materializar la pedagogía para la comprensión en el hacer diario del docente, desde su contacto permanente con el estudiante.

En este orden de ideas, atendiendo al caso analizado, queda clara la necesidad de que las IES reflexionen en su proceso de acompañamiento, especialmente desde lo teleológico o relacionado con la identidad institucional, dado que los participantes indican que es un ejercicio que requiere de mayor tiempo, fortalecimiento y especificidad, con lo cual sería posible una mayor apropiación, que se verá reflejada en el actuar de cada docente.

Se deja, también, en evidencia que, a pesar de existir un microcurso y otras estrategias, los docentes esperan un acompañamiento más cercano, en relación con la identidad y el enfoque pedagógico. De nuevo, se hace evidente la demanda de que los docentes acompañantes trasciendan el mero adiestramiento o acompañamiento técnico, y también aborden, con mayor especificidad, los lineamientos pedagógicos propios, buscando su afianzamiento y apropiación.

Pedagogía para la comprensión en la práctica docente

En la búsqueda de evaluar el proceso de acompañamiento, especialmente desde la aplicación de la Pedagogía para la Comprensión en la práctica docente, y gracias al análisis de las rúbricas de observación a los cursos seleccionados, fue posible determinar fortalezas y aspectos a mejorar que desencadenan en los siguientes puntos a tener en cuenta: ordenar las actividades y contenidos según los cuatro momentos que se proponen desde la pedagogía para la comprensión; fortalecer la motivación hacia la reflexión; realizar una realimentación más personalizada; permear la autoevaluación y la heteroevaluación; presentar de forma explícita el objetivo de los cursos; garantizar documentos actualizados, especialmente el relacionado con la guía de normas APA, que es un documento institucional que orienta la presentación de trabajos; capacitar a los docentes en el uso de las normas APA, dado que se evidencia que no se aplica la norma en las referencias de los cursos (proponer un microcurso en normas APA).

En este sentido, cabe tener presente el aporte de Coicaud et al. (2021) acerca de la capacitación como elemento fundamental en la educación superior, toda vez que permite que el docente esté en permanente proceso de transformación, adquiera nuevas capacidades y se adapte a la realidad cambiante de la educación, actualizando sus conocimientos, y haciendo uso, por ejemplo, de los recursos que van surgiendo a nivel tecnológico y académico.

También, se recomienda hacer uso de las plantillas institucionales para las presentaciones que se comparten en los cursos; fortalecer la realimentación a los estudiantes, hacerla más cercana

y descriptiva, de modo que les permita identificar fortalezas y aspectos a mejorar; hacer uso del foro diagnóstico como herramienta para la identificación de necesidades en los estudiantes, que puedan ser tenidas en cuenta en la orientación del curso; uso de los anuncios y otros canales de comunicación; para los cursos de primer semestre, permear una mayor interacción y acompañamiento de parte del docente; actualizar los cursos antiguos, en tanto presentan referencias de más de 20 años atrás -si bien hay contenidos que pueden seguir siendo vigentes, es pertinente revisarlos-; no repetir actividades de otros cursos, se pueden tomar algunas bases, pero tratando de plantear actividades y estrategias acordes a cada contenido específico; reconocer que más allá de plantear una prueba o actividad diagnóstica, esta debe ser un puente para relacionarse con los estudiantes y acercarse a ellos mediante la realimentación oportuna.

Se espera, igualmente, superar la práctica repetitiva de entregar siempre el mismo tipo de producto académico en todas las actividades, como informes escritos o presentaciones convencionales, lo cual limita la posibilidad de explorar otros formatos (videos, infografías, podcasts, simulaciones, etc.), y restringe el desarrollo de habilidades digitales y comunicativas necesarias en el entorno profesional actual. Se busca, además, promover con mayor intención la reflexión crítica y el diseño de propuestas aplicadas, que permitan al estudiante vincular los contenidos del curso con su realidad personal, su entorno social y los retos específicos de su futuro campo laboral.

