



HAL
open science

Approche sémiotique de l'intégration des TIC et de leurs usages dans l'enseignement universitaire colombien

Lina Marcela Linan Duran

► To cite this version:

Lina Marcela Linan Duran. Approche sémiotique de l'intégration des TIC et de leurs usages dans l'enseignement universitaire colombien. Linguistique. Université de Limoges, 2018. Français. NNT : 2018LIMO0054 . tel-04322531

HAL Id: tel-04322531

<https://theses.hal.science/tel-04322531>

Submitted on 5 Dec 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université de Limoges

**ED 611 - Sciences du Langage, Psychologie, Cognition, Éducation
(SLPCE)**

Centre de Recherches Sémiotiques

Thèse pour obtenir le grade de
Docteur de l'Université de Limoges
Sciences du langage - Sémiotique

Présentée et soutenue par
Lina Marcela LIÑÁN DURÁN

Le 4 décembre 2018

**Approche sémiotique de l'intégration des TIC et de leurs usages dans
l'enseignement universitaire colombien**

Volume 1

Thèse dirigée par Nicole PIGNIER

JURY :

Rapporteurs

Mme Eleni MITROPOULOU, Professeure des Universités, Centre de Recherche sur les
Economies, les Sociétés, les Arts et les Techniques Université de Haute-Alsace

M. Christian BOIX, Professeur Emérite, Professeur Émérite Université de Pau et des Pays de
l'Adour, Laboratoire ALTER - EA 7504

Examineurs

Mme Rocío RUEDA ORTIZ, Professeure en Sciences de l'Éducation, Université Pédagogique
Nationale de Colombie

M. Gérard CHANDES, Professeur Emérite, FLSH, Université de Limoges, Laboratoire
CERES

Mme Nicole PIGNIER (Directrice), Professeure des universités, FLSH, Université de
Limoges, Laboratoire CERES



A mes parents et mes sœurs.

Remerciements

Je tiens, tout d'abord, à exprimer mes plus sincères remerciements à Mme Nicole PIGNIER pour avoir encadré ce travail de thèse. Grâce à ses orientations, toujours pertinentes, et à la confiance qu'elle a porté à mon égard, ce travail a vu le jour. J'ai été extrêmement sensible à ses qualités humaines d'écoute et de compréhension tout au long de ce travail doctoral.

Je remercie également les membres du jury, Mesdames Éleni MITROPOULOU et Rocío RUEDA et Messieurs Christian BOIX et Gérard CHANDES, qui me font l'honneur d'examiner mon travail.

Je remercie les étudiants, les enseignants et le personnel administratif des universités colombiennes UTP, USTA, Unibagué, UIS et UdeA d'avoir accepté de participer à cette recherche.

Mes remerciements les plus chaleureux s'adressent à Odile et Marc SAUTIVET pour leur soutien indéfectible pendant ces années de doctorat.

Je tiens à remercier du fond de mon cœur mes parents, mes soeurs et ma grand-mère pour leur soutien sans faille. Leur présence et leurs encouragements sont pour moi les piliers fondateurs de ce que je suis et de ce que je fais.

Un grand merci à Sergio pour sa compagnie et son soutien quotidien.

Je remercie également Andrea et Ludwing de m'avoir soutenu spécialement dans l'étape finale de ce parcours.

J'adresse aussi mes remerciements à toutes les personnes que j'ai eu le plaisir de rencontrer pendant ces années de séjour en France et qui ont de près ou de loin contribué à la réalisation de ce travail.

Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

Disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



Table des matières

Approche sémiotique de l'intégration des TIC et de leurs usages dans l'enseignement universitaire colombien. Volume 1.....	1
Remerciements.....	3
Droits d'auteurs.....	4
Table des matières.....	5
Table des illustrations.....	9
Table des tableaux.....	10
Introduction.....	11
Chapitre I. Définition de la problématique.....	15
I.1. Un phénomène en plein essor.....	15
I.2. La recherche sur les TIC en Colombie.....	18
I.3. L'intégration des TICE sous le regard sémiotique.....	23
Chapitre II. Définir le corpus.....	28
II.1. Méthodologie de recueil des données.....	30
II.2. La recherche qualitative.....	31
II.3. Étapes du travail de terrain en Colombie.....	34
II.3.1. Préparation de l'enquête.....	34
II.3.1.1. Le terrain de l'enquête.....	35
II.3.1.2. Population.....	36
II.3.1.3. Prise de contact.....	38
II.3.1.4. Construction de l'échantillon.....	40
II.3.1.5. Techniques de recueil de données : l'entretien.....	43
II.3.2. Réalisation des entretiens.....	47
II.3.2.1. L'entretien individuel et l'entretien de groupe.....	47
II.3.2.2. Le moment de l'entretien.....	49
II.3.3. Traitement des données.....	56
II.3.3.1. Transcription des enregistrements.....	56

II.3.3.2. Analyse des données.....	58
Chapitre III. Cadre théorique et méthodologique de l'analyse des données	59
III.1. Le geste structuraliste	60
III.2. La dimension narrative.....	61
III.3. La dimension discursive : le discours en acte.....	64
III.4. Sémiotique de l'expérience et des interactions.....	66
III.5. Strates de sens des technologies à l'usage.....	69
Chapitre IV. Dispositifs d'usage institutionnels	73
IV.1. Le dispositif d'usage selon le personnel administratif.....	74
IV.2. Les perceptions des TIC dans les établissements d'éducation supérieure.....	75
IV.2.1. La notion de représentation.....	75
IV.2.2. La construction du sens des TICE : une activité perceptive.....	78
IV.2.3. Étapes de la reconstruction de perceptions sur les TICE	79
IV.2.3.1. Perceptions des TICE : médiation et soutien.....	82
IV.2.3.2. Les lieux communs dans l'intégration des TICE	84
IV.2.3.3. Intégrer les TICE : à quel propos ?.....	93
IV.2.4. États de croyance sur les apports de l'intégration des TICE	96
IV.2.5. Configuration des interactions entre les acteurs éducatifs.....	99
IV.2.5.1. Régime de la programmation.....	100
IV.2.5.2. Régime de la manipulation	106
IV.2.5.3. Régime de l'ajustement	110
IV.3. Perceptions et régimes d'interaction.....	118
Chapitre V. La double présence institutionnelle.....	121
V.1. Les établissements universitaires	121
V.1.1. Personnel administratif et politiques institutionnelles : y a-t-il une correspondance des régimes de sens ?	122
V.1.2. Une méthodologie d'intégration des TIC.....	126
V.2. Le Ministère de l'Éducation Nationale	129

V.2.1. Les défis du Ministère de l'Éducation Nationale.....	130
V.2.2. Interactions actantielles entre les instances institutionnelles	132
V.3. Modalisation sémiotique de l'intégration des TICE.....	135
V.3.1. Configuration sémiotique du défi.....	136
V.3.2. La <i>nécessité</i> comme dominante modale.....	139
V.4. Cadre axiologique de l'intégration des TIC dans le supérieur	143
V.4.1. Logiques de valorisation des TICE	144
V.4.2. Valorisation pratique	146
V.4.2.1. Valeurs techniques et technologiques	146
V.4.2.2. Valeurs pédagogiques	147
V.4.3. Valorisation utopique	148
V.4.3.1. Valeurs de transformation éducative.....	149
V.4.3.2. Valeurs identitaires.....	159
V.4.3.3. Valeurs de transformation sociale.....	160
V.4.4. Le croire : une modalité visée par l'énonciateur	161
V.4.5. L'intégration des TIC : une axiologie de consommation ?.....	164
V.4.6. Le caractère idéologique de l'intégration des TICE en Colombie	165
V.4.7. Le macro-techno-discours sous-tendant l'intégration des TICE	169
Chapitre VI. Sens et esthésie dans l'usage des TICE.....	176
VI.1. Cadre épistémologique	178
VI.1.1. Perception, sens et signification en sémiotique.....	178
VI.1.2. Énonciation et perception.....	181
VI.1.3. Une sémiotique esthésique.....	183
VI.1.3.1. Contagion	184
VI.1.3.2. Union : régime de sens en interaction	185
VI.2. Les perceptions des usagers sur les TIC et leur intégration	186
VI.3. La présence d'autrui à l'origine de la construction de sens	190
VI.4. La plateforme Moodle	194

VI.5. La perception du design de Moodle dans les interactions.....	196
VI.6. Moodle et les rôles thématiques imposés	198
VI.7. Styles d'étudiants-usagers.....	202
VI.8. La contagion du sens et les lieux communs : construction d'un énonciateur collectif	204
Conclusion	207
Références bibliographiques.....	215

Table des illustrations

Figure 1. Filières d'appartenance des informateurs.....	43
Figure 2. Régimes d'interaction d'Éric Landowski.....	68
Figure 3. États de croyance sur les apports des TICE.....	97
Figure 4. Carré sémiotique des modalités d'enseignement.....	157

Table des tableaux

Tableau 1. Variables descriptives générales des étudiants	41
Tableau 2. Variables descriptives générales de enseignants	42
Tableau 3. Variables descriptives générales du personnel administratif.....	42
Tableau 4. Strates de sens de Nicole Pignier.....	70
Tableau 5. Perceptions et régimes d'interaction	119
Tableau 6. Tâches et activités des cours présentiels traditionnels versus cours avec Environnements Numériques d'Apprentissage (ENA).....	154
Tableau 7. Système axiologique des politiques universitaires	158

Introduction

L'avènement des Technologies de l'Information et la Communication (TIC) dans toutes les sphères de la société fait l'objet de discours et de valorisations différents. Leur développement suscite des jugements pleins d'espoirs mais aussi des critiques très fortes. Ces technologies font partie de la vie quotidienne des gens à des degrés variés. La plupart des personnes ont un smartphone, un compte sur des réseaux sociaux, et cette expérience, en tant qu'usagers quotidiens, leur accorde le droit de se faire une opinion, de réaliser des valorisations en fonction de leur vécu. En général, cette expérience est positive, ce qui les amène à vouloir généraliser l'usage de ces technologies. Cette valorisation euphorique ainsi que les dispositifs médiatiques et économiques qui sous-tendent ce que l'on appelle la société de l'information font que l'on cherche à projeter ces technologies dans tous les domaines y compris l'univers éducatif. Cependant, ce dernier fonctionne selon des dynamiques différentes et avec des finalités très précises, jouant un rôle important au moment d'intégrer ces technologies numériques aux pratiques pédagogiques.

Face à cette problématique d'actualité, nous nous intéressons à sa manifestation dans l'univers éducatif colombien. Nous souhaitons prendre parti et faire une lecture sémiotique de l'intégration des TIC dans l'enseignement universitaire colombien. Notre objectif est de mettre en lumière le fonctionnement de la signification autour des TIC dans les discours des différentes instances impliquées dans le processus d'intégration universitaire des technologies numériques en Colombie. A cet effet, notre démarche se fonde sur les acquis de la théorie sémiotique greimassienne et post-greimassienne, dans ses prolongements consolidés dans la sémiotique de l'expérience et de l'esthésie.

Traditionnellement, la sémiotique s'est occupée d'objets d'analyse de nature textuelle, spécialement littéraires. Dans les années 60, A.J. Greimas débute la construction du projet sémiotique, né au sein de la pensée structuraliste mais avec une influence des théories phénoménologiques, notamment, celles de Merleau-Ponty. Dans le but de prendre des distances avec les autres courants de l'époque qui étudiaient également des objets littéraires, la sémiotique circonscrit son objet d'analyse dans une

perspective immanentiste. Elle s'occupait de la description du contenu des manifestations analysées sans tenir compte de sa situation de production.

Cependant, par l'influence de la pensée phénoménologique, plusieurs sémioticiens, dont Denis Bertrand et Éric Landowski, s'accordent pour affirmer que cette isolation de la situation de production des phénomènes de sens est purement méthodologique. La reconnaissance de la base perceptive des objets de signification a toujours été présente dans l'ouvrage du maître lithuanien. C'est justement à partir des pistes données par Greimas que de nouvelles réflexions et de nouveaux modèles ont vu le jour permettant le développement des outils conceptuels et analytiques divers. Cet élargissement du champ de recherche sémiotique a fait que l'énonciation, les passions, les interactions, entre autres éléments constituant la situation d'énonciation, puissent faire partie de ses objets d'étude. Dans ce cadre, nous pouvons aujourd'hui faire appel à la sémiotique pour aborder notre objet.

Nous nous proposons donc d'étudier la construction de la signification de l'intégration des TIC dans l'éducation colombienne. À cet effet, nous identifions l'institution, les enseignants et les étudiants comme les trois instances participant directement à cette assimilation et, en conséquence, celles qui à notre sens doivent être étudiées. Pour examiner chacune de ces instances et les relations entre elles, nous proposons ce travail de recherche que nous structurons en six chapitres.

La présentation de la problématique et son encadrement dans certains travaux menés en France et en Colombie sera l'objet du premier chapitre. La lecture que nous faisons de ce phénomène d'intégration dans une approche sémiotique ainsi que les objectifs de notre recherche, seront également exposés dans ce chapitre.

Tout ce qui a trait à la constitution du corpus et à l'inscription de notre étude, dans une approche qualitative, est développé au deuxième chapitre. Nous y exposons quels types de données ont été privilégiés pour construire notre corpus, en fonction de l'instance concernée. Il en va de même pour la recherche documentaire et l'enquête de terrain, sélectionnées comme les méthodologies les plus pertinentes pour le recueil de données. Nous tenons à décrire en détail le travail de terrain mené en Colombie.

Une fois le corpus recueilli, il nous faut structurer les analyses. La description de l'approche sémiotique orientant notre étude est abordée dans le troisième chapitre. Nous présentons sommairement le parcours suivi par la sémiotique des années 60 jusqu'aux postulats récents de la sémiotique de l'expérience et de l'esthésie, privilégiant certaines approches associées à la perspective énonciative.

Le quatrième chapitre se veut la première étape des analyses. Nous nous occupons d'approfondir la compréhension des discours du personnel administratif universitaire. Cherchant à appréhender comment ces sujets interprètent l'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques universitaires, nous recourons à la notion de représentation, d'inspiration sociologique et à celle de perception, issue de la sémiotique énonciative. Cette dernière s'avère la plus pertinente pour nos objectifs analytiques. En continuité avec cette approche, le concept de *lieu commun* d'Andrea Semprini, conçu comme une « ressource interactionnelle », ainsi que les régimes d'interaction et du sens, proposés par Éric Landowski, viennent nous orienter dans la compréhension des logiques avec lesquelles les universités inscrivent les rapports à l'autre.

Dans les échanges avec le personnel administratif, nous retrouvons les liens établis avec le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) et les politiques universitaires d'intégration des technologies numériques, comme les sources de ces idées d'intégration. Le cinquième chapitre contient ainsi la description des documents sélectionnés et les procédés d'analyse effectués. Pour les énoncés issus du MEN, le modèle de la *jonction* de Greimas nous aide à révéler la manière dont cette instance institutionnelle, comme énonciateur des politiques, modalise son énonciataire et cherche à orienter son *faire*. Cette dernière lance un *défi* qui est accepté par les établissements universitaires qui, à leur tour, instaurent l'usage des TIC comme une *nécessité*. Les deux instances fondent leurs discours sur deux logiques de valorisation des outils numériques : pratique et utopique, concepts de Greimas et Jean-Marie Floch que nous reprenons. Le recours à ces valorisations se fait dans le but de présenter les TIC comme des outils tout puissants n'apportant que des bénéfices dans tous les domaines de la société, pensée que Pascal Robert appelle l'*impensé informatique*.

Suite à l'exploration de tous les documents des politiques d'intégration et du discours du personnel administratif, dans le sixième et dernier chapitre, nous étudions

les perceptions des usagers directs de ces outils numériques, particulièrement de la plateforme Moodle. Cette dernière est le lien commun à toutes les universités participant à notre étude et la plateforme la plus utilisée en Colombie, dans le cadre des pratiques pédagogiques. Avant d'aborder les analyses, nous présentons le cadre épistémologique. Le « dernier » Greimas, Jean-Claude Coquet et Éric Landowski orientent notre étude avec leurs postulats fondés sur la perception comme source du sens et de la signification.

Ce sont les étudiants et les enseignants qui vivent la présence des technologies numériques dans leurs pratiques d'apprentissage et d'enseignement ; leurs perceptions sont donc celles qui se rapprochent le plus de la réalité de ces pratiques médiées. L'exploration de leur ressenti, exprimé au moyen de leurs constructions discursives, nous a fait remarquer qu'ils ont besoin de construire le sens des pratiques pédagogiques médiées, en coprésence avec leurs co-énonciateurs. Les enseignants mettent l'accent sur la recherche d'alternatives favorisant les relations intersubjectives. Du côté des étudiants, les comportements et la perception qu'en ont les enseignants, nous amènent au repérage de quatre styles d'étudiants-usagers. Tous les interviewé(e)s expriment l'importance du contact pour la construction intersubjective de la signification du monde.

Le bilan de tout ce parcours analytique ainsi que l'apport de notre étude, notamment, pour la compréhension des perceptions de la présence et de la réalité des usages des TIC dans l'enseignement en Colombie, constitue l'objet de la section des conclusions. Nous tenons à y montrer également que certains des objectifs initiaux de notre travail se sont vus modifiés au fil de la réflexion. Ces derniers rejoignent les pistes que notre étude ouvre pour de nouvelles recherches.

Chapitre I. Définition de la problématique

I.1. Un phénomène en plein essor

Le terme TIC, inventé par des ingénieurs réseaux, est très fréquemment cité aujourd'hui dans les différents débats menés au sein de la société. Sa définition est très floue mais l'on en trouve une sorte de consensus selon lequel ce terme générique désigne l'ensemble des ressources et des techniques pour le traitement de l'information associé à l'informatique et à Internet. Le principal atout qui lui a été reconnu est celui de permettre la démocratisation du savoir.

La généralisation rapide des Technologies de l'Information et la Communication a atteint tous les domaines de la vie et s'est fait institutionaliser grâce à l'intérêt porté par des organismes internationaux qui planifient de sommets mondiaux pour en discuter et bâtir les directives orientant la mise en place des nouvelles technologies au service de la transformation et le développement des différentes sphères : sociale, culturelle et économique. L'avènement de ces technologies dans la société a fait resignifier plusieurs pratiques et en a créé d'autres. En ce qui concerne le domaine éducatif, l'intégration des TIC a remis en question le faire pédagogique, les façons d'apprendre et de communiquer, la perception d'autrui et des fins mêmes de l'éducation. Celles-ci configurées d'emblée comme ayant le pouvoir de transformer positivement l'éducation, on suit quels en sont les usages faits

« à la recherche d'éléments prouvant le succès des pratiques TIC dans l'éducation -que ce soit dans des écoles primaires faiblement dotées, dans les universités des pays à revenu élevé ou dans les centres professionnels- »¹

Ce passage pris du site web officiel de l'Unesco nous montre quelle est la tendance dans la perception de ces technologies. Les attentes des « bon résultats » augmentent et certaines positions critiques se consolident. Cette thématique fait donc l'objet d'une grande attention de la part des chercheurs de disciplines diverses. L'essor de la production des travaux au sujet des TIC et d'enseignement, exposant une grande variété

¹ « Les TIC dans l'éducation », UNESCO, 05.07.2013, <<https://fr.unesco.org/themes/tic-education>>, consulté le 16.10.2016.

de problématiques et provenant de disciplines, langues et niveaux de connaissance différents, complexifie la tâche de porter l'attention sur ce phénomène et nous amène ainsi à mettre en place un effort de délimitation et de défrichage du terrain.

Menant nos travaux de recherche sur une problématique colombienne dans le cadre de notre formation doctorale en France, nous avons privilégié ces deux emplacements pour la révision de la littérature sur les TICE, sans ignorer des études issues d'autres pays dont certaines seront citées dans d'autres chapitres de ce document. Nous avons trouvé que les enseignants-chercheurs qui ont porté leur regard sur les TICE l'ont fait principalement sous deux angles. D'un côté, ceux qui sans se questionner conçoivent les TIC comme des outils étant d'emblée par eux-mêmes éducatifs et, en conséquence, jouant un rôle important dans les processus d'enseignement et d'apprentissage mais aussi dans la vie sociale. D'un autre côté, ceux qui perçoivent les technologies comme des outils parmi d'autres pouvant éventuellement compléter le faire éducatif. Ces derniers adoptent une perspective plus critique, de questionnement aux présupposés des qualités pédagogiques accordées aux TIC, et mettent en lumière les intérêts économiques et sociaux extérieurs qui orientent leur intégration dans l'enseignement.

En France, cette thématique est abordée par différentes disciplines, notamment la philosophie, les sciences de l'éducation et les sciences de l'information et la communication (SIC). Dans le répertoire de lectures sur ce sujet, parmi ceux qui manifestent un avis euphorique des TICE, nous avons trouvé souvent les mêmes idées fortes. Dans le rapport pour le Conseil National du Numérique, piloté par Sophie Pène, on considère l'école comme « l'acteur majeur de l'insertion de chacun dans la culture numérique » car « les connaissances et compétences numériques sont désormais fondamentales pour évoluer dans la société numérique, actuelle et future [...] [et pour] préparer à la vie de travail et aux systèmes de conception et de production dans l'économie »².

² PENE Sophie, PA Somalina, ABITEBOUL Serge et al., *Jules Ferry 3.0: Bâtir une école créative et juste dans un monde numérique*, Conseil national du numérique, 2014, p. 14.

Dans cette même optique, mais touchant les rôles des apprenants et des enseignants, certaines méthodes d'emploi des TICE en classe, proposées par des enseignants, expliquent qu'avec l'usage des outils numériques, les élèves sont mis dans une position d'acteurs et sont conduits à être plus autonomes et à « s'engager davantage dans la construction du cours »³, et l'enseignant, de son côté, est invité à redessiner son rôle en impulsant, accompagnant et soutenant les apprentis. Pour Sophie Pène, tous ces aspects, perçus comme des résultats positifs de l'acquisition de compétences et de connaissances numériques, rendent la technologie essentielle parce qu'elle amène à l'égalité, étant donné que la société numérique est moins hiérarchisée, plus horizontale⁴.

Par ailleurs, il existe des chercheurs qui se positionnent avec un avis plus critique face au recours aux TIC sans réflexion, sans penser la pertinence des usages dans la pratique, et qui ont tendance à une vision de complémentarité de ces outils dans l'enseignement. Questionnant la migration vers le numérique dans le contexte scolaire, le philosophe des sciences cognitives, Roberto Casati, critique ce qu'il appelle le *colonialisme numérique*, c'est-à-dire le fait que l'on mette tout en œuvre pour introduire les nouvelles technologies dans tous les domaines de notre vie car cette migration se fait souvent sans questionner la manière, la pertinence et les implications de l'usage des outils numériques⁵.

De son côté, Pascal Robert, dans son ouvrage sur les technologies intellectuelles, indique qu'actuellement on entend très souvent des

« techno-discours », ce discours qui parle de la puissance des outils technologiques et qui contourne *les épreuves de justification* face à toute tentative de critique. L'informatique relève de l'évidence massive, non questionnable. C'est en quelque sorte la dimension discursive du formatage généralisé »⁶

³ DOMINE Ghislain et MEIRIEU Philippe, *Les TICE en classe, mode d'emploi*, Issy-les-Moulineaux, France, ESF éditeur, 2015, p. 61.

⁴ Cf. PENE et al., *Jules Ferry 3.0, op. cit.*, 2014, p. 14.

⁵ Cf. CASATI Roberto, *Contre le colonialisme numérique : manifeste pour continuer à lire*, Paris, France, Albin Michel, 2013.

⁶ ROBERT Pascal, *Mnémotechnologies: une théorie générale critique des technologies intellectuelles*, Paris, France, Hermès science publications : Lavoisier, 2010, p. 310.

Dans cette même optique, le philosophe Bernard Stiegler soutient que ce discours oriente la politique scolaire vers l'acquisition de savoirs empiriques, vers le développement de compétences techniques. Cette dernière devient « comportementaliste en ce qu'elle vise à nous faire exécuter des actions mécaniquement »⁷. L'acceptation passive, sans questionnement, de la configuration positive des outils numériques ainsi que l'accent sur la formation technique, répondent, selon les philosophes et enseignants Julien Gautier et Guillaume Vergne, à une logique économique. A ce sujet, ils affirment que

« On a sous-estimé gravement le risque d'une société dans laquelle le savoir tend à devenir, sous les vocables de 'compétences' et 'information', une marchandise ordinaire livrée à la logique industrielle et commerciale »⁸

Considérant tous ces aspects, les chercheurs suggèrent de porter un regard plus critique au sujet des TICE et de les intégrer en fonction de leur réelle pertinence et efficacité dans les processus d'enseignement et d'apprentissage.

Par la portée des technologies numériques, leur universalité et leur généralité comme invention technique, cette conception des TIC dans l'enseignement -repérée dans les réflexions des enseignants-chercheurs français- peut également se retrouver dans d'autres pays. Étant notre terrain d'étude, la révision de l'état de la question en Colombie, nous a montré qu'effectivement la plupart des travaux s'inscrivent dans ces deux perspectives. Or, il existe une tendance à privilégier le point de vue de l'apport incontestable des technologies à l'enseignement. Il est pertinent de rappeler que notre intérêt porte essentiellement sur l'enseignement universitaire.

I.2. La recherche sur les TIC en Colombie

Les travaux de recherche menés en Colombie dans les dernières années se centrent sur plusieurs aspects de l'univers éducatif associés aux TIC mais la plupart d'entre eux a en commun le fait de se fonder sur les présupposés, que nous citons plus

⁷ KAMBOUCHNER Denis, MEIRIEU Philippe, STIEGLER Bernard et al., *L'école, le numérique et la société qui vient*, Paris, France, Mille et une nuits, 2012, p. 53.

⁸ Ibid., p. 13.

haut, des potentialités pédagogiques intrinsèques aux outils numériques. Nous en avons trouvé bien entendu plusieurs qui réalisent une lecture différente.

De toutes les publications revues, nous ne citerons que quelques-unes en fonction de leur représentativité. Certaines d'entre elles s'intéressent aux politiques publiques, aux acteurs et régulateurs des politiques éducatives des TIC en Colombie. Une des études conclut que « l'État n'est plus l'acteur principal dans la création de la politique publique de ce domaine mais qu'il existe des partenariats régulés entre les secteurs public et privé qui gèrent et encouragent le développement de l'infrastructure et la consommation des TIC »⁹, ce qui montre les liens entre économie et éducation établis par l'intégration des technologies numériques.

Maintes publications s'occupent de la thématique d'investissement de ressources publiques pour la dotation et couverture de l'infrastructure technologique des établissements d'enseignement supérieur et la relation entre cette couverture et la réduction de la fracture numérique. On affirme qu'historiquement l'intégration des TIC en Colombie a été très lente. Cependant, durant les dernières années l'État a mis en place des projets d'infrastructure et d'appropriation technologiques qui ont alimenté le web avec des nombreux contenus éducatifs pour atteindre l'alphabétisation numérique. Les progrès faits en aménagement n'impactent pas les développements technologiques et encore moins le rendement des étudiants¹⁰.

En lien direct avec les pratiques pédagogiques dans les cours, les publications privilégient l'encouragement des usages des TICE. Dans un ouvrage institutionnel universitaire, avec plusieurs contributions et le soutien du Ministère de l'Éducation Nationale, les TIC sont vues comme un facteur fondamental pour le développement

⁹ Cf. TABARQUINO MUÑOZ Raúl Andrés, « La red de política pública de TIC en Colombia. Actores reguladores y principales operadores », *Estudios Políticos* 46, 06.2015, pp. 221-241. En ligne: <https://www.researchgate.net/publication/273523891_La_red_de_politica_publica_de_TIC_en_Colombia_Actores_reguladores_y_principales_operadores>, consulté le 07.09.2017.

¹⁰ SÁNCHEZ Luis, REYES Ana María, ORTIZ Diana et al., « El rol de la infraestructura tecnológica en relación con la brecha digital y la alfabetización digital en 100 instituciones educativas de Colombia », *Calidad en la educación* 47, 2014, pp. 112-144. En ligne: <https://www.researchgate.net/publication/326947193_El_rol_de_la_infraestructura_tecnologica_en_relacion_con_la_brecha_digital_y_la_alfabetizacion_digital_en_100_instituciones_educativas_de_Colombia>, consulté le 16.05.2015.

car elles favorisent l'acquisition des compétences essentielles comme la recherche, la sélection et le traitement de l'information, et l'apprentissage autonome élargissant l'horizon de l'apprentissage. Ainsi, dans le contexte actuel, avec l'existence des nouveaux moyens numériques qui ont provoqué des changements importants dans le secteur éducatif au niveau mondial, les établissements d'enseignement ne peuvent pas se limiter à continuer à accompagner et soutenir l'apprentissage avec les stratégies classiques. Au contraire, il faut se pencher plutôt sur des mécanismes plus systématiques, sur les nouvelles formes d'enseignement et d'apprentissage dans la société de la connaissance¹¹.

D'autres études s'occupent de la suggestion des directives d'usage des TIC dans les cours, quels usages en faire pour l'enseignement et l'apprentissage¹² car, partant du principe qu'il faut les intégrer, à l'heure actuelle « au-delà de décider ou non de leur usage, les préoccupations visent comment en tirer le meilleur parti »¹³. Un autre aspect qui attire l'attention des chercheurs est la réalisation des bilans d'usage de ces technologies en classe afin de savoir quelles sont les nouvelles initiatives d'usage dans les cours¹⁴ et quel est le niveau d'utilisation des TIC de la part des enseignants, mesuré en nombre d'outils numériques utilisés dans les cours et selon la fréquence¹⁵. Certains

¹¹ BRÄNDLE Gaspar, MEJÍA Luis Enrique, GUTIÉRREZ Mayra Payares et al., *Hacia el fomento de las TIC en el sector educativo en Colombia*, Universidad del Norte, 2015. En ligne: <https://www.academia.edu/18284187/Hacia_el_Fomento_de_las_TIC_en_el_sector_educativo_en_Colombia>, consulté le 04.04.2016.

¹² JARAMILLO Patricia, CASTAÑEDA Patricia et PIMIENTA Martha, « Qué hacer con la tecnología en el aula: inventario de usos de las TIC para aprender y enseñar », *Educación y Educadores* 12 (2), 2009. En ligne: <<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1492>>, consulté le 22.10.2015.

¹³ CASTAÑEDA BERMÚDEZ Claudia, PIMIENTA GIRALDO Cecilia et JARAMILLO MARÍN Patricia Elena, Usos de TIC en la educación superior, IX Congreso Iberoamericano de Informática Educativa, Escuela Colombiana de Ingeniería y Universidad de la Sabana, Bogotá, Colombia, 2008. En ligne: <http://www.niee.ufrgs.br/eventos/RIBIE/2008/pdf/uso_tic_educ_superios.pdf>, consulté le 05.12.2014.

¹⁴ DURÁN BECERRA Tomás, *La alfabetización digital mediática y el reto de las TIC en Colombia: Diagnóstico y análisis de las principales iniciativas educomunicativas en el escenario 2.0*, Barcelone, Espagne, Universidad de Barcelona, 2013. En ligne: <https://www.researchgate.net/publication/275041764_La_alfabetizacion_digital_mediatica_y_el_reto_de_las_TIC_en_Colombia_Diagnostico_y_analisis_de_las_principales_iniciativas_educomunicativas_en_el_escenario_20>, consulté le 20.03.2015.

¹⁵ SAID-HUNG Elías et VALENCIA-COBOS Jorge, « Nivel de aprovechamiento docente de las tic en Colombia », *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado* 21 (2), 2016, p. 238. En ligne:

concentrent leurs efforts à mener des projets d'usage des technologies dans les cours des différents niveaux éducatifs ou font des travaux ethnographiques sur ces usages¹⁶.

Sous un autre angle, les travaux de deux autres enseignants-chercheurs abordent les technologies numériques en questionnant l'idée de leur implémentation dans l'enseignement. Selon Rocío Rueda, la manière dont cela s'est fait jusqu'à présent révèle que l'on a une vision réductrice et instrumentaliste des technologies et cela

« ne permet pas de comprendre les transformations des technologies d'une époque à l'autre ; elle contourne la rationalité et l'intentionnalité de leur origine, ainsi que les intérêts économiques, sociaux, politiques ou militaires des entreprises et des concepteurs, des vendeurs des technologies, et l'impact sur la vie des personnes et l'organisation de la société. Toute réflexion judicieuse sur la technologie doit avoir comme point de référence la condition humaine »¹⁷

La prédominance de ce regard instrumental et technocratique dans l'enseignement s'explique, d'après l'enseignante, par l'orientation cognitiviste qui sous-tend l'intégration des TIC (dont les fondements sont méconnus). A son avis, il est pertinent que cette dernière s'inspire des théories philosophiques, sociologiques, psychologiques et pédagogiques plus récentes telles que le constructivisme, l'herméneutique ou la sociocritique¹⁸.

Inscrit dans cette même perspective, un autre chercheur, l'historien Carlos Parra, dans son article « Approche historique de la relation entre les politiques éducatives et

<https://www.researchgate.net/publication/319873166_NIVEL_DE_APROVECHAMIENTO_D_OCENANTE_DE_LAS_TIC_EN_COLOMBIA_Teachers%27_use_of_ICTs_in_Colombia>, consulté le 20.01.2017.

¹⁶ MARTÍNEZ-ARGÜELLO Luz, HINOJO-LUCENA Francisco et AZNAR DIAZ Inmaculada, « Aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza-aprendizaje por parte de los profesores de Química », s.d. En ligne: <https://www.researchgate.net/publication/324443376_Aplicacion_de_las_Tecnologias_de_la_Informacion_y_la_Comunicacion_TIC_en_los_Procesos_de_Ensenanza-Aprendizaje_por_parte_de_los_Profesores_de_Quimica>.

¹⁷ RUEDA ORTIZ Rocío et QUINTANA RAMÍREZ Antonio, *Ellos vienen con el chip incorporado: aproximación a una cultura informática escolar*, Tercera edición, Bogotá, Colombia, Alcaldía Mayor de Bogotá, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (idep), Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Fundación Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (Iesco), 2013 (Investigación IDEP), p. 10. En ligne: <<http://biblioteca.idep.edu.co/multimedia/EllosVienenConElChip.pdf>>.

¹⁸ Ibid., p. 11.

l'informatique éducative en Colombie », vise à analyser les croisements existants entre les politiques éducatives, les domaines de production scientifique et académique, et les pratiques culturelles afin de montrer que

« le repérage dans le discours et, potentiellement, dans les pratiques scolaires et culturelles, permet de rendre visible et de dénaturer la façon dont on gère (nous gérons ?) et on installe (nous installons ?) les nouvelles logiques et les nouveaux sens dans l'école, l'université et la société »¹⁹

Ce chercheur a également mené d'autres recherches historiques sur les TIC et l'éducation en Colombie cherchant à mettre en lumière les liens entre le domaine académique et le monde de l'entreprise. Son but étant de comprendre comment ces relations encadrent et orientent l'intégration des TIC dans l'enseignement.

Tous les publications et ouvrages cités précédemment, que ce soit au niveau international ou local, présentent leurs recherches depuis différentes disciplines, à savoir la sociologie, les sciences de l'éducation, la psychologie, l'histoire, la philosophie, les sciences de l'information et la communication. Nombre de ces travaux envisagent les problématiques de l'intégration et l'usage des TICE du point de vue de son usage dans les cours en élaborant des recettes pour y arriver. Ils explorent également quelles sont les manières de /faire-faire/ les acteurs éducatifs ce qui est prévu par le Ministère d'Éducation Nationale ou par les universités. Dans cette perspective, suivant Bruno Bachimont, le numérique est vu comme « un outil permettant de réaliser nos fins dans le monde »²⁰. Or, les études faites par Pascal Robert, Rocío Rueda et Carlos Parra montrent une autre lecture des problématiques qui amène à penser les TIC en cherchant à « comprendre le monde que nous construisent nos outils numériques, outils qui sont autant pour la pensée que pour l'action »²¹.

¹⁹ PARRA MOSQUERA Carlos Andrés, « Aproximación histórica a la relación entre políticas educativas e informática educativa en Colombia. », *Revista Educación y Pedagogía* 22 (58), 2010, p. 102. En ligne: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3650024>>, consulté le 30.05.2016.

²⁰ BACHIMONT Bruno, « Le numérique comme milieu : enjeux épistémologiques et phénoménologiques. : Principes pour une science des données », *Interfaces numériques - Interfaces numériques* (3), 06.12.2017, p. 387. En ligne: <<https://www.unilim.fr/interfaces-numeriques/index.php?id=386>>, consulté le 05.03.2017.

²¹ Ibid.

Bien qu'émanant, pour la plupart, de chercheurs confirmés, certaines de ces positions relèvent d'un discours convenu d'opinions, de généralités qui nous a fait réfléchir sur le besoin de poser autrement cette problématique se trouvant encore dans une période d'émergence et de développement. Face à ce panorama, notre recherche vise à apporter un regard différent à la problématique. Dans une perspective sémiotique, nous la posons comme un objet d'analyse et comptons explorer les dynamiques de construction de sens dans l'intégration et l'usage des TIC dans l'enseignement universitaire colombien. Nous visons également à nous inscrire dans la deuxième manière de considérer le numérique, selon Bachimont, comme un milieu à travers lequel les sujets interagissent avec autrui et accèdent au monde pour le penser et pour y agir. Nous le démontrons au moyen de l'analyse de la configuration et les perceptions que les principaux acteurs concernés par cette intégration ont des technologies numériques, notamment dans l'étude des discours des étudiants, des enseignants et du personnel administratif.

I.3. L'intégration des TICE sous le regard sémiotique

Face au caractère ambivalent des discours précédents sur les TICE, des chercheurs comme Franck Amadiou et André Tricot, engagés depuis longtemps dans la recherche sur le numérique au service de l'apprentissage, avouent que lorsqu'ils lisent la littérature scientifique sur ce sujet, mènent des expériences et observent ce qui se passe ou ne se passe pas dans la classe, ils constatent une « réalité bien plus nuancée » notamment par rapport aux espoirs associés à la valeur pédagogique du numérique qu'ils peuvent imaginer²².

Partant du principe que, en tant que sémioticienne, « mordre sur la réalité est véritablement pour nous une « exigence intime »²³, nous souhaitons questionner la réalité de l'intégration et usages des TICE en Colombie, et cela également pour notre implication dans les pratiques d'enseignement universitaire. En tant qu'enseignante, nous avons perçu directement les significations élaborées autour des outils numériques

²² Cf. AMADIEU Franck et TRICOT André, *Apprendre avec le numérique: mythes et réalités*, Paris, France, Retz, 2014, p. 5.

²³ FLOCH Jean-Marie, *Identités visuelles*, Paris, France, Presses Universitaires de France, 1995, p. 4.

et de leur usage ou non-usage dans la scène pédagogique. Nous avons participé à ces expériences et avons été témoin de différentes perceptions -plus de résistance que d'acceptation- de la part des étudiants. Quant aux collègues et aux administratifs, ils ont exprimé leur motivation et profonde conviction au sujet du besoin et des avantages que, selon le discours convenu, représentaient les TIC pour l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage universitaire. Cette perspective rejoint celle des travaux de recherche que nous avons revus précédemment.

L'appréhension que ces enseignants et enseignants-chercheurs font des technologies numériques reflète d'une certaine manière les positions partagées à ce sujet dans la société où il existe certaines inquiétudes mais surtout l'acceptation généralisée d'une opinion favorable à l'égard des TIC. Ceci a suscité en nous des questionnements concernant les effets de sens de l'intégration des technologies numériques dans l'enseignement universitaire. Nous avons donc décidé d'explorer ces discours non pas du point de vue de ceux qui interprètent les pratiques ou les politiques d'intégration et d'usage de ces technologies dans l'enseignement mais de ceux qui les élaborent et ceux qui les éprouvent. Nous visons donc à mettre en évidence la construction du sens de la présence des TICE selon deux points de vue, celui des instances institutionnelles et celui des usagers -enseignants et étudiants. Nos hypothèses sont les suivantes : les instances institutionnelles configurent l'intégration des TICE dans un univers de sens clos et fondé sur la modalité déontique. Les étudiants et les enseignants, quant à eux, construisent le sens de la présence et l'usage de ces technologies dans l'interaction avec les outils et avec leurs partenaires.

Au départ, nous avons perçu une résistance à l'usage de la part, notamment, des étudiants. Or, après l'enquête de terrain, nous nous sommes rendu compte, d'un côté, qu'il existait au moins trois niveaux d'instances institutionnelles différentes qu'il était convenable d'étudier et, d'un autre côté, que ce /ne pas vouloir faire/ de la part des étudiants était plus nuancé que nous ne le pensions. Nous avons donc adapté les objectifs de notre recherche à ces découvertes. Dans le but d'explorer nos hypothèses, nous nous proposons les objectifs suivants. En termes généraux, nous visons à mettre en lumière les dynamiques de construction du sens de la présence des TICE dans les

discours des différents acteurs concernés par l'intégration de ces technologies dans l'enseignement supérieur en Colombie. Pour ce faire, il s'avère pertinent :

- d'interroger les perceptions des instances institutionnelles par rapport à la place des TIC dans l'enseignement et à la construction de leurs dispositifs d'usage.
- d'identifier et examiner les régimes de construction du sens dans lesquels les universités inscrivent les interactions entre les acteurs des pratiques éducatives médiées par les technologies numériques.
- d'étudier les perceptions des enseignants et des étudiants en tant qu'utilisateurs des TICE, notamment leur ressenti avec l'expérience d'usage de la plateforme Moodle.

Nous intéresser à une pratique à laquelle nous participons ne nous empêche pas de prendre une certaine distance pour l'appréhender comme un objet d'étude. Bien au contraire, l'avoir vécue nous permet de la « comprendre de l'intérieur » et, avec l'aide de la perspective sémiotique, viser à « dépasser l'évidence et le bon sens, en plaçant les phénomènes familiers sous la lumière crue de l'éclairage neuf qui produit la conceptualisation, en les mettant comme à distance »²⁴.

D'un point de vue sémiotique, les opérations de construction de sens peuvent être effectuées sur deux classes de manifestations : les unes se montrant comme une totalité définie et autonome qui s'offre au travail d'analyse, tels les textes ; les autres, ouvertes, dynamiques, en devenir qui se laissent saisir en acte, les pratiques sociales, par exemple, qui sont en train de se dérouler²⁵. Nous inscrivons notre objet d'étude dans ce deuxième type de manifestation car l'intégration des TIC et leur usage dans l'enseignement universitaire colombien sont des configurations mouvantes dont les effets de sens se construisent en situation, en interaction, en acte.

²⁴ KLINKENBERG Jean-Marie, « Ce que la sémiotique fait à la société, et inversement », *Signata. Annales des sémiotiques / Annals of Semiotics* (3), 31.12.2012, p. 14. En ligne: <<https://doi.org/10.4000/signata.783>>, consulté le 28.06.2016.

²⁵ Cf. LANDOWSKI Éric, *Passions sans nom : essais de socio-sémiotique III*, Paris, France, Presses Universitaires de France, 2004, pp. 15, 16.

Elles sont des configurations complexes où interviennent différentes sortes d'éléments hétérogènes :

- des *politiques publiques gouvernementales* de portée générale destinées à réglementer l'intégration des TICE et à orienter leur appropriation dans les différents niveaux de formation de l'éducation nationale ;
- des *politiques institutionnelles universitaires* de portée plus locale, consacrées à l'adaptation de la politique nationale selon les spécificités et les dynamiques de chaque établissement et à la sélection des ressources numériques pertinentes pour l'usage pédagogique ;
- des *usages* effectifs et des *perceptions* des sujets-usagers par rapport à la présence de ces technologies dans les pratiques d'enseignement, que ce soit au niveau du personnel administratif ou des acteurs pédagogiques au sein des cours ;
- des *dispositifs numériques* qui sont intégrés à la scène pédagogique.

Chacun de ces ensembles signifiants fait sens de manière différente. Nous ne pourrions donc pas les analyser sous les mêmes critères ni chercher à repérer les mêmes dynamiques de construction de sens. Étudier sémiotiquement l'intégration des TICE et leurs usages au sein des universités colombiennes ne peut donc pas se limiter à travailler sur des objets-textes mais aussi et surtout à « saisir l'organisation et les effets de sens, du point de vue des diverses parties en cause, de toute une série de *pratiques* en cours »²⁶ et de l'agencement de ces pratiques effectué par les sujets. L'objet de notre étude n'est ni un produit fini ni clos, bien au contraire, il s'agit d'un processus, d'un phénomène en construction, en évolution où sont en train d'interagir plusieurs acteurs qui signifient leur monde et leur *faire* d'un point de vue propre, inhérent à leur statut et à ce qui fonde leur type de pratique spécifique (étudiants, enseignants, administratif, etc.).

Nous partons de l'idée que la « rencontre » de l'analyste et son objet d'étude consiste en une construction permanente du sens : la saisie des significations articulées par l'instance discursive en interaction avec l'interprétation du sujet analyste. Dans ce sens, nous avons estimé convenable d'aborder les discours constituant notre corpus comme des constructions particulières ayant des structures propres qui appellent des

²⁶ Ibid., p. 17.

grilles de lecture différentes pour être analysées. Dans les chapitres dédiés aux analyses du corpus, nous précisons quel modèle d'analyse sémiotique nous considérerons le plus pertinent pour rendre compte de la signification de chacun des discours.

Chapitre II. Définir le corpus

La constitution du corpus est une phase très importante dans un travail de recherche, car de ce choix préalable va dépendre la valeur de l'analyse ultérieure. Pour Greimas, « la sobriété et la rigueur logique de la définition ne font, en somme, que masquer le caractère intuitif des décisions que le descripteur sera amené à prendre à cette étape de l'analyse »²⁷. Une exigence de représentativité s'impose donc pour réduire la part de subjectivité qui s'y manifeste. Partant du principe qu'un corpus est toujours partiel, il est pertinent de préciser qu'il n'est pas possible d'assimiler l'idée de la représentativité à celle de la totalité de la manifestation que l'on cherche à analyser. Pour parvenir à construire un corpus représentatif, nous nous sommes focalisée sur notre problématique d'étude et sur la méthodologie d'analyse que nous avons adoptée.

Dans le cadre de notre recherche, dont l'objectif principal est de viser à décrire les modes de construction du sens de l'intégration des TIC et de leurs usages pédagogiques dans les universités colombiennes, nous nous sommes posées les questions suivantes : Comment accéder à un tel phénomène ? Sur quelles données nous appuyer pour faire les analyses ? Quels critères de sélection mettre en œuvre ? Nous intéresser à une telle manifestation sémiotique nous amène forcément à des questionnements d'ordre méthodologique.

Note objet d'étude est une pratique sociale, plus précisément éducative, et d'actualité. La manière traditionnelle d'aborder analytiquement un objet sémiotique, le concevant comme un texte présentant une transformation achevée, ne convient pas au regard que nous portons sur la nature processuelle de l'intégration et de l'usage des technologies numériques dans l'enseignement. Appuyée sur l'élargissement du champ des objets d'analyse de la sémiotique, nous nous intéressons à ce phénomène comme une *expérience* vécue par des sujets.

Face aux questionnements précédents, nous avons pris la décision de nous orienter, principalement, vers les instances liées directement à cette pratique, d'abord

²⁷ GREIMAS Algirdas Julien, *Sémantique structurale: recherche de méthode*, Paris, France, Librairie Larousse, 1966, p. 143.

les usagers et ensuite la plateforme Moodle. Cependant, nous nous sommes aperçu que, si nous voulions atteindre notre objectif de comprendre le fonctionnement sémiotique de l'intégration des TIC et de leur usage dans l'enseignement, il n'était pas possible d'ignorer que la situation d'usage était aussi orientée par l'instance institutionnelle.

Partant donc de ces trois instances, nous avons concrétisé comment elles pourraient être constituées. Concernant ce que nous appelons les usagers, il s'agit des deux catégories : celle des enseignants et celle des étudiants. Par rapport à la plateforme Moodle, l'interface graphique. Enfin, au niveau institutionnel, le choix se porte sur le Ministère de l'Éducation Nationale et les établissements d'éducation supérieure qui ont accepté de participer à notre étude. De ces derniers, le personnel administratif responsable des Services TIC jouait, à nos yeux, un rôle important qu'il fallait examiner.

A ce stade, une question se pose : quel est le type de donnée pertinent selon l'instance choisie ? Pour les institutions, les textes officiels du Ministère et les politiques institutionnelles des universités concernant l'intégration des TICE, le choix des documents s'est effectué en fonction, notamment, des références données par le personnel administratif chargé des TIC dans chaque établissement. Pour ces derniers ainsi que pour les professeurs et les apprenants, les entretiens semi-directifs nous ont paru le moyen le plus adapté pour recueillir leur perception.

A propos de Moodle, au départ, nous avons prévu d'explorer en détail la version standard de la plateforme et les interfaces personnalisées par les universités. Cependant, nos intérêts se sont modifiés dans le but de prioriser la quête d'une compréhension un peu plus globale du sens de la présence des TIC dans l'enseignement pour les acteurs éducatifs. Nous avons donc gardé la plateforme dans notre étude, principalement, pour le lien qu'elle tisse entre toutes les universités sélectionnées et pour être un des dispositifs numériques les plus utilisés en Colombie. Cela nous a permis de faire une analyse des perceptions des usagers quant à l'influence que le design de la plateforme avait sur le ressenti des sujets par rapport aux outils numériques et à leur usage.

Selon le type de donnée privilégié, il était nécessaire de choisir la stratégie de recueil. Nous avons donc opté par une recherche documentaire quant au Ministère et aux universités et par des entretiens sémi-directifs pour les administratifs, les

enseignants et les étudiants. Mener des entretiens impliquait forcément un travail sur le terrain que nous nous disposons à présenter ensuite.

II.1. Méthodologie de recueil des données

Pour conduire notre investigation, nous avons décidé de mettre au point la méthodologie la plus adaptée à notre objet d'étude. Ainsi, à la suite de Greimas, qui considérait que « c'est dans la recherche portant sur la signification que les sciences humaines peuvent trouver leur dénominateur commun »²⁸ parce qu'« elle sont toutes des sciences de la signification »²⁹, nous avons adopté une démarche qui lie une perspective sémiotique d'inspiration greimassienne aux Sciences de l'information et de la communication (SIC) et aux approches qualitatives. Ce travail complémentaire s'avère pertinent dans le but d'explorer une problématique propre aux SIC, telle que les pratiques d'enseignement médiées par des outils numériques dans le milieu universitaire. D'une part, l'enquête qualitative nous permet de recueillir les données nécessaires car, plus près des acteurs engagés dans les pratiques, elle offre des outils méthodologiques pour aller questionner directement des phénomènes sociaux émergents ; et d'autre part, la théorie sémiotique nous procure des méthodes très affinées d'analyse pour « rendre compte des conditions d'émergence du sens »³⁰ au sein des interactions et des pratiques.