Esto último, es fundamental, y guarda profunda coherencia con una de las conclusiones de la investigación de Cifuentes Garzón (2019), cuando se afirma que en la actualidad se demandan pedagogías renovadas, que permeen el desarrollo del pensamiento y la transferencia de conocimientos a los escenarios o realidades donde están inmersos los estudiantes, garantizando así una formación integral, que les prepare para las imposiciones de la sociedad y sus necesidades (p. 20).

Con este hallazgo de la revisión de cursos, es fundamental que las IES revisen la apropiación que tienen los docentes de su enfoque pedagógico, dado que su aplicación en los cursos revisados no es tan precisa y acomodada a los lineamientos institucionales. Esto puede deberse a la desactualización de los documentos; a la falta de capacitación y acompañamiento constante, a los docentes nuevos y antiguos, en lo relacionado con el enfoque pedagógico y su aplicación; a la poca difusión de dichos lineamientos, entre otros elementos que pueden ser motivo

de futuras investigaciones. Lo anterior, aclarando, como limitación de este ejercicio investigativo, que la muestra de cursos revisados no fue muy amplia (6 cursos), y se abarcó una sola institución, lo cual puede ser abordado en otros ejercicios para validar pertinencia, incluyendo un número mayor de cursos, incluso de otras universidades, de manera que las mejoras apunten a un sector más amplio.

Algunas consideraciones o recomendaciones que se sugiere tener presente para el acompañamiento a los docentes virtuales nuevos son:

Destinar un tiempo prudente a la inducción de los docentes; si bien, por temas de contratación, las IES en ocasiones no cuentan con este tiempo inicial, es pertinente que, especialmente teniendo en cuenta las particularidades de la educación virtual, se destine un espacio de capacitación que permita la adaptación al proceso formativo.

Se deben generar documentos y materiales audiovisuales que faciliten la inducción de los docentes nuevos y que, además, permanezcan como elementos de consulta permanente.

Es pertinente diseñar un sistema de inducción y reinducción que permita, no solo a los docentes nuevos, sino a todos los docentes de la institución, conocer el enfoque pedagógico, evaluar su aplicabilidad y ponerlo en práctica.

Finalmente, para que haya una real aplicación de los diferentes enfoques pedagógicos, dentro de los espacios formativos de las IES, se debe iniciar por el reconocimiento de estos, por parte de todos los actores, articulándose tanto en la creación de los contenidos como en la ejecución de las diferentes actividades institucionales. Si bien, en educación virtual el diseño de los contenidos o cursos es fundamental para llevar a cabo el proceso formativo, la aplicación del enfoque pedagógico no puede limitarse al contenido, sino que tiene que materializar en la ejecución de todos los procesos, desde la inducción a los docentes nuevos, la capacitación permanente a todos los docentes y la interacción con los estudiantes.

Conclusiones

El proceso de acompañamiento docente en la Facultad de Educación y Ciencias Sociales ha permitido que los docentes, que ingresan nuevos a la institución, adquieran capacidades para la interacción en los ambientes virtuales de aprendizaje, desde el componente técnico, la identidad y los parámetros de calidad de cada uno de los programas. No obstante, se hace necesaria la

implementación de mejoras al sistema de acompañamiento, de modo que este permita a los docentes nuevos el reconocimiento del enfoque pedagógico de la institución y su aplicación en la orientación de los cursos.

Si bien los docentes expresan que ven en el acompañamiento inicial que reciben al momento de ingreso a la institución un valor agregado con respecto a otras instituciones, dado que se permite, mediante el apoyo de un docente experto, recibir capacitación directa y permanente, es necesario ahondar en los aspectos concernientes a la identidad institucional, la historia de la UCN y el enfoque pedagógico que en ella se promueve, de modo que la pedagogía para la comprensión no se aborde solo desde los documentos institucionales y en el orden de lo teórico, sino que se haga práctica en la interacción con los estudiantes.