La complexité et la nature de notre objet d'étude nous a amenée à dépasser les limites de la sémiotique, discipline guidant notre étude mais ne disposant pas de méthodologies d'enquête, et à faire appel à d'autres disciplines qui pourraient nous procurer des pistes pour mener un travail de terrain. C'est pourquoi, nos travaux s'inscrivent aussi dans le cadre de la recherche qualitative, terme qui englobe de manière générale, un ensemble de courants théoriques, méthodes de recherche, techniques de récolte, d'analyse des données³¹ et auxquels disciplines telles que l'ethnographie,

²⁸ Ibid., p. 5.

²⁹ Ibid., p. 141.

³⁰ LANDOWSKI Éric, *Les interactions risquées*, Limoges, France, PULIM, Université de Limoges, 2006, p. 7.

³¹ ANADON Marta, « La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents », *Recherches Qualitatives* 26 (1), 2006, p. 6. En ligne: <<http://www.recherche->

l'anthropologie et la sociologie ont recours dans leurs démarches pour répondre à des problèmes sociaux et culturels de leur temps.

II.2. La recherche qualitative

La méthode qualitative est « une stratégie de recherche utilisant diverses techniques de recueil et d'analyse qualitatives dans le but d'explicitier, en compréhension, un phénomène humain ou social »³². Partant de cette définition, il est bien clair que son objet d'étude est toujours un phénomène humain qui demande des efforts intellectuels pour être saisi, d'où l'existence de procédés précis de collecte et d'exploration de données, menés par des chercheurs qui sont immergés dans la recherche sur le terrain et établissent des « relations particulières » avec les personnes qui deviennent leurs informateurs³³.

Pour aborder la recherche qualitative, il est impératif de connaître la perspective épistémologique et méthodologique qu'elle adopte. Épistémologiquement, cette méthode se base sur un rapport à l'objet d'étude que l'on caractérise d'holiste, proximal, direct et interprétatif³⁴. Visant le phénomène à l'étude, elle cherche à l'appréhender dans son ensemble et à avoir un contact sans médiation avec les sujets impliqués pour arriver à en saisir le sens. D'après certains auteurs, elle est surtout guidée par une logique *compréhensive*, c'est-à-dire elle cherche « avant d'être critique ou dénonciatrice, à comprendre la logique sociale de chaque acteur afin de faire ressortir les marges de manœuvre sous contraintes que les groupes sociaux possèdent »³⁵.

[qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(1\)/manadon_ch.pdf](http://qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(1)/manadon_ch.pdf)>, consulté le 25.08.2014.

³² MUCCHIELLI Alex (éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, France, A. Colin, impr. 2009, 2009, p. 143.

³³ L'informateur ou informateur clé, « c'est un individu choisi au sein d'un système social pour sa capacité à refléter adéquatement la pensée d'un ou des certains sous-groupes ». Entrée « informateur clé ». Ibid., p. 118.

³⁴ Il est considéré comme « holiste, voulant prendre en compte, au départ, la totalité de la situation étudiée ; proximal, la distance par rapport au phénomène étudié étant réduite dans le but de parvenir à une connaissance première et personnelle du phénomène ; directe, la médiation avec les sujets de l'étude s'effectuant le plus souvent à travers le langage commun, sans moyens techniques ; et interprétatif, s'agissant de manière essentielle d'une quête du sens des vécus et des événements ». Ibid., p. 181.

³⁵ ALAMI Sophie, DESJEUX Dominique et GARABUAU-MOUSSAOUI Isabelle, *Les méthodes qualitatives*, Paris, France, Presses Universitaires de France, 2009, p. 21.

D'un point de vue méthodologique, ancrée dans une perspective compréhensive, la recherche qualitative met l'accent sur le recueil de données *subjectives*, ce qu'entraîne l'implication du chercheur, d'une part, dans les situations réelles des sujets auprès de qui il enquête et, d'autre part, dans l'usage des outils de collecte en étant partie prenante de l'instrument. Sémiotiquement parlant, il s'agit de la production d'énoncés en lien avec leur ancrage énonciatif, de l'*ajustement* mutuel entre les deux partenaires en interaction. Cette exploration du réel est faite progressivement, d'où son caractère inductif et de souplesse. Puisqu'elle permet l'adaptation aux « aléas de la découverte »³⁶, il peut y avoir au cours de l'enquête la reformulation des hypothèses, des outils, des techniques, etc.

Cet esprit de compréhension conduit le chercheur à l'instauration d'un lien empathique³⁷ avec les acteurs sociaux sur lesquels porte la recherche. Lors des rencontres, il s'intéresse sincèrement au discours de ses interlocuteurs en prenant compte en leurs intentions, leurs attentes, leurs motivations, leurs croyances³⁸. Cette attitude facilite la pénétration dans le monde d'autrui et atteste du fort volet social de la recherche qualitative par sa proximité aux gens, aux expériences, à la réalité.

Les approches qualitatives comme la théorie sémiotique considèrent les faits humains comme porteurs de signification, mais ils les abordent avec des perspectives différentes. Il y a entre elles des dissemblances liées au fait -essentiel- que la première s'intéresse aux problématiques sociales et les explore à partir du vécu des acteurs humains en question alors que la seconde cherche à expliciter « les conditions de la

³⁶ Entrée « Pertinence de la recherche qualitative ». MUCCHIELLI (éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, *op. cit.*, 2009, p. 181.

³⁷ C'est Carl Rogers qui donne l'acception moderne à ce terme, en le définissant comme « la capacité de s'immerger dans le monde subjectif d'autrui, de participer à son expérience dans toute la mesure où la communication verbale et non verbale le permet..., de capter la signification personnelle des paroles de l'autre bien plus que de répondre à leur contenu intellectuel... Il s'agit d'une sensibilité altérocentrique... d'une sensibilité sociale... d'une réceptivité aux réactions d'autrui... d'une participation à l'expérience d'autrui sans se limiter aux aspects purement émotionnels d'une appréhension de l'expérience à partir de l'angle de la personne qui l'éprouve... tout en demeurant émotionnellement indépendant ». Entrée « Empathique (Approche) ». *Ibid.*, p. 70.

³⁸ Entrée « Approche compréhensive ». *Ibid.*, p. 28.

saisie et de la production du sens »³⁹ des ensembles signifiants, notamment de nature textuelle ou qui sont issus d'une opération de textualisation⁴⁰. Cela dit, l'analyse de l'émergence du sens, dont s'occupe la sémiotique, est toujours encadrée dans la situation d'énonciation relevant du vécu des sujets, dont traite l'approche qualitative. Elles diffèrent dans leurs méthodes d'établissement du corpus et dans leurs procédés analytiques. Cependant, une complémentarité est envisageable, d'autant plus qu'elle a été déjà mise en place par certains sémioticiens⁴¹ et s'est avérée efficace.

Quand on s'intéresse à des pratiques sociales, on est confronté à des ensembles hétérogènes par nature dont il faut décider ce qui constituera le corpus à analyser et comment il va être saisi. Partant de ce constat, nous estimons que, dans le cas de notre recherche, il s'avère nécessaire de constituer une méthodologie de complémentarité consistant à faire appel aux postures épistémologiques et méthodologiques de l'approche qualitative. Cela, notamment, pour la constitution de nos propres données à travers la mise en place d'une enquête par entretien. Par la suite, nous envisageons de reprendre la théorie sémiotique qui, tout en étant à l'origine de notre étude, nous conduira dans le traitement des perceptions recueillies pour saisir et analyser la configuration sémiotique de l'intégration et l'usage des TIC dans les universités colombiennes.

Dans ce qui suit, il s'agira en effet de présenter le travail de terrain réalisé et ses enjeux. Nous trouvons pertinent d'explicitier le cheminement méthodologique suivi et la description des étapes du travail de terrain effectué en Colombie car, à notre avis, connaître en détail les acteurs sociaux, le terrain et les échanges lors de l'enquête permettra de mieux comprendre dans quelles conditions se sont développées nos rencontres avec les informateurs, quelles ont été les contraintes retrouvées sur le terrain, comment nous avons conçu l'étape de transcription, et surtout comment tous ces aspects ont influencé les analyses.

³⁹ Entrée « Sémiotique ». GREIMAS Algirdas Julien et COURTÉS Joseph, *Sémiotique : dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, France, Hachette supérieur, 1993, p. 345.

⁴⁰ Cf. Entrée « Textualisation ». Ibid., p. 391.

⁴¹ Pour cela, nous renvoyons aux travaux de Jean-Marie Floch, notamment son ouvrage *Sémiotique, marketing et communication: sous les signes, les stratégies*, Paris, France, Presses Universitaires de France, 2003. Voir également MARSCIANI Francesco, *Tracciati di etnosemiotica*, Franco Angeli, 2007.

II.3. Étapes du travail de terrain en Colombie

Phénomène en émergence, l'incorporation des technologies numériques dans toutes les sphères de la société, particulièrement, dans le domaine éducatif a fait l'objet d'appréciations contraires :

« D'une part ce que nous appelons le *techno-enthousiasme*, qui peut se définir comme une foi dans le pouvoir innovateur et démocratique des nouvelles technologies ; de l'autre, une attitude qui, à première vue, semble tout à fait opposée, celle de la *technophobie*, où la technologie est vue comme la source des problèmes contemporains, comme un danger et, surtout, une forme d'aveuglement »⁴²

Face à cette apparente opposition entre les avantages et les inconvénients du numérique, nous avons décidé d'aller confronter ces idées à la réalité des acteurs éducatifs concernés, connaître directement leurs expériences et essayer de comprendre comment ils conçoivent et vivent ces pratiques. Cette immersion « permet le croisement de divers points de vue sur l'objet, éclaire la complexité des pratiques, en révèle l'épaisseur »⁴³.

Après avoir précisé la problématique, les objectifs de la recherche et choisi l'approche qualitative comme la plus pertinente, nous établissons une méthodologie d'enquête de terrain. Nous avons conçu cette étude en trois étapes : d'abord, la préparation de l'enquête, après, le déroulement ou la passation des entretiens, et enfin le travail de transcription des interviews et d'analyse des données recueillies. Ensuite chacun de ces moments sera développé plus en détail.

II.3.1. Préparation de l'enquête

La planification est une étape de réflexion et d'organisation de l'enquête, essentielle pour permettre au chercheur de prévoir le déroulement de l'enquête et de faire des choix parmi les moyens dont il dispose. Il est donc nécessaire d'envisager le plan d'action, c'est-à-dire, « l'ensemble d'opérations par lesquelles les hypothèses vont

⁴² TRELEANI Matteo, « Dispositifs numériques : régimes d'interaction et de croyance », *Actes Sémiotiques* (117), 2014, p. 1. En ligne: <<http://epublications.unilim.fr/revues/as/5035>>, consulté le 06.09.2015.

⁴³ BEAUD Stéphane et WEBER Florence, *Guide de l'enquête de terrain: produire et analyser des données ethnographiques*, Paris, France, La Découverte, 1998, pp. 9-10.

être soumises à l'épreuve des faits »⁴⁴. En général, ces opérations sont : la définition de la population et de l'échantillon, le choix du mode d'accès aux futurs enquêtés et du type d'entretien qui implique l'élaboration d'un plan.

On trouvera dans cette section la description et la justification du cadre méthodologique dans lequel s'inscrit notre recherche. Nous exposerons nos choix et les illustrerons avec des extraits des interviews effectuées auprès des informateurs ou du guide d'entretien.

II.3.1.1. Le terrain de l'enquête

C'est de notre pratique comme enseignante à l'université en Colombie que sont nés les premiers questionnements par rapport à l'incursion du numérique à l'école. Ces interpellations sont à l'origine de cette thèse, d'où notre choix de ce pays comme terrain d'étude. L'absence d'une barrière linguistique a également motivé notre choix car cela signifiait une contrainte en moins par rapport à toutes les autres que suppose le travail de terrain⁴⁵. De plus, étant notre pays d'origine, la Colombie s'avère le terrain propice pour mener notre recherche car notre expérience professionnelle dans l'enseignement nous y a fait découvrir le fonctionnement des dynamiques éducatives dans le milieu universitaire et nous a donné d'emblée un critère délimitant notre étude. Nous allons donc nous occuper uniquement des pratiques universitaires.

Considérant que l'enquête de terrain, selon Beaud et Weber, « est nécessairement limitée [...], locale, spécifique, et n'a pas vocation à fournir des résultats généraux »⁴⁶, le terrain que nous avons souhaité approcher se circonscrit à cinq établissements d'éducation supérieure à caractère public et privé, situés (localisés) dans quatre villes chefs-lieux de département. Le choix de ces villes et ces institutions a été le résultat de plusieurs démarches que l'on a mises en place, tout en gardant notre problématique et nos objectifs comme fil directeur.

⁴⁴ BLANCHET Alain et GOTMAN Anne, *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*, Paris, France, Nathan, 1992, p. 39.

⁴⁵ BEAUD et WEBER, *Guide de l'enquête de terrain, op. cit.*, 1998, p. 9.

⁴⁶ Ibid., p. 24.

II.3.1.2. Population

Décider qui interroger et dans quelle population, c'est s'apprêter à déterminer des critères pour sélectionner les catégories de personnes les plus adéquates à interviewer, selon la pertinence des informations susceptibles d'être apportées. Comme dans notre cas, « souvent, la définition de la population est incluse dans la définition même de l'objet »⁴⁷. Partant du fait que notre objet d'études concerne les technologies de l'information et la communication dans le cadre de l'enseignement supérieur, nous pouvons définir un premier critère : le choix d'une population universitaire. Néanmoins, cette première délimitation reste assez large, d'autres conditions nous semblent nécessaires pour la borner.

En tant qu'enseignante, l'adaptation scolaire des technologies informatisées nous a invitée à bâtir une réflexion autour des enjeux des perceptions et des usages de ces outils dans les activités d'enseignement. Cependant, parmi l'ensemble des nouvelles technologies de l'information et la communication, nous avons privilégié les plateformes pédagogiques qui, par rapport aux autres, proposent diverses fonctionnalités dans un même outil, et qui, grâce à cette versatilité, ont réussi à institutionnaliser leur usage dans les pratiques scolaires en Colombie.

Une première recherche nous a montré que les universités se servaient de plusieurs plateformes éducatives internationales comme Blackboard, IMS Global, Sakai, WebCT, mais « la plateforme la plus utilisée par les institutions colombiennes d'éducation supérieure pour le développement de ses programmes, de ses cours en environnement numérique, est Moodle, plateforme de code ouvert, très bien placée dans le domaine universitaire au niveau mondial »⁴⁸. Cela, conjugué à notre expérience professionnelle avec Moodle et aux raisons qui ont poussé les institutions à l'adopter comme plateforme de formation, nous a donc amenés à l'étudier en positionnant son

⁴⁷ BLANCHET et GOTMAN, *L'enquête et ses méthodes*, op. cit., 1992, p. 51.

⁴⁸ Cf. ARBOLEDA TORO Néstor et RAMA Claudio (éds.), *La educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades*, 1. ed, Bogotá, Colombia, Virtual Educa/ACESAD, 2013, p. 98. Nous traduisons. Version originale: "La plataforma más utilizada por las instituciones colombianas de educación superior para el desarrollo de sus programas o cursos en los ambientes virtuales, es Moodle, plataforma de código abierto muy posicionada en el ámbito mundial de las universidades".

usage comme deuxième critère de sélection des universités. La diversité d'usages mobilisée par cette plateforme par rapport aux cours traditionnels a défini un troisième critère. Nous nous intéressons à trois modalités d'usage de Moodle en cours : en complément des cours en présentiel, à leur place (c'est normalement le dispositif à distance) et en hybride⁴⁹.

Étant donné que la Colombie compte environ 300 établissements universitaires⁵⁰ et que la plupart d'entre eux se sert de Moodle, nous avons tenté d'opérer une sélection de deux universités par région afin d'établir un quatrième critère lié à la représentativité des institutions au niveau national. Cependant, en raison des contraintes légitimes dans le cadre d'une enquête de terrain –que nous expliciterons dans la section dédiée à la prise de contact– cela n'a pas été possible. Nous avons finalement gardé cinq établissements, situés pour la plupart dans la région Andine. Ces institutions répondant aux critères établis ont accepté de nous accueillir pour mener notre enquête.

Comme nous nous intéressons aux usages de la plateforme Moodle dans les pratiques d'enseignement universitaire, ce sont les étudiants et les enseignants les mieux placés, parmi les membres de cette communauté, pour nous fournir des informations sur la situation dans laquelle ils vivent ces pratiques. Mais nous avons voulu aller plus loin et chercher à comprendre comment ces pratiques étaient encadrées au niveau institutionnel. C'est pour cela que le personnel administratif chargé des services des TICE fait aussi partie de notre population cible⁵¹. Nous avons décomposé notre population en trois sous-populations, « chacune étant susceptible d'apporter des informations spécifiques »⁵². Enseignants et étudiants sont interrogés en tant qu'utilisateurs

⁴⁹ Moodle, utilisé en e-learning, « peut prendre la forme de cours mis entièrement en ligne, ou de cours hybride, avec une partie de l'enseignement en ligne et une partie de l'enseignement en classe ». BENRAOUANE Sid Ahmed, *Guide pratique du e-learning: Stratégie, pédagogie et conception avec le logiciel Moodle*, Paris, Dunod, 2011, p. 4.

⁵⁰ Nous renvoyons au site : http://www.webometrics.info/es/latin_america_es/colombia, consulté le 01.07.2015.

⁵¹ Le personnel administratif représente le point de vue institutionnel dans les discours recueillis à travers l'enquête de terrain ; cependant, nous disposons des documents des politiques d'implémentation des TIC aussi bien du Ministère de l'Éducation National que des universités qui font partie de notre étude. Ceux-ci seront également analysés dans un chapitre ultérieur.

⁵² Pour Blanchet et Gotman, « dans la mesure où chaque groupe est interviewé pour des raisons différentes et intervient dans la population globale à des titres distincts, leur statut d'utilisateur est différent ». BLANCHET et GOTMAN, *L'enquête et ses méthodes, op. cit.*, 1992, p. 52.

de la plateforme et le personnel administratif en tant que responsable de la mise en place du dispositif d'usage. Ils parlent de leurs expériences mais avec des perspectives différentes dans leur pratique.

II.3.1.3. Prise de contact

Il s'agit maintenant de rentrer en contact avec la population, tâche ne pas toujours facile pour le chercheur. Parvenir à contacter les futurs informateurs demande du temps et de la patience. Dans la tentative d'approcher les établissements figurant dans les premières listes –réalisées en fonction de la représentativité institutionnelle souhaitée des régions colombiennes–, nous avons mis en place une stratégie de communication en ayant recours à trois modalités : (1) l'effet boule de neige avec les médiateurs et intermédiaires potentiels, (2) le téléphone et l'annuaire téléphonique et (3) les sites Internet⁵³.

Le bilan en a été : (a) la non-réponse aux appels ou aux messages électroniques et (b) le refus de la plus part des institutions qui invoquaient des raisons telles que les dernières modifications administratives, une mise à jour de la plateforme ou la récente mise en place d'une nouvelle politique d'usage des TICE qui, d'après eux, ne permettrait pas d'avoir de résultats assez bien ou représentatifs pour un tel projet, ou (c) tout simplement le manque d'intérêt manifeste des institutions face à des projets de ce genre. Ces situations reflétaient les appréhensions de la part des établissements d'être évalués. Bien que nous ayons toujours précisé que notre intérêt se limitait à s'informer sur leur façon de procéder dans l'usage de Moodle et la place qu'ils accordaient aux technologies numériques pour mieux comprendre le procédé d'intégration des TICE en milieu scolaire au niveau national, et qu'il ne s'agissait en aucun cas de porter des jugements, ils ont décliné notre proposition. En outre, leurs arguments montraient les restrictions que comporte le cadre institutionnel parce qu'« il faut savoir aussi que l'acceptation de l'enquête dépend du moment où vous arrivez dans l'institution : des portes peuvent se fermer seulement parce que celle-ci traverse un moment difficile »⁵⁴.

⁵³ Cf. SAUVAYRE Romy, *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*, Paris, France, Dunod, 2013, p. 28.

⁵⁴ BEAUD et WEBER, *Guide de l'enquête de terrain, op. cit.*, 1998, p. 29.

Persistant dans la recherche, après trois mois environ, nous avons réussi à avoir l'accord des cinq universités constituant notre population : l'Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), l'Universidad Santo Tomás (USTA), l'Universidad de Ibagué (Unibagué), l'Universidad Industrial de Santander (UIS) et l'Universidad de Antioquia (UdeA). Pour les deux universités où nous avons travaillé, grâce à la médiation de personnes connues, nous sommes arrivés à contacter des médiateurs privilégiés⁵⁵. En ce qui concerne les autres universités, les moyens de contact utilisés ont été les annuaires et les sites Internet institutionnels. Dans tous les cas, les médiateurs étaient les responsables des services TICE, qui ont rendu possible le lien avec les autres informateurs.

Quand il s'agit des institutions dont les coordonnées sont assez faciles à trouver, on peut avoir l'impression qu'elles sont aisément accessibles,

« or ce n'est pas le cas : elles exigent des autorisations, des permissions, un droit « officiel » à enquêter dans leurs murs. Ces enquêtes apparaissent, à tort, comme les plus aisément réalisables : il suffirait de s'adresser à l'institution en question, de solliciter l'autorisation, de faire montre de bonne volonté pour que l'enquête fût acceptée. Les choses ne se passent pas ainsi dans la réalité sociale, loin de là ! On peut même dire que sauf si vous êtes déjà membre (même à titre précaire de l'institution) et donc installé dans les lieux, ces enquêtes sont hérissées d'obstacles « bureaucratiques » qui peuvent les rendre irréalisables »⁵⁶

Voici donc exposées clairement les contraintes que nous avons à affronter. Nous avons donc été obligés d'accéder à la population de façon indirecte, c'est-à-dire par l'entremise d'un tiers institutionnel. Pour le cadre institutionnel dans lequel s'inscrit notre recherche, les informateurs n'avaient pas le droit de diffuser des informations de leur travail, de leur expérience sans l'autorisation de leur responsable direct. Dans certains cas, nous avons dû signer des accords de confidentialité. Et même en ayant été membre de deux universités, la procédure n'a pas été sans entraves.

⁵⁵ SAUVAYRE, *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales, op. cit.*, 2013, p. 29.

⁵⁶ BEAUD et WEBER, *Guide de l'enquête de terrain, op. cit.*, 1998, p. 28.

II.3.1.4. Construction de l'échantillon

Ayant défini les catégories des personnes à interroger, il nous a fallu choisir l'échantillon. Nous ne prétendons pas constituer un échantillon représentatif qui permettait la généralisation des résultats mais plutôt un ensemble diversifié⁵⁷. Rappelons que nous avons mené notre enquête auprès des institutions, le choix de l'échantillonnage a donc été fait par l'intermédiaire du responsable institutionnel que nous avons contacté dans chacun des établissements. Cependant, les critères fixés ont été respectés. Pour les enseignants, ils étaient deux ou trois par université et se servaient de la plateforme Moodle dans leurs cours en présentiel, semi-présentiel ou à distance. Les étudiants de même étaient entre 7 et 10, et avaient participé au moins à un cours médié par cette plateforme dans une des trois modalités. Une demande de variété au niveau de filières a été faite. En ce qui concerne le personnel administratif, il s'agissait des responsables du service des TICE, un par institution. Dans tous les cas, ces derniers étaient les mêmes qui ont joué le rôle d'intermédiaires.

Nous avons établi ces critères afin d'obtenir un échantillon diversifié en fonction tant des variables liées au thème que des variables descriptives générales⁵⁸. Tout en gardant une unité d'analyse significative, en l'occurrence le lien à une pratique éducative médiée par la plateforme Moodle, les informateurs jouent des rôles différents. Ils appartiennent également à des facultés et des filières de formation diverses, participent à des modalités de formation différentes. On y trouve aussi une diversité par rapport au sexe, à la catégorie sociale et à l'âge qui dans un premier temps nous est apparue comme un facteur important dans la mesure où nous traitons d'un phénomène technologique dont la perception peut varier selon la génération d'appartenance. Cependant, nous avons pu constater que bien que l'aspect générationnel puisse être discriminant pour la maîtrise plus ou moins aisée des outils numériques, cela ne détermine ni la fréquence ni la motivation d'usage des plateformes éducatives comme Moodle.

⁵⁷ Cf. BLANCHET et GOTMAN, *L'enquête et ses méthodes, op. cit.*, 1992, p. 54.

⁵⁸ Ces deux variables stratégiques sont présentées par Blanchet et Gotman. Celles qui sont liées au thème sont importantes dans la structuration des réponses, et les descriptives quant à elles fournissent des caractéristiques générales classiques. Ibid., p. 59.

Cette multiplicité de variables est mise en évidence dans les tableaux ci-dessous. Nous caractérisons les informateurs selon leur rôle, en précisant aussi leur institution universitaire, les tranches d'âge et le sexe :

Tableau 1. Variables descriptives générales des étudiants

Établissement	Hommes	Femmes	Âge moyen	Total
Universidad Tecnológica de Pereira	5	3	25	8
Universidad Santo Tomás	4	8	22	12
Universidad de Ibagué	1	5	20	6
Universidad Industrial de Santander	7	11	22	18
Universidad de Antioquia	0	0	0	0

Les étudiants interrogés sont en majorité des femmes, puisque sur les 44 individus interrogés, seulement 17 sont des hommes. Cette population se trouve dans la tranche d'âge de 20 à 25 ans et représente 73,33% des informateurs. La plupart d'entre eux font partie de l'USTA et de l'UIS, où nous avons eu la participation de deux groupes par institution issus de filières différentes alors qu'à l'UTP et à l'Unibagué, nous n'avons obtenu la contribution que d'un groupe par institution de 8 et 6 étudiants respectivement. Quant à l'UdeA, la modalité de formation à distance a rendu très difficile le contact avec les étudiants⁵⁹.

Pour ce qui est des enseignants, le nombre de participants diffère significativement de celui des étudiants. Cela s'explique par le fait qu'il était prévu des techniques d'entretien et des objectifs différents pour chaque type d'informateur. Nous avons mené des entretiens individuels d'environ 1h30 auprès de 11 professeurs, venus

⁵⁹ L'UdeA, à travers un projet de l'Unité d'Éducation Virtuelle, propose des formations à distance pour les programmes d'Ingénierie des télécommunications, Ingénierie informatique, Ingénierie environnementale et Ingénierie industrielle. Les formations dans cette modalité sont proposées notamment aux personnes habitant la région mais dans des petites communes assez éloignées du chef-lieu du département, où se trouve l'université. Ces conditions ne nous ont pas permis de rencontrer les étudiants, nous laissant toujours la possibilité d'une rencontre en ligne. Toutefois, en dépit de nos efforts pour recontacter la médiatrice interviewée qui était censée concerter l'entrevue, nous n'avons pas réussi à la joindre et celle-ci n'a jamais eu lieu.

eux aussi de facultés distinctes et regroupant 18,33% de l'échantillon. Avec deux représentants par université, ce sont encore les femmes les plus nombreuses. L'âge moyen est de 42 ans, avec un minimum de 30 ans et un maximum de 68 ans. Voici les données :

Tableau 2. Variables descriptives générales de enseignants

Établissement	Hommes	Femmes	Âge moyen	Total
Universidad Tecnológica de Pereira	1	1	31	2
Universidad Santo Tomás	1	2	57	3
Universidad de Ibagué	1	1	50	2
Universidad Industrial de Santander	1	1	43	2
Universidad de Antioquia	0	2	45	2

La catégorie du personnel administratif a été représentée par 5 personnes dont 3 hommes et 2 femmes. Âgés entre 27 et 62 ans, ils représentent 8,33% de l'échantillon. Ayant des formations de base dans des domaines différents et non liés aux métiers de l'enseignement, ils ont tous fait des études de cycle supérieur (Master et Doctorat) en Pédagogie, en Éducation et TIC ou en Environnements numériques de travail. Ce tableau montre lesdites variables :

Tableau 3. Variables descriptives générales du personnel administratif

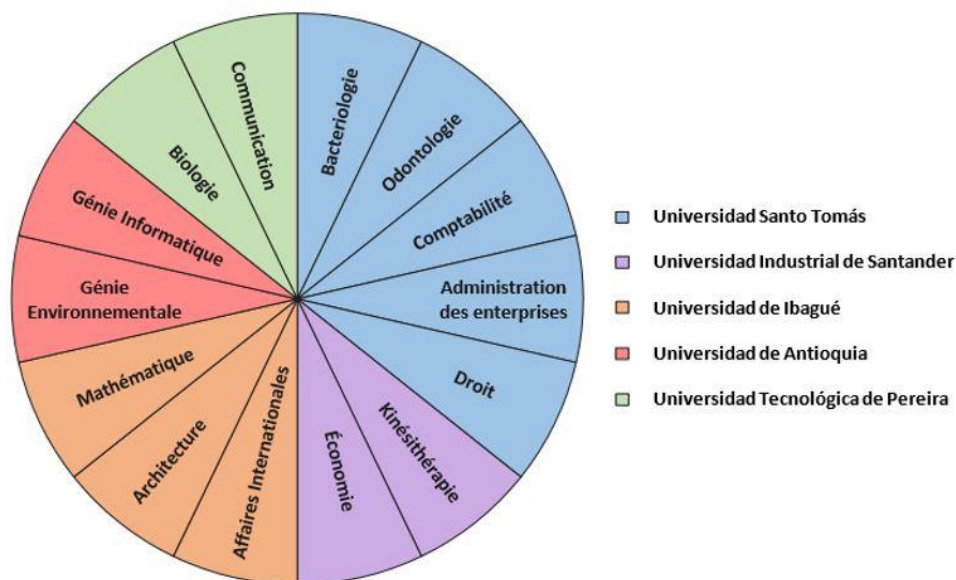
Établissement	Hommes	Femmes	Âge moyen	Total
Universidad Tecnológica de Pereira	1	0	46	1
Universidad Santo Tomás	1	0	39	1
Universidad de Ibagué	0	1	62	1
Universidad Industrial de Santander	1	0	27	1
Universidad de Antioquia	0	1	52	1

De plus, ils occupent ce poste de chef de service des TICE depuis des années et connaissent donc très bien le processus d'incorporation des technologies dans leurs institutions de rattachement.

Dès le départ, nous avons décidé de ne pas restreindre l'échantillon au niveau de domaines. De ce fait, nous avons pu avoir la participation d'informateurs issus tant de

Communication et informatique éducative, une spécialité directement liée à notre sujet de recherche et dans laquelle on s'intéresse justement à la mise en place des TIC dans l'enseignement que d'Odontologie, un domaine plus éloigné où les apprentis normalement ont besoin d'un contact direct avec des patients ou des mannequins pour l'apprentissage des techniques de soins dentaires et où on commence à avoir recours aux plateformes pour la médiation de ces enseignements. Ce sont deux exemples de la pluralité de disciplines que nous avons trouvée dans notre enquête.

Figure 1. Filières d'appartenance des informateurs



Cette figure n'a pas vocation à montrer des pourcentages, elle se veut tout simplement une représentation de la diversité de domaines d'appartenance de nos enquêtés.

II.3.1.5. Techniques de recueil de données : l'entretien

Orientés par les principes méthodologiques des approches qualitatives et par notre objet d'étude, nous avons considéré l'entretien comme la méthode la plus adaptée pour recueillir notre corpus auprès de notre échantillon étant donné que

« L'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les

témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent »⁶⁰

De ce fait, le recours à l'entretien, en plus mettre en évidence les pratiques qui ont été 'naturalisées' par l'ordre social⁶¹, peut aussi nous permettre, comme il est décrit ci-dessus, d'enquêter sur le sens que les étudiants comme les enseignants universitaires colombiens accordent à leurs expériences dans l'usage de la plateforme Moodle dans leurs cours. Il peut également conduire à dévoiler les systèmes axiologiques qui sous-tendent les discours à travers lesquels ils cherchent à décrire et à rendre compte de leur vécu.

L'entretien est donc la méthode de collecte principale de l'information de notre enquête. Nous l'avons favorisé par rapport à l'observation en raison des contraintes imposées par le terrain et par l'objet même de notre étude. Nous intéressant à l'usage de Moodle dans toutes ses modalités, il ne nous était pas possible de réaliser des observations dans le cadre des formations hybrides ou à distance. Pour ce qui est des formations en présentiel, les enseignants ont rapporté qu'en général ils ne s'en servaient pas beaucoup dans la salle de classe mais plutôt pour les activités complémentaires à réaliser en dehors. De plus, nous considérons que, moyennant la reconstruction discursive des situations vécues, les acteurs rendent compte, même si ce n'est pas en détail, de ce qu'ils ont fait et ressenti, mettant l'accent sur ce qui a vraiment fait sens pour eux. C'est donc sur les données issues des interviews que nous développons les analyses, cherchant à faire apparaître notamment les processus, les « comment », et par là arriver à comprendre la logique des actions menées par les acteurs et leur principe de fonctionnement⁶².

Selon Blanchet et Gotman, depuis l'introduction de l'entretien dans les méthodologies d'enquête de terrain, on a mis l'accent sur l'écoute du discours de l'interviewé et l'attitude de l'interviewer en insistant sur le fait que

« ce dernier devait être patient, bienveillant, parfois intelligemment critique, non autoritaire ; il ne devait pas conseiller, juger ni discuter avec l'interviewé. Il devait intervenir pour aider

⁶⁰ BLANCHET et GOTMAN, *L'enquête et ses méthodes, op. cit.*, 1992, p. 27.

⁶¹ BEAUD et WEBER, *Guide de l'enquête de terrain, op. cit.*, 1998, p. 9.

⁶² BLANCHET et GOTMAN, *L'enquête et ses méthodes, op. cit.*, 1992, p. 41.

l'interviewé à parler, soulager ses inquiétudes, encourager un compte rendu fidèle de ses pensées et sentiments, aiguiller le discours sur les points oubliés ou négligés, évoquer si cela était nécessaire l'émergence de l'implicite »⁶³

Tous ces conseils, d'après les auteurs, ne suffisent pas à établir une méthode. C'est pourquoi, ils reprennent les propos de Gorden⁶⁴ qui, tout en gardant l'attitude de l'interviewer au centre de la technique d'entretien, insiste sur le besoin de faire une organisation de la situation d'interview. Celui-ci propose donc des stratégies et des tactiques. Les premières font référence à la planification : thème, objectifs, temps, lieu, acteurs. Les secondes renvoient, par exemple, à l'élaboration d'un guide d'entretien plus ou moins structuré, à la préparation de questions pertinentes, etc.⁶⁵ Nous adhérons à l'idée d'établir des paramètres méthodologiques qui encadrent la situation d'entretien et, dans ce sens, pour notre étude, nous reprenons bien entendu des stratégies et des tactiques telles que le guide d'entretien. Nous y reviendrons plus tard.

L'approche de l'enquête par entretien que nous adoptons est enrichie par la perspective de Max Weber⁶⁶, tradition d'une sociologie *compréhensive*, dans laquelle on conçoit les comportements individuels comme résultat d'une rationalité subjective et intersubjective, autrement dit, comme une subjectivité construite en interaction avec autrui en tenant compte de toutes les contraintes que cela entraîne. Dans ce processus de construction subjective et intersubjective du sens, nous avons été conduite à mener des entretiens individuelles et collectives suivant la technique semi-directive.

L'entretien semi-directif

L'entretien semi-directif est fréquemment utilisé dans les recherches en sciences humaines et sociales car il concilie les deux orientations canoniques de l'enquête par entretien : la directive et la non-directive. Dans un juste milieu, l'entretien semi-directif,

⁶³ Ibid., p. 67.

⁶⁴ Cité par Blanchet et Gotman, Gorden R.L., *Interviewing. Strategies, techniques and tactics*, Home-wood, The Dorset Press, 1969.

⁶⁵ BLANCHET et GOTMAN, *L'enquête et ses méthodes, op. cit.*, 1992, p. 68.

⁶⁶ En contraste à celle de Durkheim, qui affirme que la constitution psychique de l'individu définit les faits sociaux. M. Weber ne relie pas cette instance psychologique aux manifestations individuelles. Ibid., p. 24.

appelé aussi ‘entretien guidé’, a la caractéristique d’être assez souple et prévoit un protocole permettant que « l’interviewer oriente la personne qui parle vers certains sujets et il lui laisse ensuite toute liberté pour s’exprimer »⁶⁷.

En raison de son caractère peu rigide, cette technique favorise l’instauration d’un climat de confiance pour le bon déroulement de la rencontre et permet l’approfondissement des propos tenus par les enquêtés grâce aux rebondissements et relances réalisés par l’enquêteur. Dans cette ambiance conviviale, provoquée par l’interviewer, ce dernier a une marge d’improvisation importante qui l’amène à s’adapter aux contingences du terrain et facilite l’exploration de la pensée chez les acteurs sociaux, les conduisant à s’exprimer aisément dans le but de « reconstruire des pratiques, de mettre à jour des interactions sociales, des stratégies, et d’obtenir des opinions et des représentations, sur un sujet donné »⁶⁸.

Tout en instaurant de l’empathie avec son interviewé, l’enquêteur a besoin de garantir la préservation des données qu’il obtient auprès de ses informateurs. En général, on propose deux modalités de recueil de données : la prise de notes et l’enregistrement des entretiens. Dans la première « lorsqu’il est question de notes de terrain, c’est toutefois des notes descriptives (ou notes d’observation) qu’il s’agit. Ce sont les mots, les phrases et les diagrammes représentant la scène observée »⁶⁹. La deuxième, considérée comme plus sécurisée, consiste à graver dans un support numérique la totalité des échanges. Une fois fixé dans le magnétophone, il ne reste qu’à transcrire le verbatim en étant fidèle au discours tenu. Nous y reviendrons dans la partie dédiée à la transcription. Il est très important de noter que l’enregistrement se fait toujours sous réserve d’acceptation par l’interviewé.

Tous les éléments de l’entretien semi-directif sont très importants pour la réussite du travail de terrain, à condition que chacun d’entre eux soit élaboré en fonction du groupe cible. Que ce soit pour les étudiants, pour les enseignants ou pour le personnel administratif, le guide d’entretien, la modalité et la technique de recueil ont été prévus

⁶⁷ FENNETEAU Hervé, *L’enquête: entretien et questionnaire*, Paris, France, Dunod, 2015, p. 10.

⁶⁸ ALAMI, DESJEUX et GARABUAU-MOUSSAOUI, *Les méthodes qualitatives*, *op. cit.*, 2009, p. 57.

⁶⁹ Entrée « Notes (La prise de) ». MUCCHIELLI (éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, *op. cit.*, 2009, p. 163.

en amont et adaptés à eux. Après avoir tout préparé, nous nous sommes consacrés au déroulement des entretiens.

II.3.2. Réalisation des entretiens

II.3.2.1. L'entretien individuel et l'entretien de groupe⁷⁰

La situation d'entretien décrite jusqu'à présent a montré notamment une relation face-à-face entre l'interviewer et l'interviewé. C'est le type d'interview que nous avons privilégié pour nos rencontres avec les enseignants. Mais la technique d'entretien guidé s'applique aussi lorsqu'il s'agit d'entretiens de groupe. Dans ces cas-là, certaines conditions changent car « la relation sociale qui les caractérise ne se réduit pas au rapport enquêteur/enquêté et suppose donc une prise en compte des interactions sociales qui se jouent dans le cadre collectif de la discussion »⁷¹.

D'un point de vue technique, pour la constitution d'un groupe à enquêter, il est absolument nécessaire qu'il y ait une « homogénéité statutaire des participants ». En général, un rôle social ou une expérience commune sont requis pour faire partie du groupe, ce qui permettra d'avoir une discussion ouverte. Une fois le groupe établi, selon Mucchielli, il y a certains critères à respecter dans la conduite de l'entretien :

« présentation des règles de l'interview, introduction du sujet de discussion, non-directivité sur le fond, directivité sur la forme, intervention de régulation (lorsque nécessaire) sur la

⁷⁰ Pour le titre nous privilégions l'expression « entretien de groupe » à celle d'« entretien collectif », même si nous utilisons aussi l'adjectif « collectif » comme synonyme. Suivant Sophie Duchesne et Florence Haegel, « l'idée de « groupe » suppose, qu'au-delà du cadre ponctuel des quelques heures consacrées à l'entretien, quelque chose existe qui relie les personnes interrogées, qu'il s'agisse de relations effectives (on parle alors de groupes « naturels ») ou d'une forme quelconque « d'identité » fondée sur l'expérience commune », en l'occurrence, nos enquêtés étaient tous des étudiants appartenant à la même filière ou du moins à la même université. Cependant, nous trouvons que la caractérisation de l'« entretien collectif » faite par les chercheuses s'adapte aux objectifs de notre recherche. DUCHESNE Sophie et HAEGEL Florence, *L'enquête et ses méthodes : les entretiens collectifs*, Nathan, 2004, p. 8. En ligne: <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00841629/document>>, consulté le 10.02.2015.

⁷¹ Ibid., p. 46.

dynamique du groupe, maniement approprié des techniques de l'entretien non-directif centré »⁷²

Ces critères ont été repris dans le guide d'entretien et dans le déroulement de l'interview que nous avons menée auprès des étudiants.

Utilisant cette technique collective, l'enquêteur doit se confronter à des nouvelles circonstances. Tout en restant dans une attitude empathique, il joue le rôle de régulateur de la dynamique de groupe afin d'assurer la prise de parole et l'intervention de chaque acteur⁷³. Une interaction où participent plusieurs sujets implique la rencontre d'une multiplicité de voix, de points de vue, de caractères. Sa nature interactive suscite une dynamique intéressante qui amène les intervenants à s'engager dans des discussions et même, si certains le font plus que d'autres, le but est de faire que tous arrivent à exprimer leurs choix. Savoir gérer cette hétérogénéité est un des défis pour l'interviewer dont l'objectif est de maintenir la fluidité dans les échanges, rester dans les thématiques qu'il a prévu d'aborder et en même temps garantir la participation de tous les membres du groupe.

Nous avons adopté une combinaison de ces deux méthodes -individuel et en groupe- en considérant les objectifs de notre étude, vu que :

« si l'on cherche à recueillir le plus d'informations ou des éléments très approfondis à l'échelle individuelle, mieux vaut procéder à des entretiens individuels ; tandis que si l'on vise la dimension sociale et collective des systèmes de significations, mieux vaut avoir recours à des entretiens collectifs »⁷⁴

Ainsi, menant des entretiens individuels chez les enseignants et les administratifs, nous avons voulu enquêter sur les perceptions qu'ils avaient des TICE et sur quoi elles étaient fondées, ainsi qu'approfondir l'orientation qu'ils donnaient à l'usage de Moodle dans le cadre universitaire. En revanche, pour les interviews chez les étudiants, nous

⁷² Entrée « Interview de groupe (méthode de l') ». MUCCHIELLI (éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, op. cit., 2009, p. 122.

⁷³ BERTHIER Nicole, *Les techniques d'enquête en sciences sociales: méthodes et exercices corrigés*, Paris, France, Armand Colin, 2006, p. 80.

⁷⁴ DUCHESNE et HAEGEL, *L'enquête et ses méthodes*, op. cit., 2004, pp. 43-44.

avons attribué une importance particulière au contraste entre les positions de ces derniers face au numérique et à leur expérience avec la plateforme car,

« pour qu'il y ait du sens, il faut, on le sait au moins depuis Saussure, que se donnent à saisir des différences pertinentes, ce qui suppose la mise en rapport d'éléments comparables entre eux »⁷⁵

Ce faisant, nous avons cherché à déceler les positions axiologiques et les systèmes de croyances des participants pour en dresser une typologie d'utilisateurs.

II.3.2.2. Le moment de l'entretien

Au mois de mars 2015, nous nous sommes déplacés en Colombie et nous sommes rendus dans les cinq universités qui ont accepté de nous accueillir⁷⁶. Une fois sur place, les rendez-vous se sont confirmés et une première rencontre avec les médiateurs a eu lieu afin de faire connaissance et de présenter le projet un peu plus en détail car les échanges précédents avaient été notamment par *email*. Dès lors, il a fallu s'occuper des paramètres contextuels pour la mise en place de la situation d'entretien.

i. La scène

Les rencontres avec les informateurs ont commencé par le choix du lieu de conduite de l'entretien. Nous avons fait en sorte qu'il se déroule dans des salles de classes, pour les enseignants et les étudiants ; quant aux administratifs, nous les avons rencontrés pour la plupart dans leurs bureaux. Ce choix se justifie car étant dans leur environnement familier, les interviewé(e)s sont susceptibles de s'inscrire davantage dans leurs rôles, et ce cadre peut influencer le contenu et le style des discours tenus⁷⁷.

Le choix de ces lieux a déterminé aussi les dispositions spatiales. Dans les bureaux, en gardant les habitudes de ce cadre, nous avons eu tendance à nous positionner face-à-face, alors que dans les salles de classe l'organisation spatiale a été différente. Dans le

⁷⁵ LANDOWSKI, *Les interactions risquées, op. cit.*, 2006, p. 11.

⁷⁶ Ce séjour d'environ quatre mois s'est réalisé dans le cadre du programme de mobilité des doctorants de l'École Doctorale Cognition, Comportement, Langages et du Centre de Recherches Sémiotiques de l'Université de Limoges.

⁷⁷ BLANCHET et GOTMAN, *L'enquête et ses méthodes, op. cit.*, 1992, p. 70.

cas des professeurs, des positions à 45° et côte à côte⁷⁸ se sont mises en place, facilitant la configuration d'une situation sociale plus distendue, comme celle d'une conversation avec un collègue.

ii. Le cadre contractuel

Les entretiens ont débuté par un remerciement pour la participation à l'enquête et ensuite, tel que défini dans le guide d'entretien, par la consigne⁷⁹. Cette dernière était constituée de notre présentation en tant que doctorante attachée à un laboratoire de recherche et d'un résumé de la démarche que nous proposons en spécifiant les objectifs de la recherche, le rôle de l'enquêté et les raisons pour lesquelles il avait été choisi comme informateur. Voici un extrait :

« Je suis doctorante à l'Université de Limoges, en France, où actuellement je poursuis des études en Science du langage. Dans le cadre de mon projet de recherche, j'enquête sur les usages des Technologies de l'information et la communication (TIC), spécialement de la plateforme Moodle, dans des établissements d'éducation supérieure en Colombie. C'est en votre qualité de membre de la communauté universitaire (enseignant ou étudiant) qu'aujourd'hui je vais m'entretenir avec vous »⁸⁰

Nous avons également profité de ce moment introductif pour préciser que, s'ils étaient d'accord, l'échange serait enregistré à l'aide d'un dictaphone, qu'il était prévu pour une heure approximativement mais que cela pouvait varier en fonction de leurs réponses. Comme il est assez fréquent que l'enquêté vive cette situation pour la première fois, il a besoin d'être rassuré⁸¹. C'est pourquoi nous avons aussi ajouté d'autres précisions concernant le traitement des données recueillies, indiquant que son usage était exclusivement à des fins de recherche et que leurs informations personnelles

⁷⁸ Romy Sauvayre montre l'influence de la spatialité sur la communication en expliquant que par rapport à la rigidité et le contrôle qui implique le face-à-face, les relations moins frontales mettent plus à l'aise les enquêtés.

⁷⁹ Nous avons adapté à notre étude un exemple de consigne proposé par Romy Sauvayre.

⁸⁰ Extrait du « Questionnaire de données générales des enquêtés ». Cf. Annexe 1. Nous avons voulu remettre par écrit aux interviewés la présentation dans le même document du questionnaire.

⁸¹ SAUVAYRE, *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*, op. cit., 2013, p. 22.

seraient protégées par la législation en vigueur en Colombie sur les politiques de confidentialité *habeas data*⁸².

Enfin, pour encourager la prise de parole lors de l'interview, une explication de son déroulement s'est avérée appropriée. Voici ce que leur a été dit :

« Au cours de cet entretien, je serai amenée à vous poser quelques questions. Vous pourrez parler librement et approfondir les réponses que vous désirez. Il n'y aura aucun jugement et aucune critique sur votre discours. Tout ce que je désire connaître, c'est votre vécu, votre opinion sur ce sujet. Cependant, si je ne suis suffisamment claire lorsque je vous pose une question, n'hésitez pas à me faire répéter. Si vous avez des questions par rapport à cet entretien, n'hésitez pas à m'en faire part ou à m'interrompre si besoin est. Avez-vous des questions ? »⁸³

Nous avons clôturé de cette manière la phase d'introduction. Dans l'ensemble, les interviewé(e)s n'ont pas posé de questions à ce stade-là. Ensuite, nous leur avons fait remplir un petit questionnaire que nous avons élaboré pour faciliter la saisie des données générales de l'enquête et afin de mieux organiser et gérer l'information⁸⁴. Malgré le fait qu'il s'agissait de deux techniques d'entretien différentes, individuel et collectif, nous avons commencé les entrevues avec la même consigne initiale. Après ces précisions et bien entendu l'acceptation du contrat, nous avons débuté l'enregistrement et d'emblée une présentation générale a été demandée à l'interviewé.

Dans cette présentation, nous avons sollicité des informations concernant leur formation scolaire, leurs postes, depuis quand ils l'occupaient et dans le cas des enseignants et des étudiants, quels cours ils donnaient ou suivaient et dans quelle modalité. Pourquoi demander une présentation aux enquêtés ? A notre avis, leur donner la parole et les laisser s'exprimer sur eux-mêmes, nous permettait non seulement de

⁸² « Conformément à l'article 15 de la Constitution de 1991, l'*habeas data* est le droit qui a toute personne à connaître, mettre à jour et rectifier ses informations qui ont été recueillies dans des bases de données et dans des fichiers appartenant aux établissements publics et privés ». Nous traduisons. Cf. Congreso Visible, « ¿Qué es el *habeas data* ? ». En ligne: <<http://www.congresovisible.org/agora/post/que-es-el-habeas-data/1741/>>. Voir également Constitution de la Colombie (1991). En ligne: <<http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/col91.html> >

⁸³ Extrait du « Questionnaire de données générales des enquêtés » Annexe 1. Étant donné que notre corpus est en espagnol, nous allons traduire les passages cités dans le corps du document et renvoyer aux annexes pour la version originale.