Al hacer una evaluación del proceso de acompañamiento que reciben los docentes virtuales nuevos, se evidencia que este proceso es pertinente desde el rol del docente acompañante, quien se convierte en un par que guía a los docentes que llegan a la institución, por el camino de la virtualidad; ahora bien, es menester que desde la institución se diseñen estrategias para dar a conocer el enfoque pedagógico, teniendo en cuenta los cuatro momentos (ver, hacer, comprender y valorar) como eje de todo el proceso formativo, tanto al interior de los cursos como en las demás actividades que se realizan con los estudiantes; esto es, el enfoque institucional debe impactar desde el diseño instruccional hasta los momentos de interacción entre los docentes y los estudiantes.

Es necesario concluir que el acompañamiento pedagógico al docente trasciende la asesoría puntual para convertirse en una estrategia integral de fortalecimiento de la práctica educativa. Su impacto no se limita al aula ni al diseño de materiales, sino que se refleja, en escala, en el beneficio directo que reciben los estudiantes, quienes acceden a experiencias de aprendizaje más significativas, contextualizadas y formativas. Además, la realimentación oportuna y constructiva que recibe el docente es un elemento clave en este proceso. Cuando es acogida con apertura, se convierte en una oportunidad de mejora continua, fomenta la autocrítica profesional y fortalece el vínculo entre intención pedagógica y acción concreta.

Asimismo, herramientas como las rúbricas, los resultados de evaluación a docentes y otros instrumentos de observación y análisis, no deben verse únicamente como dispositivos técnicos, sino como facilitadores de reflexión compartida y criterios comunes de calidad. Incorporarlas

como parte del acompañamiento pedagógico agrega valor al proceso formativo, fortalece la coherencia entre evaluación y aprendizaje, y potencia la transformación de las prácticas docentes.

Finalmente, este trabajo evidencia que el acompañamiento pedagógico, cuando es sostenido, sistemático y dialogante, no solo mejora la labor del docente, sino que impulsa procesos educativos más humanos, pertinentes y sostenibles. Su potencial es alto y, si se expande e institucionaliza con claridad, puede convertirse en una herramienta transformadora para las instituciones que apuestan por una educación de calidad.

Referencias

- Avendaño, W. R., Luna, H. O., & Rueda, G. (2021). Educación virtual en tiempos de COVID-19: percepciones de estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 14(5), 119-128. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000500119>
- Bello Guerrero, A., Herrera Valdés, M. L., Alarcon Lora, A. A. (2020). Acompañamiento situado como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de formación docente. *Acta Hispánica*, (2), 829-834. <https://doi.org/10.14232/actahisp.2020.0.829-834>
- Cifuentes Garzón, J. E. (2019, mayo-agosto). Aprendizaje del marco de la enseñanza para la comprensión en profesores: un abordaje desde las trayectorias de pensamiento. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (57), 3-23. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n57a2>
- Cipagauta Moyano, M. E. (2023). Las TIC en el aula: caso de estudio Colombia. *International Technology Science and Society Review*, 13(1), 27-47. <https://doi.org/10.37467/revtechno.v13.4808>
- Chica, O. C., Sánchez, J. O., & Pacheco, A. A. (2020, mayo-agosto). A Look at Teacher Training in Colombia: The Utopia of Emotional Training [Una mirada a la formación docente en Colombia: La utopía de la formación emocional]. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(Esp.4), 283-295. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3931081>
- Coicaud, S., Martinelli, S., & Rozenhauz, J. (2021). Recapacitando acerca de la capacitación docente en tiempos de virtualización. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24(12), 99-107. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8240154>

- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115*, Por la cual se expide la ley general de educación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Consejo Nacional de Acreditación. (2021). *Lineamientos y aspectos por evaluar para la acreditación en alta calidad de programas académicos*. https://www.cna.gov.co/1779/articles-404750_norma.pdf
- De la Rosa Ochoa, A. M., Chumpitaz Panta, J., & Gallegos Caballero, C. R. (2023). Acompañamiento Pedagógico para el fortalecimiento del desempeño docente. *Horizontes*, 7(28), 906-1001. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.569>
- Flores Zapata, G., & Aballe Pérez, V. C. (2018, septiembre-diciembre). La urgente necesidad de la capacitación y profesionalización del docente universitario. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 6(3), Artículo e16. <http://scielo.sld.cu/pdf/reds/v6n3/2308-0132-reds-6-03-e16.pdf>
- Fundación Universitaria Católica del Norte. (2015). *Proyecto Institucional y Pedagógico. Educación Virtual con Sentido Humano*. Editorial Fundación Universitaria Católica del Norte. <https://content.ucn.edu.co/wp-media-folder-fundacion-universitaria-catolica-del-norte/wp-content/uploads/2022/01/Proyecto-Educativo-Institucional-y-Pedagogico.pdf>
- Fundación Universitaria Católica del Norte. (2020). *Lineamientos diseño curricular*. https://ucn.edu.co/wp-content/uploads/2025/02/Acuerdo_14_2024_Lineamientos_Curriculares.pdf
- Fundación Universitaria Católica del Norte. (2022, 16 de diciembre). *Acuerdo C.D. No. 10*, por el cual se adopta el estatuto para los docentes de educación superior de la Fundación Universitaria Católica del Norte. <https://content.ucn.edu.co/wp-media-folder-catolica-del-norte-fundacion-universitaria/wp-content/uploads/2023/04/estatuto-docente-2022-final.pdf>
- Garatte, L. (2023). La formación pedagógica en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Universidad Nacional de La Plata en la historia reciente (1983-2014). *Espacios en Blanco*, 1(33), 161-172. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-349>
- González-Fernández, R., Zabalza-Cerdeiriña, M. A., Medina-Domínguez, M., & Medina-Rivilla, A. (2019). Modelo de Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil:

- Competencias y Creencias para su Capacitación. *Formación Universitaria*, 12(2), 83-96.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000200083>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª Ed.). McGRAW-HILL. <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>
- López Trejos, T., Cardona Mejía, L. M., & Padierna Cardona, J. C. (2019, julio-septiembre). Formación permanente de los profesores de práctica del Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia. *Revista de Educación Física*, 8(3), 65-96.
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/27895/1/JuanPadierna_2019_Formaci%C3%B3nPermanenteAsesoresDePr%C3%A1ctica.pdf
- Maldonado Mera, B. (2017, julio-diciembre). Gestión de las emociones en los docentes universitarios. *Revista San Gregorio*, (19), 6-19.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6236971>
- Marcelo, C., & López Ferreira, M. A. (2020). El acompañamiento a docentes principiantes. Análisis y resultados de un programa de inducción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(108), 1-25. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4936>
- Mejía Cadavid, L. I., & Salazar Figueroa, L. M., (2023, julio-agosto) Acompañamiento Pedagógico Docente: Una Oportunidad para Fortalecer la Práctica Pedagógica. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 7(4), 7585-7611.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7495
- Mejía Muñoz, W. F., & Cerón, P. D. (2022). *Relación pedagógica a partir de la experiencia de la educación apoyada en la virtualidad en tiempos de confinamiento* [Trabajo de grado de maestría, Universidad de Manizales]. Repositorio digital institucional.
<https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/6112>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-345822_ANEXO_19.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). *Guía para la elaboración del documento maestro de registro calificado*.

https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-358734_guia_documento_maestro.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Educación virtual o educación en línea*. MEN.

<https://www.mineduacion.gov.co/portal/Educacion-superior/Informacion-Destacada/196492:Educacion-virtual-o-educacion-en-linea>

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *La formación docente en Colombia. Nota Técnica*.

MEN. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articulos-363488_recurso_18.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2024). *Formación Docente para la Calidad Educativa*. MEN.

<https://www.mineduacion.gov.co/portal/adelante-maestros/formacion/formacion-docente-para-la-calidad-educativa/>

Ministerio de Salud. (1993, 4 de octubre). *Resolución 8430*, por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud.

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>

Moreno-Fernández, O., & Gómez-Camacho, A. (2023). Impact of the Covid-19 pandemic on teacher tweeting in Spain: needs, interests, and emotional implications [Impacto de la pandemia de Covid-19 en el tuiteo docente en España: necesidades, intereses e implicaciones emocionales]. *Educación XXI*, 26(2), 185-208.

<https://doi.org/10.5944/educxx1.34597>

Neifachas, S., Butvilas, T., & Kovaitė, K. (2022). Virtual Learning Environments: Modeling a New Learning Policy Strategy [Entornos virtuales de aprendizaje: modelando una nueva estrategia de política de aprendizaje]. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 49. 98-115.