⁸⁴ Cf. Annexe 1.

connaître leur parcours mais aussi de saisir comment ils valorisaient leur relation et leur expérience avec l'enseignement et les TICE. Nous avons constaté que plusieurs informateurs se sont appropriés de cette intervention de départ et ont longuement parlé de leur façon d'utiliser les outils numériques, ce qui nous a aidés à entrer en matière et enchaîner avec les questions prévues dans le guide d'entretien.

iii. Stratégie d'écoute et d'intervention

Comme il a été mentionné précédemment, l'entretien s'appuie sur un document formalisé connu comme « guide d'entretien ». Dans une situation d'interaction guidée, celui-ci se compose, en plus de la consigne, de toutes les thématiques devant être abordées sous forme de questions ouvertes, ce qui transforme la problématique et les hypothèses de recherche en questions claires et simples⁸⁵. En l'occurrence, notre guide comptait cinq ensembles thématiques, dont les questions s'ajustaient selon le type d'informateur : (1) la perception des TICE et de la plateforme Moodle, (2) l'usage de Moodle proposé par les enseignants et fait par les étudiants, (3) les dispositifs d'usage mis en place par l'institution, (4) le design de Moodle et (5) les interactions entre étudiants et enseignants *via* Moodle. Ces sujets ont été choisis en fonction de nos hypothèses de départ.

Le traitement de ces thématiques à partir des questions ouvertes ne s'est pas fait dans un ordre rigoureux. Bien au contraire, il s'est adapté à l'interaction car il ne s'agissait pas principalement de poser les bonnes questions pour avoir les bonnes réponses, « l'essentiel a été de gagner la confiance de l'enquêté, de parvenir rapidement à le comprendre à demi-mot et à entrer (temporairement) dans son univers (mental) »⁸⁶. Ainsi, au cours de nos échanges, les informateurs pouvaient établir les liens qu'ils estimaient pertinents ou approfondir les sujets qu'ils trouvaient les plus significatifs, et nous avons adapté nos questions à cette dynamique, ce qui s'est avéré. Cela étant très important pour favoriser le bon développement de la rencontre et la production d'un discours le plus sincère et fructueux possible.

⁸⁵ ALAMI, DESJEUX et GARABUAU-MOUSSAOUI, *Les méthodes qualitatives, op. cit.*, 2009, p. 85.

⁸⁶ BEAUD et WEBER, *Guide de l'enquête de terrain, op. cit.*, 1998, p. 203.

Cette posture compréhensive, nous l'avons maintenue tout au long de nos rencontres. Cependant, toutes ces dernières ne se sont pas déroulées de la même façon. Les interviews effectuées avec chaque sous-groupe nous ont demandé des efforts et manières de faire différents en raison notamment de la technique de recueil de données choisie. Par exemple, la conduite des entretiens de groupe a nécessité, entre autres, de mettre en place des interventions à tour de rôle afin que tout le monde puisse participer et écouter les autres participants. Une première activité -un tour de table de présentation- a été proposée pour les aider à prendre une première fois la parole devant le groupe⁸⁷ et les faire rentrer dans la dynamique de l'interview.

Le rôle et la position des informateurs face au sujet traité ont également nuancé les échanges. Par exemple, un élément qui a beaucoup facilité le flux de la communication et l'exercice de l'écoute avec nos interviewés enseignants et administratifs a été leur familiarité avec le sujet TICE car

« Lorsque le thème est familier à l'interviewé, celui-ci tend à se poser comme expert et à diminuer sa dépendance thématique à l'égard de l'interviewer : les représentations et raisonnements qu'il communique font appel à une pensée déjà élaborée et à une mémorisation active »⁸⁸

Nous nous sommes retrouvés ainsi avec des personnes qui se sont appropriées la parole et ont raconté leurs expériences en détail. En plus d'une maîtrise du sujet, elles se sont révélées très passionnées. Nous pouvons citer plusieurs exemples, à savoir :

« **Interviewer:** Vous me dites que vous avez eu l'initiative d'incorporer Moodle dans vos cours, pourquoi estimez-vous convenable l'utilisation des outils numériques dans les cours?

Luis: Holà ! Celle-là est la question clé ! C'est vraiment une très bonne question. Pour moi, pour quelqu'un comme moi, la communication est vitale. Je veux dire, quand je n'ai pas de cours et je n'ai personne à qui parler, ça me rend fou, ça me rend malade. J'ai besoin de communiquer, de parler, de m'exprimer et que les autres s'expriment aussi.

⁸⁷ Alami, Desjeux et Garabau propose cet exercice comme une des étapes du guide d'animation de groupes. Les méthodes qualitatives. Cf. ALAMI, DESJEUX et GARABAU-MOUSSAOUI, *Les méthodes qualitatives, op. cit.*, 2009, p. 90.

⁸⁸ BLANCHET et GOTMAN, *L'enquête et ses méthodes, op. cit.*, 1992, p. 76.

[...]

La technologie me plaît, mais en tant que *hobby*. C'est-à-dire, pour moi, elle est amusante et agréable. Elle ne me pose pas de difficultés.

[...]

A l'heure actuelle, j'ai un compte Facebook, il n'est plus un compte personnel, mais celui du professeur car presque tous mes étudiants y sont. Ils me posent des questions *via* Facebook. C'est une voie de communication super efficace.

Bon, si on parle de technologie, j'utilise Moodle pour des choses fondamentales qui mon blog ne me permet pas de faire. Le blog sert comme dépôt, alors que sur Moodle on peut faire des activités, enfin, on y fait le travail Interne et ensuite quand il est déjà prêt (il s'agit normalement des textes écrits), il est posté sur le blog et pas sur Moodle car sur ce dernier il n'y a pas d'accès ouvert au public. Pour ce qui est de l'organisation, je préfère Facebook, car la communication est plus efficace que sur Moodle⁸⁹.

Interviewer : Et pourquoi croyez-vous qu'il est nécessaire ou pertinent d'incorporer ces technologies aux cours en présentiel ?

Beatriz : Je suis une personne passionnée. Alors, tu me poses une question que pour moi c'est... dans le XXIème siècle, il est nécessaire d'utiliser ces technologies.

Interviewer : Pourquoi?

Beatriz : Premièrement, c'est pour l'espace et la possibilité qu'ont les jeunes. Quand ils la regardent [la plateforme Moodle], ils disent : « le seul fait d'assister à un cours [en présentiel] et à un autre virtuel est un apprentissage, c'est beaucoup, c'est grand ».

Au niveau professionnel, cela va être encore mieux pour eux car l'expérience d'avoir utilisé la technologie te fait plus autonome par rapport à l'appropriation des connaissances. Tu peux apprendre à aller au-delà de ce qui te propose ce professeur. Je pense que le professeur n'est pas simplement celui de la connaissance, celui que l'on voit très souvent dans les cours magistraux où il croit être le détenteur du savoir. Au contraire, ici [quand on se sert des technologies] il y a une production permanente de connaissance quand on fait la lecture d'un document, quand on fait une réflexion sur les stratégies didactiques qui sont mobilisées.

Je ne veux pas dire que cela ne peut pas se faire dans un cours en présentiel. Bien au contraire, c'est de cela dont on a besoin dans les cours en présentiel. Mais ce n'est pas

⁸⁹ Entretien n°8. Luis, UdeA. « Entretiens enseignants ». Annexe 2.

toujours le cas, le professeur -c'est mon point de vue, très personnel-, très souvent le professeur d'ingénierie est un autre ingénieur qui enseigne de la même manière dont il a appris, c'est pourquoi il connaît très peu sûr des stratégies didactiques et des pédagogies actives »⁹⁰.

Nous partons de l'idée que l'écoute est un principe fondamental de l'entretien semi-directif. Cette activité, menée particulièrement par l'interviewer, n'est pas du tout passive, elle est productrice de significations en temps réel et suppose toute une série d'opérations cognitives face à des nouvelles informations que le chercheur découvre au fil de l'interview. Ce dernier est donc amené, entre autres, à mettre en place des stratégies d'intervention ayant pour but de maintenir le lien avec l'interviewé et avec le sujet abordé. Au cours des échanges, nous nous sommes retrouvés en permanence face à des situations où il a fallu demander d'explicitier des termes, des expressions afin d'éviter le flou et le vague, solliciter une description plus précise d'une pratique concrète, vérifier si on avait bien compris ce qui avait été énoncé. Parfois, nous avons même confronté les personnes à des opinions contradictoires pour les faire réagir et donner leurs propres opinions, laissant de côté les avis généraux. Dans les situations précédentes, nous avons eu recours à différentes techniques de relance telles que le miroir -en reprenant les mêmes termes que l'enquêté a utilisé-, la reformulation -rapportant ce qui a été dit-, la demande d'un exemple ou la manifestation d'une incompréhension pour susciter l'approfondissement⁹¹. Les extraits suivants illustrent nos propos :

« **Interviewer** : De quelle manière les étudiants procèdent-ils quand ils ont des activités à faire? Concernant les délais. Vous m'avez fait comprendre qu'ils se servaient fréquemment de la plateforme...

María : Oui, oui, oui.

Interviewer : Avec quelle fréquence? Toutes les semaines?

María : Oui, bien sûr.

Interviewer : Ils ont donc un délai de quinze jours pour faire une activité...

María : Je leur donne normalement des devoirs à rendre en plusieurs remises. Je les mets [sur la plateforme] le premier jour du cours et, à ce moment-là, les premières tâches s'affichent. Ils peuvent voir en avance les devoirs des quatre semaines suivantes qui

⁹⁰ Entretien n°3. Beatriz, UdeA. « Entretiens personnel administratif ». Annexe 4.

⁹¹ Cf. ALAMI, DESJEUX et GARABUAU-MOUSSAOUI, *Les méthodes qualitatives, op. cit.*, 2009, p. 102.

constituent un thème. Mais, généralement les étudiants les laissent... -ils reçoivent un rappel [des activités à faire]-, mais ils les rendent le dernier jour.

Interviewer : Ils ont tendance à faire cela ?

María : Oui. Il y en a même certains qui pour la deuxième remise, m'envoient aussi le premier devoir⁹².

Interviewer : Vous considérez donc que la qualité des cours est améliorée par l'usage des TIC.

Jorge : On considère qu'elles contribuent aux cours, théoriquement elles devraient les améliorer. Mais nous sommes toujours en train d'analyse si elles ont contribué à en améliorer la qualité ou pas.

Interviewer : Quand vous dite « théoriquement, elles devraient les améliorer », qu'est-ce que vous voulez dire ?

Jorge : Que l'on espère qu'avec l'usage des TIC, il y ait une meilleure appropriation de la connaissance et que celles-ci facilitent le travail dans les cours. C'est ce que l'on espère.

Mais nous n'avons pas encore fait une recherche concrète pour confirmer s'il y a eu des améliorations, car tout ce que nous avons jusqu'à présent c'est des taux importants d'étudiants et d'enseignants qui s'en servent. Mais nous ne savons pas l'usage qu'ils en font -si c'est un usage approprié ou pas- »⁹³.

Ce faisant, nous avons veillé autant que possible à faire sentir aux interlocuteurs que ces demandes d'éclaircissements et de détails servaient à les encourager à nous apprendre des choses, car ce sont eux qui possèdent les connaissances empiriques des pratiques sociales que nous étudions.

II.3.3. Traitement des données

Une fois la phase de terrain achevée, nous nous sommes occupée du traitement des données. D'abord, il nous a fallu retranscrire les enregistrements pour passer à l'étape la plus importante : les analyses.

II.3.3.1. Transcription des enregistrements

Nous avons mené 22 entretiens soit environ 23 heures d'enregistrement, qui ont été retranscrites entièrement, obtenant environ 400 pages de verbatim. Dans notre

⁹² Entretien n°11. María, USTA. « Entretiens enseignants ». Annexe 2.

⁹³ Entretien n°4. Jorge, UIS. « Entretiens personnel administratif ». Annexe 4.

étude, il n'était pas question d'une analyse conversationnelle ni sociolinguistique ; nous avons donc opté pour une transcription intégrale et orthographique des enregistrements des entretiens et non pas l'incorporation de notations phonétiques. Une fois achevée la transcription de chaque entretien, ces données étaient relues et modifiées en fonction de la forme et non du contenu. D'une part, il fallait en remanier la syntaxe afin de rendre les propos des informateurs plus lisibles puisque certains extraits doivent être traduits d'espagnol en français ; et, d'autre part, nous devons réaliser les changements nécessaires des données personnelles des participants et des institutions. A ce sujet, une question s'est posée : comment décider de la catégorisation pertinente de nos interlocuteurs ?

« Harvey Sacks a montré qu'un participant à l'interaction peut être catégorisé potentiellement d'un nombre infini de manières (selon son âge, son sexe, sa profession, sa classe sociale, son revenu, son ethnie...) bien que, à tel ou tel moment de l'interaction, il soit généralement traité relativement à une seule catégorie d'appartenance »⁹⁴

Dans ce qui nous concerne, comme les enquêtés n'ont formulé aucune objection face à l'explicitation de leur identité, nous avons privilégié le recours aux prénoms sans mentionner leurs noms de famille. De même, la mention des catégories professionnelles est reprise dans les analyses en vue non seulement de ne pas tomber dans la répétition de leurs noms, mais surtout de la pertinence pour notre recherche des rôles joués par les interviewé(e)s dans les pratiques dont ils rendaient compte à travers leurs récits. Dans notre cas, aux statuts d'enseignant et d'étudiant s'ajoutait la filière d'appartenance.

Bien qu'il ait été un travail de longue haleine, il a été très fructueux car cet exercice de réécoute nous a permis d'avoir du recul pour faire une lecture critique des documents tout en tenant compte de leur situation de production. Cette mise à distance n'avait pas été possible au cours des interviews étant donné que toute notre attention était portée sur le développement global des échanges. De même, au fur et à mesure que nous avançons, nous avons pu repérer des passages utiles pour les analyses futures. Mais nous n'allons plus nous attarder dans les problèmes posés par la retranscription, puisque

⁹⁴ MONDADA Lorenza, « Pratiques de transcription et effets de catégorisation », *Cahiers de praxématique* (39), 2002, p. 48. En ligne: <<http://praxématique.revues.org/1835#tocto2n1>>, consulté le 23.10.2015.

notre objectif est d'analyser l'émergence du sens dans les expériences sociales racontées par nos interviewés.

II.3.3.2. Analyse des données

A l'issue de la tâche ardue qui a été la nôtre dans la réalisation de l'enquête de terrain et de la retranscription des entretiens, nous envisageons les analyses qui constituent le noyau de notre étude. Pour ce faire, nous avons recours aux propositions théoriques et méthodologiques de la sémiotique, discipline dans laquelle s'inscrit notre recherche. Une approche sémiotique nous permettra de tenter de dégager à travers les discours de nos interviewés les enjeux de sens liés aux perceptions et aux usages des TICE au sein des pratiques éducatives universitaires colombiennes, car celle-là permet « d'y voir plus clair dans la « nébuleuse du sens » »⁹⁵.

D'un point de vue méthodologique, nous allons nous concentrer sur le verbatim et non pas sur les enregistrements. Ayant mené les entretiens auprès de trois sous-populations universitaires : étudiants, enseignants et personnel administratif, nous allons garder ce regroupement en vue des analyses et nous en ferons des approches successives, selon des formulations issues des sémiotiques inscrites dans ladite « École de Paris » et aussi des Sciences de l'information et la communication, perspectives différentes mais complémentaires. Enfin, dans ce chapitre, nous avons voulu montrer comment à travers la mise en place d'un travail de terrain nous avons constitué nos propres données pour l'appréhension de l'intégration et l'usage des TIC dans l'université colombienne. Nous ébaucherons ensuite les principaux modèles théoriques que nous avons retenus s'inscrivant dans le cadre général de la théorie sémiotique d'inspiration greimassienne. Notre but n'étant pas de rendre compte en détail de l'évolution de la théorie sémiotique, mais de tracer à grands traits dès ses origines structuralistes jusqu'aux modèles les plus récents se rapportant à l'expérience sensible.

⁹⁵ FLOCH, *Sémiotique, marketing et communication*, *op. cit.*, 2003, p. 10.

Chapitre III. Cadre théorique et méthodologique de l'analyse des données

Dans les années soixante, le *structuralisme* s'est imposé comme une épistémologie généralisée dans les sciences humaines. A cette époque, la sémiotique s'est constituée comme une branche des sciences du langage en tant que théorie de la signification. La parution de *Sémantique structurale*, en 1966, est considérée comme l'un des principaux jalons fondateurs de la sémiotique comme discipline émergente⁹⁶. Cet ouvrage d'Algirdas Julien Greimas est à l'origine de la configuration d'un univers de recherche connu sous le nom d'*École de Paris*⁹⁷, au sein de laquelle la sémiotique s'est consolidée comme un *projet scientifique*, s'inscrivant dans le courant formaliste du structuralisme. Elle est également influencée par l'héritage saussurien transmis notamment par l'intermédiaire du linguiste danois Louis Hjelmslev⁹⁸.

Cette période structuraliste traversée par la sémiotique lui a permis de se constituer comme une *théorie du sens* et de se doter d'une méthode cohérente, malgré les quelques problèmes non résolus. Au cours des années, la sémiotique, avec ces acquis et la rencontre avec d'autres disciplines telles que la pragmatique, la rhétorique, la phénoménologie, l'anthropologie, s'est posée de nouvelles questions qui l'ont amené à découvrir champs d'investigation inédits et à diversifier ses centres d'intérêt⁹⁹. Nous prétendons par la suite montrer très sommairement le parcours suivi par cette discipline.

⁹⁶ Cf. PROVENZANO François, « L'argument littéraire dans Sémantique structurale. Usages rhétoriques de la sémiotique émergente », *Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours* (32), 01.10.2011, pp. 73-89. En ligne: <<http://journals.openedition.org/semen/9360>>, consulté le 11.08.2016.

⁹⁷ Cf. COQUET Jean-Claude, « L'École de Paris », in: *Sémiotique: l'École de Paris*, Paris, France, Classiques Hachette, 1982, p. 6.

⁹⁸ Cf. PARRET Herman, « Approches sémiologiques », *Recherches en communication* (11), 1999, p. 44. En ligne: <<http://sites.uclouvain.be/rec/index.php/rec/article/download/2571/2371>>, consulté le 04.07.2014.

⁹⁹ Cf. FONTANILLE Jacques, *Sémiotique du discours*, Limoges, France, PULIM, 2016 (Nouveaux Actes Sémiotiques), p. 10.

III.1. Le geste structuraliste

Dans le cadre du structuralisme, la sémiotique retient le texte comme objet d'étude et conçoit le *sens* comme un univers immanent qui est reconstruit à partir d'un ensemble clos d'éléments. Suivant un modèle déductif, elle cherche à organiser les unités discrètes qui le constituent localisant les relations qu'elles entretiennent avec d'autres unités. Dans cette perspective, on considère que la signification du texte dépend exclusivement de sa cohérence interne. Son analyse consiste donc à repérer la logique qui organise les liens entre les éléments du récit. Cette façon d'aborder la signification des textes répond au *principe d'immanence*. Courtés confirme que :

« si l'on accepte le principe d'*immanence*, si, comme nous venons de le faire, l'on reconnaît l'autonomie des systèmes de représentation par rapport au réel, au vécu, on se doit alors de considérer le langage comme un univers clos, fermé en quelque sorte sur lui-même »¹⁰⁰

Cette approche épistémologique se centre donc sur l'énoncé considéré comme l'acte de communication achevé « se suffisant à lui-même ». Cette conception impose plusieurs contraintes. Comme l'a fait observer Greimas, l'énoncé :

« ne peut être conçu, en effet, que -comme le fait Hjelmslev- dans le cadre contraignant des catégories temporelles, aspectuelles et modales. C'est à l'intérieur de ces catégories morpho-sémantiques que s'exerce la liberté, c'est-à-dire l'ensemble des choix sémiques qui constituera finalement l'investissement sémantique explicite de l'énoncé »¹⁰¹

La sémiotique de cette époque se fonde ainsi sur le principe d'une sémantique des discours qui vise à étudier leur structure interne, puisque Greimas conçoit la structure comme le mode d'existence de la signification¹⁰². L'étude de la nature de la production de cette signification n'était pas intégrée dans la méthode d'analyse élaborée par crainte de devenir une approche psychologisante. Les objets de signification sont ainsi isolés de la réalité concrète.

¹⁰⁰ COURTÉS Joseph, *Analyse sémiotique du discours : de l'énoncé à l'énonciation*, Paris, France, Hachette Supérieur, 1991, p. 45.

¹⁰¹ GREIMAS, *Sémantique structurale*, *op. cit.*, 1966, p. 36.

¹⁰² Cf. *ibid.*, p. 28.

Il est important de noter que Greimas, dans son ouvrage *Sémantique structurale*, accepte et développe la thèse du primat de la perception exposée par Merleau-Ponty dans sa *Phénoménologie de la perception*. Le sémioticien postule « la perception comme le lieu non-linguistique où se situe l’appréhension de la signification »¹⁰³. Il reconnaît que la différence opposant les termes du système est d’ordre perceptuel ; c’est grâce aux différences que nous percevons que « le monde « prend forme » devant nous et pour nous »¹⁰⁴. Cependant, considérer dans l’analyse la *présence* de ces termes, de ces différences impliquait le questionnement sur la nature même de la perception, et, selon l’épistème de l’époque, cela dépassait la portée de la linguistique et de la sémiotique. Ainsi, tout ce qui a trait à la perception et à la subjectivité a été exclu des intérêts de la discipline pour privilégier l’aspect narratif. Cependant, c’est par ce biais de la perception et la sensibilité que quelques années plus tard la sémiotique va s’ouvrir sur l’étude d’autres domaines.

III.2. La dimension narrative

Dans les années 60, selon l’héritage saussurien acquis notamment à travers l’interprétation hjelmslevienne, la sémiotique reprend les notions des deux plans du langage : expression et contenu qui constituent, par leur présupposition réciproque, la *manifestation linguistique* proprement dite. Les procédures d’analyse sémiotique s’orientent donc vers la description du niveau du contenu à l’intérieur d’une manifestation close¹⁰⁵ que l’on voit comme un « micro-univers ». Ce dernier est décrit par Greimas comme un « spectacle » qui met en place une structure actantielle. Cette description, pour l’*École de Paris*, « permet de reconstruire la transversalité des *structures narratives* présentes dans le contenu des différents *discours* ou des différents *textes* »¹⁰⁶.

Greimas emprunte ainsi à la syntaxe le modèle actantiel et l’aménage pour l’ajuster à son nouveau statut sémantique¹⁰⁷. Ce nouveau modèle est envisagé comme un

¹⁰³ Ibid., p. 8.

¹⁰⁴ Ibid., p. 19.

¹⁰⁵ Cf. *ibid.*, p. 170.

¹⁰⁶ ZINNA Alessandro, *Décrire, produire, comparer et projeter: la sémiotique face aux nouveaux objets de sens*, Limoges, France, PULIM, 2002, p. 17.

¹⁰⁷ Cf. GREIMAS, *Sémantique structurale, op. cit.*, 1966, pp. 173-174.

principe d'organisation de l'univers sémantique. Le sémioticien reprend donc la conception fonctionnelle d'actant proposé par Vladimir Propp dans sa *Morphologie du conte populaire russe* et axe l'étude du sens sur la reconstruction de son organisation narrative.

Les trois piliers de la théorie sémiotique classique : le carré sémiotique, la narrativité et le parcours génératif ont été également conçus dans le cadre de la sémiotique structurale lorsque cette dernière considérait que les phénomènes sémiotiques ne relevaient pas du « monde réel » mais de ses « simulacres discursifs » et se contentait d'en rendre compte du « simulacre du « mode de stockage » des composants du système et des produits de l'usage, et non celui de leur mise en œuvre »¹⁰⁸

La sémiotique se focalise ainsi sur la construction d'une syntaxe narrative abordant le parcours génératif de la signification exclusivement au niveau de l'énoncé et développe une théorie de l'action où la condition principale est que l'actant soit « débarrassé de sa gangue psychologique et défini par son seul faire »¹⁰⁹. Tout ce qui a trait aux processus d'énonciation est éloigné de ses préoccupations. Selon Greimas, cette opération méthodologique cherchait l'« objectivation du texte »¹¹⁰. La sémiotique « fait abstraction du sujet énonciateur pour mettre à nu l'organisation interne des dispositifs signifiants : structures élémentaires telles que le carré sémiotique, structures narrative centrées sur l'actant, structures discursives tissées en isotopies »¹¹¹. Cette conception concède peu de place à l'énonciation.

A ce moment-là, pour la sémiotique fondée par Greimas, le concept de *narrativité* a été provisoirement défini comme « une ou plusieurs transformations dont les résultats sont des jonctions, conjonctions ou disjonction des sujets avec les objets »¹¹². Ensuite, la *narrativité* est placée au cœur de la structure signifiante et organise la manière dont

¹⁰⁸ FONTANILLE, *Sémiotique du discours*, *op. cit.*, 2016, pp. 285-286.

¹⁰⁹ GREIMAS Algirdas Julien et FONTANILLE Jacques, *Sémiotique des passions: des états de choses aux états d'âme*, Paris, France, Éditions du Seuil, 1991, p. 8.

¹¹⁰ GREIMAS, *Sémiotique structurale*, *op. cit.*, 1966, pp. 153-154.

¹¹¹ BERTRAND Denis, *Précis de sémiotique littéraire*, Paris, France, Nathan, 2000, p. 50.

¹¹² GREIMAS Algirdas Julien, *Du sens II : essais sémiotiques*, Paris, France, Seuil, 1983, p. 28 et 29.

nous pouvons saisir et construire la signification¹¹³. Cependant, le principe d'intelligibilité narrative, étant fondé sur la règle empirique : *le sens n'est saisissable que dans sa transformation*, limitait sa portée analytique à « une transformation accomplie, une signification déjà advenue et fixée, et non à une signification en acte, sous le contrôle d'une énonciation présente et vivante »¹¹⁴.

Bien que la notion d'énonciation s'intègre dans les recherches linguistiques des années 70, son statut au sein de la sémiotique continue à faire problème. Le sémioticien admet l'importance critique de cette notion face au structuralisme formel, mais il la conçoit comme l'entrée de l'univers extralinguistique dans l'immanence de l'objet du langage qu'ils avaient soigneusement construite¹¹⁵. Courtés précise que la question de l'énonciation, proprement dite, n'intéresse pas la sémiotique ni la linguistique mais plutôt la psychanalyse ou la sociologie ou même la philosophie¹¹⁶.

Suivant Herman Parret, « Hjelmstev, tout comme Greimas après lui, est conscient que cette mise entre parenthèses du concret ne peut être que méthodologique »¹¹⁷. Denis Bertrand et Éric Landowski rejoignent ces propos et mettent en avant

« la sagesse des précautions méthodologiques prises dans les années 1960, sans lesquelles, probablement, la construction d'aucun modèle sémiotique efficace n'aurait même pu être amorcé. Il fallait se donner un plan d'analyse drastiquement simplifié pour assoir les fondements conceptuels d'une méthode d'analyse à caractère opératoire a été se forger des instruments de lecture précis »¹¹⁸

Cette élimination de la situation d'énonciation s'est effectivement révélée provisoire quand Greimas réintègre, aux préoccupations de la sémiotique, l'existence du sujet d'énonciation. Il le considère comme un élément essentiel, mais il l'envisage comme l'actant sujet qui fait partie de la structure « logico-grammaticale » de

¹¹³ Cf. FONTANILLE Jacques et COUEGNAS Nicolas, *Terres de sens. Essai d'anthroposémiotique*, Limoges, PULIM, Université de Limoges, 2018, p. 20.

¹¹⁴ Cf. FONTANILLE Jacques, *Sémiotique et littérature: essais de méthode*, Paris, France, Presses universitaires de France, 1999, p. 7.

¹¹⁵ Cf. BERTRAND, *Précis de sémiotique littéraire, op. cit.*, 2000, p. 50.

¹¹⁶ Cf. COURTÉS, *Analyse sémiotique du discours, op. cit.*, 1991, p. 62.

¹¹⁷ PARRET, « Approches sémiologiques », *art. cit.*, 1999, p. 45.

¹¹⁸ LANDOWSKI, *Passions sans nom, op. cit.*, 2004, p. 4.

l'énonciation. Ainsi, l'énonciation a une place dans la théorie sémiotique sous la condition qu'elle soit « logiquement présupposée par l'existence de l'énoncé »¹¹⁹. Le sujet d'énonciation est conçu comme une « position » et son identité est reconstruite à partir des informations repérées dans le texte.

III.3. La dimension discursive : le discours en acte

Vers la fin des années 70, cette conception évolue encore. Les niveaux de structuration de la signification se stabilisent avec la théorie du parcours génératif de la signification. L'approche permet l'émergence progressive de la sémiotique du discours. Cette nouvelle analyse sémiotique part du principe que le discours n'est pas un « assemblage » de signes mais « un procès de signification pris en charge par l'énonciation »¹²⁰. Alors, pour saisir son objet, la sémiotique installe un ensemble de niveaux de signification.

Un parcours stratifié de ces niveaux est proposé et il est qualifié de « génératif ». Ce dernier est constitué de trois types de structures : profondes, sémio-narratives et discursives. Les premières inscrivent les systèmes de valeurs ; les deuxièmes sont les dispositifs modaux, la syntaxe actantielle et le schéma narratif ; les dernières, les plus superficielles, sont celles qui mettent en discours les images du monde par le biais de l'énonciation. La sémiotique adopte ce nouveau type de segmentation afin de mieux saisir son objet qui est désormais le *discours en acte*. Ces niveaux de signification s'articulent selon un procédé de *conversion* qui enrichit et complexifie le parcours au fur et à mesure qu'il avance vers la surface. Dans ce parcours, « l'énonciation apparaît comme l'instance de médiation et de conversion cruciale entre structures profondes et structures superficielles »¹²¹.

Etant au niveau des structures profondes, la sémiotique du discours s'intéresse à la recherche du système de valeurs qui organise les « ensembles signifiants »¹²². Dans ce cadre, si l'on veut rendre compte du discours en acte dépassant les structures formelles

¹¹⁹ BERTRAND, *Précis de sémiotique littéraire, op. cit.*, 2000, p. 52.

¹²⁰ FONTANILLE, *Sémiotique et littérature, op. cit.*, 1999, p. 1.

¹²¹ BERTRAND, *Précis de sémiotique littéraire, op. cit.*, 2000, p. 53.

¹²² FONTANILLE, *Sémiotique du discours, op. cit.*, 2016, p. 14.

détachées de son énonciation, on doit privilégier le point de vue de la praxis énonciative sur celui du parcours génératif. Choisir le point de vue du *discours en acte*, c'est « choisir d'observer la manière dont la praxis sémiotique schématise notre expérience pour en faire des langages, plutôt qu'observer et découper des unités minimales »¹²³.

Cette perspective discursive n'envisage plus la signification comme des articulations déposées dans un énoncé achevé mais s'efforce de dégager les opérations que la produisent et d'établir les conditions dans lesquelles émerge le sens des manifestations humaines verbales ou non verbales¹²⁴. Cette nouvelle orientation s'éloigne de la situation finale comme point de référence où l'on observe la transformation accomplie pour parcourir ensuite le chemin vers la situation initiale. Il ne s'agit plus d'une *transformation* mais d'un *évènement*, qu'avant d'être compris ou interprété par le sujet du discours, va affecter son champ de présence en modifiant ses sensations, ses impressions.

Ce champ de présence se déploie en intensité et en étendue et c'est dans ce réglage qui émerge la signification pour le sujet¹²⁵. La fonction sémiotique découle de la prise de position d'un corps entre un domaine intéroceptif et un domaine extéroceptif et « puis du rabattement de ces deux domaines l'un sur l'autre, par l'effet de la médiation proprioceptive. Le sensible -la proprioception- devient ainsi le domaine commun au plan de l'expression et au plan du contenu »¹²⁶. On parle alors du *mode d'existence* de cette présence, pouvant être virtuel actuel, potentiel ou réel, pour le sujet du discours qui expérimente un « sentiment d'existence » plus ou moins fort. Sous ce regard, « l'instance du discours englobe la personne, qui englobe elle-même la subjectivité »¹²⁷.

Dans la perspective du discours en acte, en contraste avec celle du discours énoncé, l'identité des actants est définie comme une *identité en construction*. Il ne s'agit plus de rôles et des traits qui lui sont accordés au fil du discours. Le sujet maintenant assume son identité en devenir, en construction, et son corps se place dans la position

¹²³ Ibid.

¹²⁴ Cf. FONTANILLE, *Sémiotique et littérature*, op. cit., 1999, p. 7.

¹²⁵ Ibid., p. 10.

¹²⁶ FONTANILLE, *Sémiotique du discours*, op. cit., 2016, pp. 250-251.

¹²⁷ Ibid., pp. 274-275.

de centre de référence où tout ce qui advient est ressenti par lui. Tout ce qui arrive donc dans ce champ est émotionnel, affectif, passionnel.

L'approche qui place le corps et les dimensions du sensible et du perceptif avant l'apparition des formes d'articulation de la signification, accueille également les propositions, d'Éric Landowski, d'une sémiotique de l'expérience, qui est en continuité avec le point de vue du *discours en acte*, puisque qu'il s'agit du discours vivant, de la signification en devenir.

III.4. Sémiotique de l'expérience et des interactions¹²⁸

Depuis les années 1980, Éric Landowski plaide pour la constitution d'une « socio-sémiotique », qu'il conçoit comme une sémiotique s'occupant de la construction du sens dans des « contextes intersubjectifs », dans les *pratiques réelles* sans « jamais perdre contact avec la dimension vécue des relations et des processus analysés »¹²⁹. Autrement dit, il propose l'« élaboration d'une sémiotique des situations »¹³⁰, que successivement il a appelé « sémiotique des interactions ». Dans ses postulats, il met en évidence le fond anthropologique et philosophique des interrogations sur le sens en tant que dimension existentielle.

Centrée essentiellement sur la dynamique interactive, la socio-sémiotique a exploré des « dimensions du sens » qui n'avaient pas été prises en compte avant et de ce fait elle a procuré l'avancée de la théorie. Selon Jacques Fontanille,

« le véritable apport de la sémiotique des interactions tient à l'implantation de l'autre, et de l'interaction avec l'autre, au cœur de la construction du sens, là où, justement la sémiotique tensive est en défaut, puisqu'elle s'arrête -tout comme d'ailleurs la plupart des sémiotiques de cette même époque, notamment celle de Coquet et celle d'Eco- au rapport sensible et cognitif avec le monde en général »¹³¹

¹²⁸ La sémiotique de l'expérience de Landowski continue son développement dans ce qu'il appelle *sémiotique esthétique* que nous traiterons dans le dernier chapitre.

¹²⁹ LANDOWSKI Éric, *Présences de l'autre*, Paris, France, Presses Universitaires de France, 1997, p. 9.

¹³⁰ LANDOWSKI Éric, *La société réfléchie*, Paris, France, Éditions du Seuil, 1989, p. 199.

¹³¹ LANDOWSKI, *Les interactions risquées, op. cit.*, 2006, p. 4.

Les réflexions de Landowski, guidées en direction du sujet et ses rapports au monde et à autrui, l'ont amené à la création d'un modèle qui articule quatre régimes d'interactions, à savoir : la programmation, la manipulation, l'ajustement et l'accident. Chacun d'entre eux est fondé sur un principe sémiotique, respectivement : la régularité, l'intentionnalité, la sensibilité et l'aléa. Les deux premiers régimes ont été repris de la théorie narrative classique et reformulés en termes d'intersubjectivité.

Grosso modo, la programmation adopte la stratégie de la « sécurité », et cela consiste en la prévision de strictes régularités de comportements dans les parcours d'autrui configurant ce dernier comme un non-sujet, alors que dans la manipulation les sujets mettent en place des procédures persuasives vis-à-vis de leurs partenaires pour les /faire-faire/ visant leurs compétences modales. Dans ce cadre, à la différence de la programmation, même s'il y a l'intention d'exercer une influence sur l'autre pour le pousser à l'action, on lui attribue un statut sémiotique de sujet. Face à ces deux régimes où il existe une emprise sur autrui, le sociosémioticien en propose deux autres : l'accident et l'ajustement. Le premier, dont le principe fondateur est l'aléa, engage les agents dans des rapports imprévisibles. Ici, il y a une place pour l'inattendu ce qui représente une prise de risque manifeste. Quant à l'ajustement, il se caractérise par une égalité entre sujets basée sur leur sensibilité. Par rapport aux trois autres, dans ce régime le comportement du sujet ne peut pas être prévu, il « obéit à une dynamique propre »¹³² car la finalité est l'« accomplissement mutuel » des sujets dans l'interaction. Ces quatre catégorisations s'inter définissent et forment un système. Voici la schématisation que Landowski en propose :

¹³² Cf *ibid.*, p. 40.

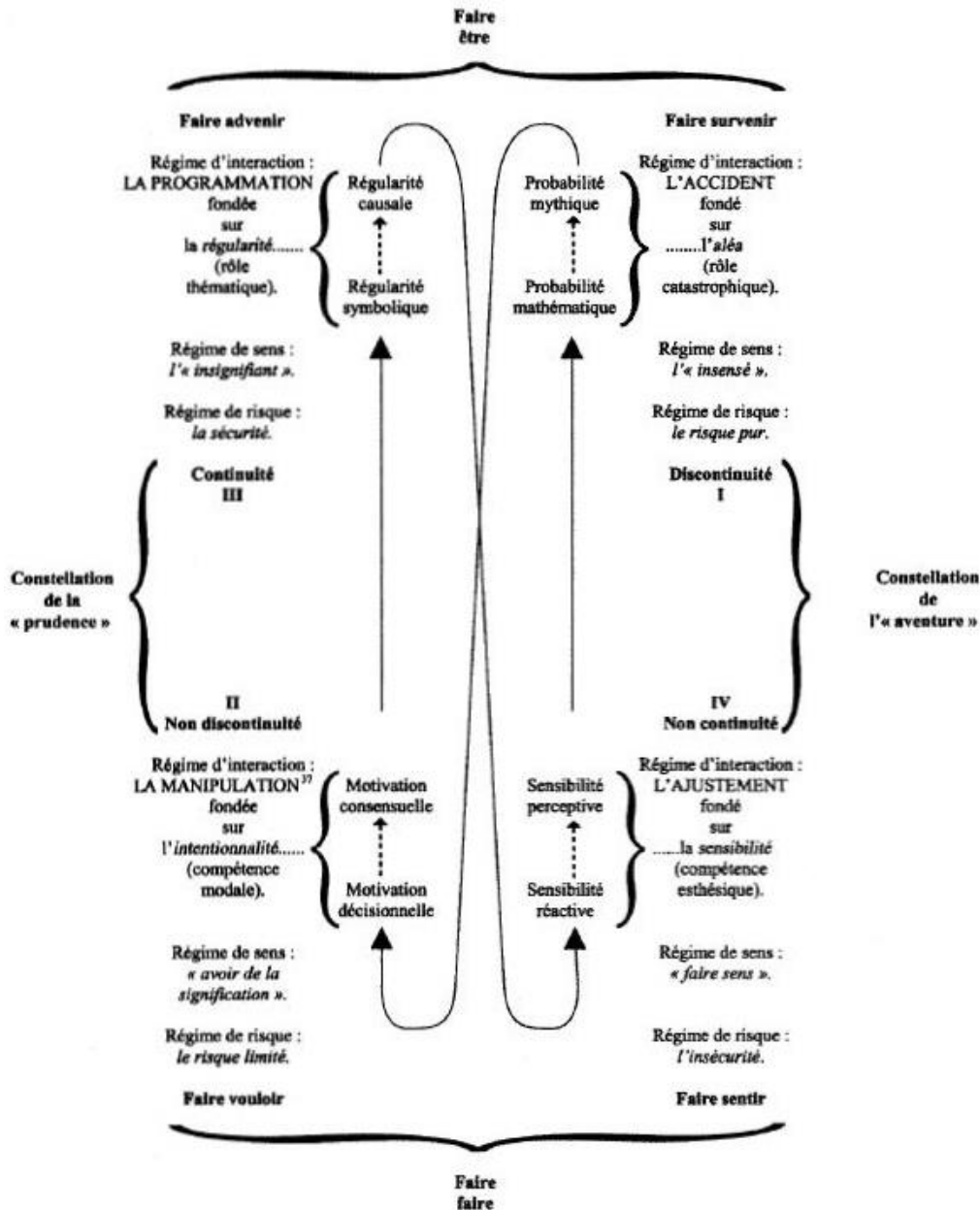


Figure 2. Régimes d'interaction d'Éric Landowski

Ce modèle des interactions nous paraît pertinent pour aborder notre objet d'étude. Au moyen de ces régimes, il est possible de décrire les positions que nous avons trouvées dans les discours recueillis. La caractérisation et les principes qui sous-tendent chacun de ces figures peut rendre compte de comment les institutions configurent-elles les processus d'enseignement et d'apprentissage médié par les TIC en ce qui concerne les liens qui se tissent entre les interactants.

Dans ses réflexions, Landowski associe étroitement ces régimes d'interaction à des régimes de sens, puisque

« il est facile de constater empiriquement que plus on s'applique à gagner en termes de sécurité sur le plan pragmatique de l'interaction, plus on s'expose, en général, au risque de perdre sur l'autre plan, celui de la production du sens. Et *vice versa* »¹³³

Ce lien entre *interaction* et *sens* nous aidera à constater l'écart qui existe entre ce qui est prévu par l'institution à l'égard des TICE, l'usage effectif qu'en font les sujets, et, surtout, les conséquences que cela entraîne. Plus les établissements cherchent à contrôler la façon de *faire* des sujets, plus la pratique est perçue par les usagers comme monotone et commence à perdre du sens.

III.5. Strates de sens des technologies à l'usage

Notre intérêt par l'intégration et l'usage des technologies numériques, nous amène à intégrer l'approche de Nicole Pignier, qui suggère une modélisation des TIC « afin de questionner leurs spécificités et rendre possible leur analyse »¹³⁴. Pour aborder donc la discontinuité rencontrée dans l'analyse de ces deux niveaux, celui de l'objet et celui de la pratique, et établir une fonction sémiotique corrélant le plan d'expression à un plan du contenu identifiable¹³⁵, nous retiendrons la deuxième et troisième strate du modèle de *strates de sens des technologies à l'usage*¹³⁶: celle de la *configuration* et celle de la *figuration ou contre-figuration*. La sémioticienne propose à titre de synthèse le tableau suivant :

¹³³ Ibid., p. 15.

¹³⁴ PIGNIER Nicole, « Questionner le sens du lien entre support numériques des textes, dispositifs d'information-communication et styles d'usage », in: *Former ou formater ? Les enjeux de l'éducation aux médias*, Limoges, Solilang, 2014, p. 43.

¹³⁵ Cf. FONTANILLE Jacques, *Pratiques sémiotiques*, France, Presses Universitaires de France, 2008, p. 24.

¹³⁶ Cf. Planche IV. PIGNIER, « Questionner le sens du lien entre support numériques des textes, dispositifs d'information-communication et styles d'usage », *art. cit.*, 2014. Voir également Chap. IV PIGNIER Nicole, « De la vie des textes aux formes et forces de vie. Texte, sens et communication, entre esthétique et éthique », *Actes Sémiotiques*, 2013. En ligne: <<http://epublications.unilim.fr/revues/as/4786>>, consulté le 03.04.2014.

Tableau 4. Strates de sens de Nicole Pignier

Strate	De quelle strate relève l'énonciation ?	Fonction sémiotique de la strate dans l'expérience d'information-communication des textes.	Esthésie en jeu dans le design
1	<i>Strates des technologies (relation entre mathématiques, électronique, télécommunications, informatique)</i>	<i>Moment de la préfiguration</i>	<i>Technesthésie</i>
2	<i>Énonciation en jeu dans le design des objets réseaux de connexion, matériels-logiciels de programmation</i>	<i>Moment de la configuration du sens via les supports et les dispositifs médiatiques, économiques desquels ils relèvent</i>	<i>Esthésie liée au design des objets réseaux de connexion, matériels-logiciels de programmation</i>
3	<i>Énonciation en jeu dans le design éditorial des blogs, sites, applications, réseaux sociaux, logiciels d'analyse de corpus, de traitements de textes,...</i>	<i>Moment de la configuration via les supports éditoriaux</i>	<i>Esthésie liée au design éditorial des blogs, sites, applications, réseaux sociaux, logiciels de travail</i>
4	<i>Énonciation en jeu dans les usages des méta-médiums et des supports matériels, logiciels</i>	<i>Moment de la figuration du sens via le dispositif d'usage</i>	<i>Esthésie liée au geste de l'usage des supports numériques éditoriaux, médiatiques, matériels, logiciels</i>

Ce schéma cherche à rendre compte des articulations entre les niveaux qui constituent les technologies de l'information et la communication et elle est fondée

« sur une nécessité de différencier différents moments d'un processus fait de va et vient permanents entre l'abstraction de la matière calculée telle que la plupart des gens la perçoivent et l'aspect perçu comme tangible et concret des usages des supports numériques *via* les interfaces matérielles et graphiques des méta-médiums, des logiciels, des matériels »¹³⁷

Pour ces raisons, il s'avère pertinent pour notre étude dans le but de dégager le mode de fonctionnement sémiotique de notre objet. Il faut préciser que, pour les objectifs de notre étude, la première strate de sens, celle de la *pré-figuration*, ne sera prise en compte.

Le niveau de la *configuration*, axé particulièrement sur le design des dispositifs numériques, nous procure plusieurs d'éléments à considérer tels que la *visé*, l'*aspect*, la *saisie* et les *rôles figuratifs* pour l'analyse du design des interfaces numériques graphiques

¹³⁷ PIGNIER, « De la vie des textes aux formes et forces de vie. Texte, sens et communication, entre esthésie et éthique », *art. cit.*, 2013, p. 156.

et pour la caractérisation de ce que la sémioticienne appelle *styles de travail* qui sont configurés par les supports¹³⁸.

En outre, le niveau de la *figuration ou contre-figuration*, est conçu, par Nicole Pignier, comme une étape du processus médiatique qui nécessite « un dispositif d'usage qui oriente aussi la scène pratique de travail (la disposition de la salle, les acteurs et leurs activités autour de l'usage, les contraintes temporelles, les modalités fixées par l'utilisateur, les enseignants, les parents, etc.) »¹³⁹. C'est dans cette étape où les sujets usagers de la plateforme Moodle se voient confronter à une multiplicité de contraintes temporelles, spatiales, actionnelles dans la réalisation du parcours d'usage, car ce dernier s'insère à l'intérieur d'un ensemble de pratiques différentes que les sujets doivent gérer à partir d'un rôle que l'on leur demande de jouer. L'usage de Moodle, dans n'importe quelle modalité, amène les étudiants et les enseignants non seulement à se servir de la plateforme mais aussi à agencer cette activité de type apprentissage à l'intérieur de la multitude de leurs activités quotidiennes dans un cadre de légitimité et de croyance particulier, car

« Les interfaces numériques graphiques, matérielles, sont médiatrices, elles constituent des zones de contact entre usagers et le contenu mais aussi entre l'utilisateur et un dispositif plus vaste »¹⁴⁰

De cette façon, le degré de contrainte posé par l'objet Moodle, l'agencement des pratiques réalisé par les agents ainsi que le niveau de compatibilité entre elles sont donc des questions que nous allons traiter au cours des analyses de cette strate de performance.

Enfin, dans ce chapitre, nous avons voulu, préciser sur quelles approches notamment sémiotiques nous allons bâtir notre analyse à partir de ces données. Cette méthodologie d'analyse est constituée de différentes propositions et modèles qui sont, à notre avis, complémentaires. Nous allons, par la suite, présenter de manière détaillée comment cet ensemble théorique et méthodologique nous aidera à ressortir la

¹³⁸ Cf. Planche III. PIGNIER, « Questionner le sens du lien entre support numériques des textes, dispositifs d'information-communication et styles d'usage », *art. cit.*, 2014.

¹³⁹ Ibid., p. 61.

¹⁴⁰ Ibid., p. 44.

configuration sémiotique de notre objet, et ce faisant à comprendre un phénomène émergent qui s'installe, de plus en plus, dans des établissements d'enseignement universitaire -et pas seulement- en rendant compte des enjeux de sens qu'il comporte.

Chapitre IV. Dispositifs d'usage institutionnels

Dans l'usage, les supports numériques font toujours partie de *dispositifs*, des ensembles plus vastes et complexes comprenant « des ressources matérielles et techniques mais aussi l'intervention des acteurs qui mettent en place et contrôlent ces ressources »¹⁴¹. Ces dispositifs, qu'Yves Jeanneret définit comme « un ensemble des conditions de la communication »¹⁴², prennent leur sens en situation, quand ils sont appropriés par les acteurs sociaux et décrivent, selon Michel Foucault, un ordre social associé au contrôle et au pouvoir¹⁴³. A partir de ces notions, Nicole Pignier distingue trois types de dispositifs : médiatique, technique-économique et d'usage constitutifs de son modèle des *strates de sens*, que nous avons expliqué dans le chapitre précédent. Nous nous situons dans la troisième strate, celle de la *figuration*, et empruntons le concept de dispositif d'usage.

L'intégration des TIC dans l'université s'inscrit dans l'administration universitaire, dispositif composé par des actants tels que la même plateforme, les usagers, enseignants et étudiants, qui jouent des rôles divers s'associant entre eux. Le déroulement d'une telle pratique est une négociation continue entre plusieurs instances dont l'administration, cette dernière étant d'une importance majeure, car l'ensemble des conditions, normes, dispositions et acteurs institutionnels orientent les pratiques d'usage qu'étudiants et enseignants universitaires font de la plateforme Moodle et plus largement des TIC. C'est ce que nous nommons *Dispositif d'usage institutionnel*.

Ce premier chapitre d'analyse va donc se consacrer aux discours des instances institutionnelles dans le domaine de l'éducation en Colombie, à savoir, le Ministère de l'Éducation National (MEN) et les établissements universitaires, à propos de l'intégration des TIC dans l'enseignement. Dans un premier temps, nous allons explorer les énoncés du personnel administratif enquêté. Il s'agit du verbatim de cinq entretiens semi-directifs que nous avons menés dans les cinq universités participant à notre étude.

¹⁴¹ JEANNERET Yves, « La « société de l'information », glossaire critique, Commission Française pour l'Unesco », *Communication et langages* 143 (1), 2005, p. 50. En ligne: <http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_2005_num_143_1_3328>, consulté le 05.08.2015.

¹⁴² Ibid., p. 51.

¹⁴³ Cf. FOUCAULT Michel, *Surveiller et punir: naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1993 (225).

Dans un deuxième temps, notre attention portera sur les énoncés émis par le MEN en Colombie : le Plan National Décennal d'Éducation, le Programme National des Nouvelles Technologies, le Plan National des Technologies de l'Information et la Communication, le Plan National de Développement 2010-2014.