<https://doi.org/10.15388/ActPaed.2022.49.7>

Ortiz Aguilar, W., Gutiérrez Quiñónez, T. V., Rodríguez Revelo, E., Medina Correa, S. M., & Rodríguez López, W. A. (2020). La capacitación académico-investigativa de los docentes de la Educación Superior como vía para alcanzar estándares de calidad educativa. *Revista Dilemas Contemporáneos*, 7(4), 1-23. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v7i.2375>

Paz-Penagos, H., Pedraza-Vega, L., & Pimienta-Giraldo, M. (2022). Initial teacher training in engineering: a case study [Formación inicial docente en ingeniería: un estudio de caso].

DYNA, 89(222), 59-66. <https://doi.org/10.15446/dyna.v89n222.101590>

- Presidencia de la República de Colombia. (2002, 19 de junio). *Decreto 1278*, Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Rivera Tejada, H. S., Otiniano García, N. M., & Goicochea Ruiz, E. (2023). Estrategias didácticas de la educación virtual universitaria: Revisión sistemática. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (83), 120-134. <https://doi.org/10.21556/edutec.2023.83.2683>
- Rodríguez Segura, L. & Cancelo San María, M. (Comps.). (2022). *Educación a través de la virtualidad en tiempos de contingencia*. Siglo XXI Editores & UBM Editorial.
- Roldán López, N. D. (2007, febrero-abril). Docencia virtual integral: Capacitación de docentes competentes en diseño instruccional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (20), 1-16. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/181/350>
- Roldán López, N. D., & Puerta Gil, C. A. (2020). Experiencias Significativas en educación virtual como aportes con sentido a la gestión del conocimiento [Editorial]. *Revista Reflexiones y Saberes*, (Volumen especial), 1-6. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/1214/1590>
- Sánchez Mendiola, M., Torres Carrasco, R., & Martínez Cuevas, G. (2023). ¿Qué es la formación docente y cuál es la importancia para las universidades? En M. Sánchez Mendiola, A. M. Martínez Hernández, & R. Torres Carrasco (Eds.), *Formación docente en las universidades* (pp. 19-32). Universidad Nacional Autónoma de México. <https://cuaieed.unam.mx/publicaciones/libro-formacion-docente-universidades/pdf/eBook-PDF-Formacion-Docente-en-las-Universidades.pdf>
- Taveras Sánchez, B. Y. (2022). *El acompañamiento pedagógico a docentes en la República Dominicana. La percepción de los acompañantes* [Tesis de doctorado, Universidad de Sevilla]. Repositorio digital institucional. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/145833/1/Taveras%20S%C3%A1nchez%2020Berki%20Yoselin%20tesis.pdf?sequence=1>
- Tenorio Rosales, L. (2022). *Acompañamiento Pedagógico para la mejora del Desempeño del Docente en una Institución Educativa en el distrito de Los Olivos, 2021* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio digital institucional. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/78427>

- Torres Carrasco, R., Martínez Cuevas, G., & Aguilera Ramos, A. (2023). Orientaciones para la formación docente. En M. Sánchez Mendiola, A. M. Martínez Hernández, & R. Torres Carrasco (Eds.), *Formación docente en las universidades* (pp. 131-146). Universidad Nacional Autónoma de México. <https://cuaieed.unam.mx/publicaciones/libro-formacion-docente-universidades/pdf/eBook-PDF-Formacion-Docente-en-las-Universidades.pdf>
- Villegas-Torres, P., & Lengeling, M. M. (2021, julio-diciembre). Approaching Teaching as a Complex Emotional Experience: The Teacher Professional Development Stages Revisited [Abordar la enseñanza como una experiencia emocional compleja: las etapas de desarrollo profesional docente revisadas]. *Profile Issues in Teachers` Professional Development*, 23(2), 231-242. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.89181>
- Zacarías Gutiérrez, M. (2023). Enseñar a ser docente: voz del profesorado de México y Argentina. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 8(17), 11-23. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0264>