Le lien entre le discours des enquêtés et celui du MEN est assuré par les politiques institutionnelles des universités qui feront aussi partie de notre étude. Dans l'ensemble de ces discours, nous interrogeons les processus d'interprétation de la présence des TICE et de la plateforme Moodle, à l'intérieur des établissements universitaires et dans les organismes externes nationaux. Ce faisant nous pourrions comprendre comment les instances institutionnelles configurent les expériences d'enseignement et d'apprentissage médiées par des outils numériques, en l'occurrence la plateforme Moodle, dans leurs politiques d'intégration des TIC. Ce qui nous aidera postérieurement à comprendre comment cette configuration oriente, sans forcément le déterminer, l'usage que les étudiants et les enseignants font de la plateforme.

IV.1. Le dispositif d'usage selon le personnel administratif

Nous avons conçu un guide d'entretien, structuré en cinq ensembles thématiques, qui a conduit toutes les rencontres avec nos interviewé(e)s et dont l'orientation variait selon la population à laquelle il s'adressait. Dans le cas du personnel administratif, nous avons mis l'accent sur trois points : la conception des TIC dans l'enseignement, le choix et l'usage de la plateforme Moodle et les interactions entre enseignants et étudiants. Considérant ces trois grandes thématiques, nous avons organisé cette section en deux temps. En premier, nous identifierons les perceptions que les interrogé(e)s ont des TIC et les logiques sur lesquelles elles se fondent. Ensuite, nous précisons comment les institutions configurent leurs interactions avec les enseignants et celles de ces derniers avec les étudiants. Dans le chapitre VI, nous aborderons la thématique concernant le choix et l'usage de Moodle. Ce parcours analytique nous permettra d'identifier les premiers éléments pour la compréhension des principes de construction de sens qui sous-tendent les conceptions institutionnelles sur les pratiques pédagogiques *via* des interfaces numériques.

IV.2. Les perceptions des TIC dans les établissements d'éducation supérieure

Cherchant à comprendre comment les institutions perçoivent les TIC, nous nous proposons d'explorer des extraits du corpus liés à la configuration de l'expérience d'apprentissage *via* ces outils numériques. Pour réaliser cette étude, nous avons envisagé deux voies d'analyse. La première consiste en aborder les énoncés du point de vue des études des représentations, notamment dans la psychologie et la sociologie. La deuxième repose sur une perspective sémiotique de l'énonciation qui « privilégie clairement l'usage, c'est-à-dire la dimension sociale du langage qui organise et dépose dans la mémoire collective le thesaurus structuré des formes signifiantes »¹⁴⁴.

Avant d'aborder les analyses, nous estimons important de nous préciser sur le concept de représentation. Notre propos n'est pas d'en présenter une revue exhaustive, mais plutôt d'en exposer certaines acceptions qui nous seront utiles pour nous forger une idée de la façon dont la notion de représentation appréhende les constructions cognitives des énonciateurs, et pour comprendre le fait de privilégier le concept de *perception*, plutôt que celui de *représentation*, dans l'analyse des discours de l'échantillon retenu.

IV.2.1. La notion de représentation

La notion de représentation naît de la philosophie classique, mais elle est attribuée au sociologue Français Émile Durkheim¹⁴⁵, qui au XIX^{ème} siècle est le premier à « en fixer les contours ». A travers elle, il révèle « l'élément symbolique de la vie sociale, tout autant que l'intérêt de son étude méthodique »¹⁴⁶. Le sociologue oppose les représentations collectives aux représentations individuelles en affirmant que les

¹⁴⁴ BERTRAND, *Précis de sémiotique littéraire, op. cit.*, 2000, p. 50.

¹⁴⁵ Il oppose les représentations collectives aux représentations individuelles en affirmant que les premières sont plus stables que les secondes, car « tandis que l'individu est sensible même à des faibles changements qui se produisent dans son milieu interne ou externe, seul des événements d'une suffisante gravité réussissent à affecter l'assiette mentale de la société » (DURKHEIM Émile, *Les formes élémentaires de la vie religieuse: le système totémique en Australie*, Paris, France, Presses Universitaires de France, 1990, p. 609.

¹⁴⁶ MOSCOVICI Serge, « 2. Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire », in: JODELET (éd.), *Les représentations sociales*, 7. éd, Paris, Presses Universitaires de France, 2003 (Sociologie d'aujourd'hui), p. 87. En ligne: <<http://www.cairn.info/les-representations-sociales-9782130537656-p-79.htm>>, consulté le 03.03.2016.

premières sont plus stables que les secondes, car « tandis que l'individu est sensible même à des faibles changements qui se produisent dans son milieu interne ou externe, seuls des événements d'une suffisante gravité réussissent à affecter l'assiette mentale de la société »¹⁴⁷. À partir de cette perspective collective, Durkheim va expliquer différents phénomènes sociaux. Cependant, la notion de représentation collective, après avoir été un des phénomènes les plus importants de la science sociale en France, est tombée en désuétude pendant près d'un demi-siècle. Au début des années 60, Serge Moscovici revisite cette notion dans une perspective psychologique afin d'étudier les comportements et les rapports sociaux. Pour ce faire, en plus de Durkheim, il a repris les travaux d'auteurs tels que Simmel, Lévy-Bruhl, Weber, Piaget, Freud, et a remplacé l'adjectif « collective » par « sociales ». La conception de la représentation comme la « passerelle » entre le monde individuel et le monde social et de son étude au sein d'une vie sociale en train de se construire¹⁴⁸ est l'apport le plus important, à notre avis, du psychologue français.

Moscovici donnait une importance particulière au rôle de la communication sociale pour expliquer les phénomènes cognitifs impliqués dans la construction de représentations, notamment, car elle « joue un rôle fondamental dans les échanges et interactions qui concourent à l'institution d'un univers consensuel »¹⁴⁹. La participation de la communication est abordée par l'auteur en trois différents niveaux : a) l'émergence des représentations, b) le processus de leur formation et c) la dimension qui lie ces dernières à l'édification de la conduite. Ainsi, les aspects interindividuels, institutionnels et médiatiques de la communication sociale se révèlent des conditions rendant possible la formation de représentations¹⁵⁰.

¹⁴⁷ DURKHEIM, *Les formes élémentaires de la vie religieuse, op. cit.*, 1990, p. 620.

¹⁴⁸ Cf. MOSCOVICI, « 2. Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire », *art. cit.*, 2003, p. 99.

¹⁴⁹ JODELET Denise, « 1. Représentations sociales : un domaine en expansion », in: JODELET Denise (éd.), *Les représentations sociales*, 7e éd., Presses Universitaires de France, 2003 (Sociologie d'aujourd'hui), p. 63. En ligne: <<http://www.cairn.info/revue-sociologie-d-aujourd-hui-2003--p-45.htm>>, consulté le 04.03.2016.

¹⁵⁰ Cf. *ibid.*, pp. 63, 64.

Toujours dans le cadre de la psychologie sociale, où d'après Patrick Charaudeau on rencontre les définitions les plus élaborées des représentations¹⁵¹, s'inscrivent aussi les travaux de Denise Jodelet, qui, tout comme Moscovici, prônent pour l'intégration de la réalité dans les études sur les représentations et accorde un rôle important à la communication dans leur construction¹⁵². Au sujet des institutions, elle rejoint également Moscovici dans la formulation d'une « isomorphie » entre les représentations et les institutions, postulat qu'elle considère fondamental étant donné qu'il établit « une correspondance entre les formes d'organisation et de communication sociales et les modalités de la pensée sociale »¹⁵³.

On trouve également la définition de J-C Abric, pour qui la représentation est « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique »¹⁵⁴. En élargissant le concept de représentation au processus de sa fabrication, il pointe l'importance des activités de reconstitution du réel qui appartiennent à la dimension cognitive, et souligne l'influence du social en précisant que

« La représentation est donc un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation. Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social »¹⁵⁵

Tout ce que nous avons exposé précédemment au sujet des représentations nous permet de nous forger une idée de cette notion et de l'exclure de nos analyses. Cela s'explique par le fait que sa définition est paradoxale par rapport à notre approche sémiotique. Les représentations limitent les prédications des sujets à une élaboration

¹⁵¹ Entrée « Représentation sociale ». CHARAUDEAU Patrick et MAINGUENEAU Dominique, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, 2002, p. 503.

¹⁵² Cf. BERNOUSSI Mohamed et FLORIN Agnès, « La notion de représentation : de la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement », *Enfance* 48 (1), 1995, pp. 75, 76. En ligne: <<https://doi.org/10.3406/enfan.1995.2115>>.

¹⁵³ JODELET, « 1. Représentations sociales : un domaine en expansion », *art. cit.*, 2003, p. 63.

¹⁵⁴ ABRIC Jean-Claude, « 8. L'étude expérimentale des représentations sociales », in: JODELET Denise (éd.), *Les représentations sociales*, 7e éd., Presses Universitaires de France, 2003 (Sociologie d'aujourd'hui), p. 206. En ligne: <<https://www.cairn.info/les-representations-sociales--9782130537656-page-203.htm>>, consulté le 04.05.2015.

¹⁵⁵ Ibid.

mentale de la réalité en réduisant ainsi le processus d'énonciation à un processus cognitif. Ce concept nie la force et les effets de l'énonciation en tant que processus intimement lié à la perception. Dans ce sens, il s'oppose à la perspective énonciative que nous adoptons étant donné que cette dernière appréhende le sujet comme un sujet d'énonciation dont les prédications sont fondées sur une intentionnalité. Un sujet d'énonciation n'opère pas un processus de traduction des idées, il les construit dans ses expériences quotidiennes, dans un tissu de mémoire collective.

Nous optons donc pour la notion de *perception*, à la place de celle de représentation, inscrite dans la perspective énonciative du discours. Envisager ainsi les perceptions du personnel administratif, nous conduira à étudier, d'un point de vue sémiotique, les énoncés et les énonciations, le premier étant une « grandeur pourvue de sens »¹⁵⁶ et l'« état résultatif » du second (l'acte d'énonciation). Nous nous occuperons des contenus mais aussi des opérations énonciatives, réalisées par les énonciateurs au moment de les fabriquer, et appréhensibles dans leurs prédications.

Considérant l'importance de la situation d'énonciation, les sujets et les idées ou actions transmises par les institutions où ils sont insérés, nous avons donc profité du contact avec les responsables administratifs du service TIC de chaque établissement pour les interroger à propos de la perception que son établissement universitaire avait des TIC. Nous avons ainsi motivé des réponses différentes auprès de nos enquêtés. Cette thématique ne les laissait pas indifférents, à travers leurs énoncés, ils faisaient transparaître leurs façons de nommer, définir, interpréter les différents aspects de la réalité de l'avènement de TIC dans l'enseignement universitaire tout en prenant position à leur égard. Ces perceptions seront reconstruites par la suite.

IV.2.2. La construction du sens des TICE : une activité perceptive

Notre perspective de l'énonciation « cherche ainsi à comprendre avant tout les conditions du partage culturel du sens »¹⁵⁷. On vise le sens comme une construction de connaissance mais avant tout comme une activité perceptive. Adopter donc pour notre

¹⁵⁶ Entrée « Énoncé ». GREIMAS et COURTES, *Sémiotique, op. cit.*, 1993, p. 123.

¹⁵⁷ BERTRAND, *Précis de sémiotique littéraire, op. cit.*, 2000, p. 50.

analyse cette manière d'organiser la syntaxe de l'objet sémiotique, c'est d'abord choisir le point de vue à partir duquel est saisi notre objet d'étude, parce qu'il est déterminant pour la signification globale du discours, il représente l'activité sémiotique elle-même¹⁵⁸. L'encrage énonciatif, qui est à l'origine de toute signification, constitue « tout d'abord une activité perceptive »¹⁵⁹ qui installe deux actants élémentaires purement *positionnels*, à savoir, la *source* et la *cible*, dont la relation est modalisée par la *visée* et la *saisie*, toutes les deux participant à l'orientation de l'acte perceptif. Un évènement ou un objet qui surgit dans l'horizon social, entre dans le champ de perception des sujets et éveille leur attention en se transformant en leur *cible*. Le corps est affecté par cette présence qui mobilise en lui le besoin de la comprendre. Cette première relation a un soubassement phénoménologique.

Comment le personnel administratif, au fil de ses discours, exprime-t-il sa perception des TIC ? Ce dernier, dans son rôle de fonctionnaire d'un établissement d'enseignement supérieur, devient l'actant source en voyant apparaître l'objet TIC dans son champ de perception moyennant les discours de différents acteurs sociaux. Il le *visé* donc en établissant d'abord une *relation affective* plus ou moins intense qui, grâce à une opération de *réglage*¹⁶⁰, est orientée vers la *saisie* des caractéristiques et des propriétés aspectuelles de cet objet.

Le personnel administratif, en tant qu'*observateur*, s'oriente vers l'objet TICE dans le but de l'accueillir comme un nouvel élément. Nous nous proposons d'analyser leurs énonciations visant à faire une reconstruction des perceptions qui en a chaque université.

IV.2.3. Étapes de la reconstruction de perceptions sur les TICE

Dans les énoncés produits par les cinq énonciateurs, positionnés dans leur *champ sémiotique*¹⁶¹, ils opèrent la *mise en relation* de l'objet TIC avec d'autres contenus discursifs

¹⁵⁸ FONTANILLE Jacques, *Sémiotique et littérature: essai de méthode*, Paris, Presses Universitaires de France, 1999, p. 43.

¹⁵⁹ Ibid.

¹⁶⁰ Réalisé par l'actant de control.

¹⁶¹ Le champ sémiotique est « le domaine spatio-temporel que l'instance de discours se donne en prenant position en vue d'une énonciation : l'instance du discours circonscrit ainsi ce qui relève du

tels que la communication, la médiation, l'autonomie, le processus d'apprentissage, l'enseignement à distance, l'évaluation, la recherche, les enseignants, la connaissance, les politiques d'intégration, les compétences, l'innovation, les usagers, la gestion du temps, l'université, les étudiants, le contrôle, le design, l'interaction, la résistance, la culture, les contenus, l'adaptation, etc. Cela dans le but de montrer leurs caractéristiques et en faisant déjà une première valorisation¹⁶². Cependant la plupart des prédications ne reste pas au niveau du *savoir* mais compromet le *croire*.

L'instance énonciative effectue des associations des technologies numériques avec des objets (comme ceux cités ci-dessus) mais aussi avec des sujets, ce qui implique une confrontation entre *univers d'assomption*¹⁶³. Autrement dit, les sujets prennent position face à l'objet TICE engageant leur *système de croyance* qu'ils mettent en relation avec celui des autres en s'opposant à ceux qui ne le partagent pas. Ils effectuent une opération de débrayage

« par laquelle l'instance d'énonciation se disjoint et projette hors d'elle, lors de l'acte de langage et en vue de la manifestation, certains termes liés à sa structure de base pour constituer ainsi les éléments fondateurs de l'énoncé-discours »¹⁶⁴

Cette opération fait émerger la dimension personnelle de l'énonciation qui se tisse dans une intertextualité relevant de la *praxis énonciative* parce que

« il y a du sens « déjà là », déposé dans la mémoire culturelle, archivé dans la langue et les significations lexicales, fixé dans les schèmes discursives, contrôlé par les codifications des genres et des formes d'expression que l'énonciateur, lors de l'exercice individuel de la parole, convoque, actualise, réitère, ressasse, ou au contraire révoque, récuse, renouvelle et transforme »¹⁶⁵

monde pour soi, de la présence à soi ». Cf. FONTANILLE Jacques (éd.), *Modes du sensible et syntaxe figurative*, Limoges, France, PULIM, 1999, p. 29.

¹⁶² Même si les théories sémiotiques de la dimension cognitive conçoivent le *savoir* comme dépourvu de valorisation, il est évident que dans l'association et mise en réseau des contenus cognitifs, l'instance énonciative fait des choix qui pourraient en montrer déjà une valorisation. Jacques Fontanille se prononce à ce sujet en proposant de parler plutôt de « deux modes de valorisation complémentaire des objets cognitifs » FONTANILLE, *Sémiotique du discours, op. cit.*, 2016, p. 237.

¹⁶³ Cf. *ibid.*, p. 236.

¹⁶⁴ Entrée « Débrayage ». GREIMAS et COURTES, *Sémiotique, op. cit.*, 1993, p. 79.

¹⁶⁵ BERTRAND, *Précis de sémiotique littéraire, op. cit.*, 2000, p. 55.

Nous avons trouvé, dans l'étude des énoncés émis par les administratifs, des confrontations d'univers d'assomption mais aussi et surtout des affinités d'opinions sur la pertinence de l'avènement des technologies numériques à l'enseignement. On pourrait mentionner, par exemple, le parallèle élaboré par Alexander entre les enseignants se servant des TIC dans leurs cours et ceux préférant ne pas le faire, où il exprime son refus à ces technologies. Nous présenterons d'autres cas dans cette section et dans celle sur les interactions.

Parmi les procédés mis en place par l'instance d'énonciation, nous identifions leur *stratégie de structuration*¹⁶⁶. Même si la situation d'entretien représentait une sorte de contrainte quant aux thématiques et aux questions prévues pour les échanges avec les énonciateurs enquêtés, en général, ce sont eux qui orientaient la discussion en établissant des associations entre des différents objets cognitifs. Nous avons donc remarqué la récurrence de trois moments dans la structure des discours en fonction leurs perceptions sur ces technologies. Le premier est celui où ils esquissent leur position personnelle et institutionnelle sur les TICE. Le deuxième, celui où ils justifient explicitement pourquoi les intégrer à l'enseignement. Et dans le troisième, en créant des liens entre les TICE et d'autres thématiques telles que la plateforme Moodle, le rôle des enseignants et des étudiants, ils révèlent des éléments très importants qui nous permettent de préciser quelles sont leurs motivations pour en faire usage dans les cours. Nous pourrions ainsi repérer quelle est vraiment la place qu'ils accordent aux technologies numériques dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. Nous en détaillerons ensuite chacun de ces moments.

Pour relever les perceptions des interviewé(e)s, la perspective exclusivement cognitive de la notion de représentation nous paraît très contraignante quand il s'agit d'explorer la présence dans le champ du discours. Nous préférons donc les analyser en considérant les situations d'énonciation dans lesquelles se trouvent les sujets.

¹⁶⁶ Cf. Entrée « Point de vue ». BERTRAND Denis, « Glossaire », *Sémiotique*, <<http://denisbertrand.unblog.fr/glossaire-de-semiotique/m-p/>>, consulté le 08.06.2015.

IV.2.3.1. Perceptions des TICE : médiation et soutien

Dans un premier temps, les sujets d'énonciation orientent leurs discours toujours vers des généralités qui, de notre point de vue, peuvent se résumer en deux groupes. D'un côté, les universités UTP, Unibagué et UdeA les conçoivent explicitement comme une médiation :

« toutes les technologies et tous les outils technologiques sont considérés comme un médiateur de l'apprentissage »¹⁶⁷

« [Les TIC] c'est seulement une médiation »¹⁶⁸

« [L'université] a été intéressée à avoir des médiateurs [dans les programmes à distance] »¹⁶⁹

D'un autre côté, on trouve les universités USTA et UIS qui d'emblée définissent les TIC comme des outils de soutien. Alexander précise que, dans son établissement, tout au début, ces technologies ont été conçues comme un soutien pour développer les processus d'enseignement et d'apprentissage¹⁷⁰. Et pour Jorge, « les outils dont nous nous servons sont un soutien aux cours en présentiel. Une activité supplémentaire »¹⁷¹.

Cette première définition est modifiée dans la suite des raisonnements des certains énonciateurs. Cecilia, de l'Unibagué, définit d'abord les nouvelles technologies comme une médiation qui améliore la fluidité dans les échanges communicatifs actuels entre les étudiants et les enseignants mais, en résumant la politique institutionnelle, elle affirme : « nous sommes une université présentielle avec le soutien des technologies et des

¹⁶⁷ Version originale : «todas las tecnologías y las herramientas tecnológicas son consideradas como un mediador del aprendizaje». Cf. CECILIA Unibagué, Entretien N°2. « Entretiens personnel-administratif », 23.04.2015, Annexes, pp. 15-30.

¹⁶⁸ Version originale : «es solamente una mediación». Cf. ALBERTO UTP, Entretien N°1. « Entretiens personnel-administratif », 16.04.2015, Annexes, pp. 2-14.

¹⁶⁹ Version originale : «ha estado interesada en tener mediadores». Cf. BEATRIZ UdeA, Entretien N°3. « Entretiens personnel-administratif », 27.04.2015, Annexe 2.3.

¹⁷⁰ Cf. ALEXANDER USTA, Entretien N°5. « Entretiens personnel-administratif », 26.05.2015, Annexes, 2.5.

¹⁷¹ Version originale : «las herramientas que estamos usando es como un apoyo a las clases presenciales. Como una actividad extraña». Cf. JORGE UIS, Entretien N°4. « Entretiens personnel-administratif », 05.12.2015, Annexes, pp. 58-70. Annexe 4.

méthodologies actives pour l'apprentissage »¹⁷². C'est cette définition que nous allons retenir. Par contre, Alexander précise qu'« au départ » ils concevaient les TICE comme un soutien « pour développer les processus d'enseignement et d'apprentissage avec l'autonomie et la responsabilité des apprenants »¹⁷³, mais qu'au fur et à mesure que le projet d'intégration des technologies avançait, cette autonomie, cette autogestion de la connaissance s'est associée à une diminution de la présence des étudiants dans les cours. Et dans ces circonstances, même s'il ne l'explique pas, on accorde aux TICE un rôle de médiation plutôt que de soutien dans la relation pédagogique.

Quand les énonciateurs administratifs définissent les TIC comme médiation, ils les perçoivent comme de « nouveaux » éléments intervenant dans la situation pédagogique qui jouent le rôle d'intermédiaires, modifiant ainsi le modèle traditionnel qui met en situation d'interaction face-à-face l'étudiant et l'enseignant, où ce dernier assume le rôle de médiateur entre l'apprenant et le savoir garantissant les conditions nécessaires à la situation d'apprentissage. Dans ce sens, la relation pédagogique intégrant l'usage des technologies obéit à une syntaxe figurative qui requiert des *actants positionnels*. Dans cette scène perceptive, les TICE jouent le rôle d'*actants de contrôle* car celles-ci gèrent l'interaction entre la *source* et la *cible* -professeur et apprenant- et particulièrement la modalisation de l'une et de l'autre¹⁷⁴. Du point de vue de ces énonciateurs administratifs, la réalisation de cet *actant de contrôle* est celle du *réglage* de la relation entre l'enseignant et l'apprenant.

Dans l'autre cadre de figure, les TICE ne sont pas définies par la position qu'elles occupent dans la relation entre actants au sein de la scène pédagogique, mais plutôt par le rôle qu'elles y jouent dans une transformation. Pour les énonciateurs de ces deux universités, cette scène obéit plutôt à une syntaxe narrative qui intègre des rôles transformationnels dont celui d'*adjuvant* qui est attribué aux TIC. A ces dernières, on attribue un *pouvoir-faire* individualisé qui, « sous forme d'acteur apporte son aide à la

¹⁷² CECILIA, Entretien N°2. « Entretien personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015.

¹⁷³ ALEXANDER, Entretien N°5. « Entretien personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015.

¹⁷⁴ FONTANILLE (éd.), *Modes du sensible et syntaxe figurative*, *op. cit.*, 1999, p. 30.

réalisation du programme narratif du sujet »¹⁷⁵, en l'occurrence, à la consécution d'objectifs d'apprentissage chez les étudiants.

Partant des définitions précédentes, nous constatons donc, d'une part, que l'intégration des TIC dans l'enseignement modalise ne seulement le lien entre les acteurs mais aussi leur faire. Nous observons, d'autre part, que le rôle attribué aux TICE, soit celui d'intermédiaire ou celui d'adjuvant, est associé aux modalités d'enseignement choisies par les institutions : présentiel, en hybride ou à distance et montre la place accordée aux technologies dans la scène pédagogique. Ainsi, pour les universités UTP, USTA et UdeA, où l'on dispense des enseignements en hybride ou à distance, les TICE sont des médiatrices jouant un rôle prépondérant dans la mesure où elles configurent les relations éducatives. Tandis que la conception de ces technologies en tant que soutien, adoptée par les universités Unibagué et UdeA, est liée à la modalité présentielle dans laquelle les TICE ne sont qu'un « auxiliaire positif »¹⁷⁶, c'est-à-dire un actant qui apporte aux procès en jouant un rôle secondaire. Dans la section dédiée aux interactions, nous questionnerons les modalités d'enseignement supportées par les TIC, choisies par les établissements universitaires, ainsi que les *régimes de risque*¹⁷⁷ que celles-ci comportent.

IV.2.3.2. Les lieux communs dans l'intégration des TICE

Les énonciateurs administratifs, par rapport à la présence des TIC dans les processus d'enseignement, s'expriment en termes euphoriques. Pour eux, ces technologies sont très importantes dans la société actuelle et elles doivent donc être intégrées dans l'enseignement. Les sujets d'énonciation se configurent comme dotés d'une *compétence modale* et continuent à *faire-savoir* ce qu'ils savent des technologies numériques et de leur incorporation dans le domaine éducatif en exprimant ce qu'ils *croient*. Les raisons qui motivent l'incorporation des technologies numériques dans l'éducation sont plutôt généralistes et mettent avant tout l'accent sur les avantages et les

¹⁷⁵ Entrée « Adjuvant ». GREIMAS et COURTÉS, *Sémiotique, op. cit.*, 1993, p. 10.

¹⁷⁶ Entrée « Adjuvant ». Ibid.

¹⁷⁷ Expression empruntée à Éric Landowski. Cf. LANDOWSKI, *Les interactions risquées, op. cit.*, 2006, p. 72.

bénéfiques que ces dernières sont censées procurer. Ils ont invoqué plusieurs arguments généraux.

La première raison est associée à la communication. Certains disent avoir intégré les TIC dans l'enseignement car celles-ci contribuent à « faire possible, à améliorer la communication entre enseignants et étudiants parce que de nos jours il existe des mécanismes de communication différents »¹⁷⁸. Dans deux des établissements, les administratifs du Service TIC accordent une grande importance à l'adaptation, notamment de la part des enseignants, aux nouvelles manières et moyens d'échanger qui demandent la maîtrise des outils numériques.

Un deuxième argument se rapporte à l'autonomie. Selon Alexander, les TIC s'intègrent à l'enseignement

« non pour snobisme, non pour courants modernes ou contemporaines, mais pour la nécessité d'aider l'étudiant dans le développement de cette compétence, de l'autonomie pour étudier »¹⁷⁹

Beatriz rejoint l'idée que « faire usage des technologies te fait plus autonome par rapport à la connaissance »¹⁸⁰. C'est pourquoi le recours aux TIC est fondamental pour la faculté où elle est affectée dans la mesure où cette dernière est la seule à proposer des formations à distance, et l'autonomie est donc une valeur exigée aux apprenants qui y étudient.

Certes, concernant l'autonomie, les TIC sont assimilées aux pratiques pédagogiques de l'USTA parce qu'en 2003, suite à une réduction générale du nombre d'heures hebdomadaires des cours mise en œuvre par le Ministère de l'Éducation National, Alexander et un groupe d'enseignants ont trouvé là une alternative permettant

¹⁷⁸ Version originale : « posibilitar, mejorar la comunicación entre profesores y estudiantes, porque hoy en día son mecanismos de comunicación diferentes ». Cf. CECILIA, Entretien N°2. « Entretiens personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015. Alexander, de l'USTA met aussi en valeur « la facilidad que tienen las tecnologías para desarrollar procesos de comunicación ».

¹⁷⁹ Version originale : « no por esnobismo, no por corrientes modernas o contemporáneas, sino por la simple necesidad de aportarle al estudiante en el desarrollo de esa competencia, de lo autónomo para estudiar ». Cf. ALEXANDER, Entretien N°5. « Entretiens personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015. Annexe 4.

¹⁸⁰ Version originale : « que hacer uso de las tecnologías te da una autonomía como del conocimiento ». Cf. BEATRIZ, Entretien N°3. « Entretiens personnel administratif », *doc. cit.*, 2015.

aux étudiants de continuer le processus d'apprentissage en dehors de la salle de classe en préparant en amont les contenus à étudier lors des rencontres présentes. De plus, les TIC facilitent pour les enseignants le développement des cours vis-à-vis des étudiants, car ces *outils* sont très proches de ces derniers aujourd'hui considérés comme des « citoyens du cyberspace »¹⁸¹.

Jorge ajoute une autre raison. Selon lui, l'intégration des TIC doit se faire parce que les nouvelles générations exigent l'usage de ces outils : « ils sont natifs numériques et nous devons devenir migrants numériques »¹⁸². L'énonciateur poursuit son propos en déclarant qu'il faut profiter du *boom* technologique que l'on vit actuellement pour éviter de maintenir les étudiants dans un modèle éducatif traditionnel puisque ces derniers « ont la technologie dans le sang »¹⁸³ et n'apprennent plus avec les méthodes traditionnelles¹⁸⁴.

Nous trouvons pertinent de citer un autre argument invoqué par Jorge. A un moment donné, il affirme que l'on *doit* considérer que les technologies numériques facilitent le déroulement des cours, « parce que cela est notre culture, ce que nous devons promouvoir »¹⁸⁵. Ces propos font référence à un *devoir faire* imposé par un *destinateur* qui, dans les politiques d'intégration des TIC de son université, est associé au Ministère de l'Éducation National.

Nombre des justifications concernant l'usage des technologies numériques dans les cinq établissements font allusion à des *lieux communs*, ce à quoi se réduit souvent la réflexion sur les usages et enjeux éducatifs du numérique¹⁸⁶, selon Philippe Meirieu, spécialiste des Sciences de l'éducation. La notion de *lieu commun* s'inscrit dans la perspective de la *praxis énonciative*. Pour les élaborer, les sujets d'énonciation a recours

¹⁸¹ ALEXANDER, Entretien N°5. « Entretien personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015, p. 1.

¹⁸² Jorge fait référence aux notions proposées par Marc Prensky en 2001. Cf. « Digital Natives, Digital Immigrants », *On the Horizon* 9, 10.2001. En ligne: <<http://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Version originale : « ellos son nativos digitales y nosotros tenemos que llegar a ser migrantes digitales ». Cf. JORGE, Entretien N°4. « Entretien personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015.

¹⁸³ Version originale : «los estudiantes vienen con el chip de la tecnología». Cf. JORGE, Entretien N°4. « Entretien personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015.

¹⁸⁴ Cf. *ibid.*, p. 7.

¹⁸⁵ Version originale : «porque esa es nuestra cultura, lo que tenemos que fomentar». Cf. *Ibid.*, p. 3.

¹⁸⁶ Cf. KAMBOUCHNER et al., *L'école, le numérique et la société qui vient*, *op. cit.*, 2012, p. 159.

aux idées partagées qui sont ancrées au tissu de mémoire collective. Dans les passages ci-dessus, on peut repérer l'appel à plusieurs généralités dans les constructions discursives des administratifs dont nous prenons trois exemples à explorer, à savoir le concept *d'autonomie* et les syntagmes *citoyens du cyberspace* et *natifs numériques*.

Considérée comme un prérequis, la capacité d'autonomie est actuellement une demande récurrente aux apprenants participant à des formations médiatisées par TIC. Dans son raisonnement, Beatriz part de la croyance que l'autonomie est une conséquence directe et naturelle de l'usage des technologies. Vue sous cet angle, on pourrait qualifier cette opinion comme issue des « idées reçues » qui sont reproduites apparemment sans y réfléchir. Cependant, ce vocable est très récurrent chez Beatriz et, si on suit cette *itérativité*, à un moment donné de l'interaction dans la situation d'entretien, elle signale que certaines personnes ont des difficultés avec les formations à distance parce qu'« elles n'ont pas encore d'autonomie »¹⁸⁷. Or, dans les termes de Monique Linard, linguiste et spécialiste en Sciences de l'éducation, l'autonomie est « un mode supérieur de conduite intégrée (une méta-conduite) et, pour la plupart des individus, cette conduite ne faisant pas naturellement partie de leur répertoire, elle doit être apprise »¹⁸⁸.

Par contre, Alexander définit cette notion explicitement comme une compétence à développer et la considère comme la raison principale pour laquelle il faudrait incorporer le numérique à l'enseignement et pas seulement pour obéir à des tendances modernes qui le préconisent. Dire que ses idées ne font pas écho aux « techno-discours »¹⁸⁹ actuels alors qu'à travers tout son discours il prône la *prescription* des TIC dans le domaine éducatif, est une contradiction que, tout comme les imprécisions de Beatriz, nous venons de signaler. Les réélaborations discursives de Jorge, que nous exposerons ensuite, paraissent être associées au recours du *lieu commun*.

¹⁸⁷ Version originale : «la autonomía todavía no la tienen». Cf. BEATRIZ, Entretien N°3. « Entretien personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015.

¹⁸⁸ LINARD Monique, « L'autonomie de l'apprenant et les TIC », in: *Réseaux humains/Réseaux technologiques, Présence à distance*, CRDP Poitiers, 2000, p. 3. En ligne: <<http://portail-du-fle.info/glossaire/autonomieetTICLinard.pdf>>, consulté le 01.10.2015.

¹⁸⁹ Robert, Pascal (2009), Une théorie sociale des TIC. Collection « Communication, médiation et construits sociaux », Lavoisier, Paris.

Au quotidien, le *lieu commun* est conçu, d'une part, comme une réflexion banale, dépourvue d'originalité¹⁹⁰ et, d'autre part, comme *doxa* par son caractère de conjecture partagée propre d'une époque¹⁹¹. Situé dans une perspective socio-sémiotique, Andrea Semprini revisite cette notion, traditionnellement conçue comme un savoir figé, pour l'envisager plutôt comme « une véritable ressource interactionnelle »¹⁹² facilitant la création des liens sociaux et permettant la construction intersubjective de la signification. Nous adoptons cette approche et considérons que les *lieux communs* auxquels les sujets d'énonciation administratifs font allusion, à l'égard de l'intégration des supports numériques dans leurs universités, sont fondés sur des savoirs *doxiques*, circonstanciels qui, grâce à leur caractère vague et indéfini, permettent leur appropriation située et leur mobilisation par les acteurs impliqués dans l'interaction pour en produire un accord partagé.

Le sémioticien répertorie quatre caractéristiques des *lieux communs* : la créativité, l'ouverture, la négociation et la force instituante¹⁹³, parmi lesquels nous en repérons trois dans les exemples choisis précédemment. Le savoir véhiculé par le *lieu commun* est imprécis, flou et par conséquent *ouvert* à des réappropriations et des réélaborations par les interactants. Située dans la situation d'entretien, nous remarquons ce caractère d'ouverture dans les prédications de Jorge. Dans la situation d'entretien, au début de son intervention, il emploie l'expression *natifs numériques*¹⁹⁴ pour qualifier les nouvelles générations et justifier le besoin d'intégrer les TIC dans l'éducation. Plus tard, il la reprend et l'explique :

« **Interviewer** : Partagez-vous ce concept de *natifs numériques* ?

Jorge : Oui, je le partage. Bon, nous les appelons *natifs*, parce qu'ils sont nés à une époque où tout est numérique. Les enfants d'aujourd'hui, vous les voyez et ils font beaucoup de choses avec leur téléphone, des choses que nous ne faisons pas. Ils ont le réflexe de prendre

¹⁹⁰ « Lieu », in: *Dictionnaire de français Larousse*, Éditions Larousse, s. d. En ligne: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/lieu_lieux/47076>.

¹⁹¹ Pour le concept de *doxa*, nous renvoyons aux travaux d'Anne Cauquelin. Voir, par exemple, *Aristote, le langage*, Paris, France, Presses Universitaires de France, 1990.

¹⁹² SEMPRINI Andrea, « Sujet, interaction, mondes. Le lieu commun comme déixis instituante », *Protée* 22 (2), 1994, p. 7. En ligne: <http://constellation.uqac.ca/2353/1/Vol_22_no_2.pdf>.

¹⁹³ Cf. *ibid.*, p. 8 et 9.

¹⁹⁴ Cf. JORGE, Entretien N°4. « Entretien personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015, p. 1 et 10.

les choses, d'expérimenter, de chercher la manière de faire [...] En revanche, les autres -pas moi- les autres personnes ont peur de se rapprocher d'un appareil comme celui-ci. [...] Ils ont peur de l'abîmer »¹⁹⁵

La généralité de son premier énoncé a fait réagir son partenaire qui l'interpelle en l'amenant à en élaborer une définition. Ce dernier rebondit encore sur l'explication de Jorge en influençant sa position.

« **Interviewer** : Je vous pose cette question parce que, comme je vous l'ai dit tout à l'heure, c'est un concept -celui de *natifs numérique*- qui a été très discuté...

Jorge : C'est justement pour ça que je vous disais tout à l'heure que c'est « un présupposé ». Nous pensons : « Les jeunes savent utiliser les technologies, ils sont doués pour ça ». Mais la plupart d'entre eux ne le fait pas. Par contre, on peut trouver des gens plus âgés dont on croirait qui ne savent pas le faire et on est finalement surpris car ils ont des meilleures performances que ceux qui sont censés bien se débrouiller. On construit parfois des imaginaires. Ceci est donc une hypothèse qu'on se fait. *A priori* »¹⁹⁶

L'énonciateur redéfinit explicitement la notion, non sans faire référence à une opinion déjà donnée dans laquelle effectivement il montrait déjà ses hésitations : dans les formations « on a tendance à penser « il est jeune, donc il s'y connaît ». Mais il s'avère souvent que c'est faux »¹⁹⁷. Ces échanges nous permettent de constater également la

¹⁹⁵ Version originale :

«**Interviewer**: ¿Comparte usted ese concepto de nativos digitales?

Jorge: Sí, yo lo comparto. Bueno, nosotros le decimos nativos porque ya nacieron en una época en la que todo es digital, todo lo manejan digital. Los niños de ahora, usted los ve, y ellos son con su teléfono hacen mil cosas que nosotros no hacemos. Ellos ya tienen como el chip de coger y experimentar, y buscar la manera [...] En cambio a otros nos da es -bueno a mí no-, a otras personas les da miedo coger un aparato de estos [...] Por miedo a dañar. Cf. Ibid., p. 10.

¹⁹⁶ Version originale:

«**Interviewer**: Le pregunto porque, como le dije hace un momento, ese es un concepto -el de nativo digital- que ha sido muy discutido...

Jorge: Por eso hace un rato también le decía “es un supuesto”. Que nosotros decimos: “Vienen los jóvenes, y ellos saben usar las tecnologías, y vuelan”. Pero la mayoría no lo hace. Como puede haber gente mayor que uno dice: “No. Este no sabe”. O uno a veces se hace los imaginarios de que con ese va a ser difícil. Y terminan sorprendiéndonos porque hacen mejores trabajos y mejores cosas, que los que uno esperaría que lo hicieran de otra forma.

Entonces, eso es una suposición que uno hace. *A priori*”. Cf. JORGE, Entretien N°4. « Entretien personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015.

¹⁹⁷ Version originale: “Uno tiene la tendencia a pensar de que “este es joven, entonces, este sabe”. Pero muchas veces no es así”. Cf. Ibid., p. 4.

négociation mise en place entre les actants autour de la notion de *natifs numériques*, notamment la *stratégie* d'ajustement de l'énonciateur. Jorge accepte qu'il s'agit d'un présumé mais il continue à utiliser l'expression en légitimant ainsi l'appropriation qu'il en fait à partir de son expérience. Selon lui, certains adultes ont peur à l'idée de se servir des TIC contrairement aux plus jeunes qui se sentent plus à l'aise. En opposition à cette perception, on rencontre la position de Cecilia pour qui « ce mot a été une très mauvaise invention »¹⁹⁸. Selon elle, les jeunes sont compétents dans l'usage de la technologie tout simplement parce qu'ils s'en servent beaucoup dans leur quotidien et non pas pour d'autres raisons.

Tout comme le syntagme *natif numérique*, nous envisageons celui de *citoyens du cyberspace* comme un *lieu commun* sous-tendant le raisonnement de son énonciateur. L'usage du premier révèle le caractère ouvert et négociable du *lieu commun*, mais les deux témoignent de ce que Semprini appelle sa *force instituante*. En utilisant ces appellations, Jorge et Alexander cherchent à instituer l'identité des sujets, en particulier des apprenants, engagés dans les pratiques éducatives actuelles.

Jorge, opérant une opposition par rapport aux *immigrants numériques*, désigne les étudiants comme *natifs numériques*, rentrant ainsi dans le débat entre ceux qui partagent la thèse montrant que les jeunes ont des capacités spéciales pour la maîtrise des supports numériques et ceux qui la contestent. Les premiers croient à l'existence d'une génération différente des précédentes, née dès la décennie 90 à l'apogée des technologies numériques. Connue sous des noms divers *net generation*¹⁹⁹, *digital natives*²⁰⁰, *millennials*²⁰¹, son existence est attribuable aux effets des médias sur les capacités cognitives et aurait des effets sur le mode d'agir « multitâche ». Ces thèses ont été fortement critiquées par nombre d'auteurs et chercheurs dans différents domaines scientifiques. Nicole Boubée, spécialiste en Sciences de l'information et la communication, fait une revue des critiques

¹⁹⁸ Version originale : “fue un mal invento la palabra”. Cf. CECILIA, Entretien N°2. « Entretiens personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015.

¹⁹⁹ TAPSCOTT D. Educating the Net Generation. *Educational Leadership*, vol. 56 n°5, 1999, pp. 6-11.

²⁰⁰ PRENSKY M. Digital natives, Digital Immigrants. In *On the Horizon*, NCB University Press, vol 9, n°5, 2001.

²⁰¹ OBLINGER D. Boomers, Gen-Xers, and Millennials: Understanding the « New Students », *EDUCAUSE Review*, vol 38 n°4, 2003.

à l'égard des effets générationnels des technologies ou de ces dernières sur la cognition, où elle montre que ces prétentions sont invalidées²⁰².

D'une part, les résultats des études empiriques, comparant les usages faits par des populations d'étudiants et des lycéens, constatent que si les plus jeunes restent bien les plus grands usagers, ils réalisent des pratiques différentes vis-à-vis des autres plus âgés, ce qui montre que « l'avancée en âge semble donc faire évoluer les pratiques numériques »²⁰³, notamment par des raisons socioculturelles et familiales. D'autre part, des travaux comme ceux de Greenfield²⁰⁴ révèlent que les jeunes apprécient la réalisation de plusieurs activités en même temps mais que cela n'assure rien au niveau des performances. Il a été constaté que les tâches simultanées sont automatiques, moins réfléchies. En général, nombre d'auteurs s'accordent pour affirmer que ces nouvelles générations ne sont pas homogènes. Ainsi il est prudent de s'abstenir de faire des généralisations, et comme le souligne Nicole Pignier, à l'appui des plusieurs études, « tous les usagers des TIC ne le sont pas de la même façon ni avec le même degré d'efficacité en termes de construction du savoir et ce, à n'importe quel âge de la vie »²⁰⁵.

L'ampleur de la controverse autour de ce concept démontre également le caractère instituant non seulement des identités mais aussi des mondes possibles. Les acteurs mobilisent des *lieux communs* afin de produire des accords partagés sur le monde et la réalité sociale qu'ils rendent disponibles et partageables en les attribuant une véritable existence²⁰⁶. Tel est aussi le cas du concept de *cyberespace*. L'écrivain de Science-fiction William Gibson a été le premier à utiliser ce terme en 1984, dans son roman

²⁰² Cf. BOUBÉE Nicole, « Caractériser les pratiques informationnelles des jeunes : Les problèmes laissés ouverts par les deux conceptions « natifs » et « naïfs » numériques. », in: *Communication Rencontres Savoirs CDI*, Rennes, 2011, pp. 1-14. En ligne: <http://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/fileadmin/fichiers_auteurs/Actes/Rennes_2011/NB-RencontresSavoirsCDI-oct2011.pdf>.

²⁰³ Cf. *ibid.*

²⁰⁴ GREENFIELD P. M. (2009). *Technology and Informal Education: What Is Taught, What Is Learned*. Science, Vol. 323 n°5910 pp. 69-71. Cité par Nicole Boubée, Cf. *ibid.*, p. 4 et 5.

²⁰⁵ PIGNIER Nicole, « De la maîtrise des TIC dans l'enseignement », *Enjeux de l'information et de la communication* 2 (14), 2013, p. 5. En ligne: <<https://hal-unilim.archives-ouvertes.fr/hal-00937317>>. Cf. également BOUBÉE, « Caractériser les pratiques informationnelles des jeunes : Les problèmes laissés ouverts par les deux conceptions « natifs » et « naïfs » numériques. », *art. cit.*, 2011.

²⁰⁶ Cf. SEMPRINI, « Sujet, interaction, mondes. Le lieu commun comme déixis instituante », *art. cit.*, 1994, p. 10.

Neuromancien qui y nommait un univers de réseaux numériques comme lieu de rencontres et comme nouvelle frontière économique et culturelle²⁰⁷, mais qu'au moment de sa création « suggérait quelque chose, mais n'avait pas de vrai sens sémantique »²⁰⁸. Son imprécision sémantique originale « a été un atout pour que viennent se greffer sur lui les fantasmes et les projections de toute une génération »²⁰⁹, en conclut Audrey Lohard dans son article *La genèse inattendue du cyberspace de William Gibson*. Selon son créateur, le *cyberspace* est une construction collective entre lui et ses lecteurs.

Alexander appelle les étudiants *citoyens du cyberspace* afin de caractériser un groupe de sujets ayant une conception du monde très différente. Selon ce dernier, leurs habitudes font qu'ils ont besoin de participer à des processus d'enseignement et d'apprentissage dépassant les pratiques traditionnelles, faisant usages des TIC²¹⁰ car ils font partie d'un monde qui, comme l'affirme Pierre Lévy, « emporte avec lui des manières de percevoir, de sentir, de se souvenir, de travailler, de jouer et d'être ensemble »²¹¹. L'énonciateur administratif s'approprie ainsi une proposition du monde et la transforme en l'adaptant à la situation éducative.

L'identification de certains *lieux communs* comme fondement des discours des administratifs enquêtés, ainsi que leur examen en tant que médiateurs et créateurs de liens, nous aide à mieux comprendre la façon dont les acteurs administratifs « meublent leurs interactions »²¹² reprenant et adaptant, avec différents acteurs, des significations de la réalité sociale, que ce soit dans des interactions conversationnelles -comme la situation d'entretien- ou dans les interactions quotidiennes qu'ils entretiennent avec les sujets dont ils font référence dans leurs prédications. De la même manière, cela étant la

²⁰⁷ Cf. LEVY Pierre, *L'intelligence collective: pour une anthropologie du cyberspace*, Paris, France, La Découverte, 1997, p. 119.

²⁰⁸ Documentaire consacré à William Gibson, Mark Neale, No Maps For These Territories, [DVD], REEL23, 2000, cité par Audrey Lohard dans « La genèse inattendue du cyberspace de William Gibson », *Quaderni* 66 (1), 2008, p. 11. En ligne: <<https://doi.org/10.3406/quad.2008.1842>>, consulté le 11.09.2017.

²⁰⁹ Ibid., pp. 12, 13.

²¹⁰ Cf. ALEXANDER, Entretien N°5. « Entretien personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015, p. 1 et 10.

²¹¹ LEVY, *L'intelligence collective, op. cit.*, 1997, p. 120.

²¹² Expression empruntée à Andrea Semprini.

justification de l'usage des supports numériques dans les universités, nous pouvons affirmer que les perceptions que celles-ci ont des TIC sont plus ou moins fondées sur des *lieux communs*. Par la suite, nous allons montrer comment les énonciateurs, se distanciant des généralités, approfondissent leurs raisonnements et nous donnent davantage d'éléments de précision sur les perceptions qui les sous-tendent.

IV.2.3.3. Intégrer les TICE : à quel propos ?

Au fur et à mesure que l'entretien avance, le sujet d'énonciation fournit des nouvelles pistes, soit en répondant à la question concernant la conception des TIC, soit en expliquant les politiques d'usage de ces technologies, par rapport aux interactions entre les acteurs éducatifs à travers la plateforme Moodle. Ainsi, nous arrivons à repérer que Jorge et Cecilia, qui avaient défini les TIC comme soutien, ajoutent une nouvelle opinion. Ils insistent sur l'idée que dans leurs établissements les technologies numériques ne sont qu'un complément aux cours en présentiel, et ils font allusion aux politiques institutionnelles. Ils argumentent en précisant qu'ils proposent des programmes d'étude présentiels et qu'ils n'ont pas l'intention d'en changer la modalité. En intégrant les outils « modernes » qui peuvent correspondre aux attentes des apprenants, ils réussissent à attirer leur attention pour s'investir plus dans leur apprentissage.

Pour Alberto, comme nous l'avons mentionné auparavant, les TIC sont « seulement une médiation ». Néanmoins, quand il s'agit de se positionner face à la possibilité de créer des cours entièrement virtuels, l'instance d'énonciation n'hésite pas à se prononcer en faveur de la création de cours à distance au profit des apprenants qui trouvent des difficultés à gérer leurs emplois du temps. Ceci montre qu'à travers ladite médiation, l'énonciateur cherche plutôt l'effacement de la figure de l'enseignant en tant qu'intermédiaire humain au profit de la médiation technique, considérant que le manque de présence physique dans la situation pédagogique, ressenti notamment par les enseignants, peut être comblé par la réalisation d'activités tant synchrones qu'asynchrones médiatisées par l'ordinateur²¹³.

²¹³ Cf. ALBERTO, Entretien N°1. « Entretien personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015.

Ce changement de paradigme permettrait également de faire recours aux TIC afin de « maintenir un suivi et un contrôle périodique de chaque cours »²¹⁴. Il met l'accent sur cette idée tout au long de son discours en faisant des comparaisons entre les cours où on se sert d'un outil numérique comme la plateforme Moodle et ceux où on ne s'en sert pas. Avec son équipe de travail, il considère que

« ayant un cours virtuel, c'est plus facile de faire un suivi de l'intégration des différentes technologies parce que les usagers vont tout faire à travers la plateforme, s'ils le faisaient dans les cours en présentiel... il n'y aurait pas eu moyen de faire un suivi »²¹⁵

Beatriz, de son côté, soutient que les technologies consolident l'autonomie des apprenants mais surtout elles garantissent la présence régulière de l'enseignant. Elle explique que

« avant [l'enseignement] n'était pas médié par la technologie. Les enseignants étaient ici et se déplaçaient dans les différentes régions pour donner les cours. C'était le maximum qu'on pouvait faire. Ils voyageaient tous les quinze jours et donnaient des cours pendant deux jours, presque 8 heures au total.

On a découvert après que les enseignants pouvaient être présents dans l'université et avoir des groupes par visioconférence [...] Lorsque ce modèle commence à fonctionner, on est déjà sur une plateforme qui permet l'hébergement des contenus et les interactions asynchrones : Moodle. Mais il y a aussi une partie qui est synchrone, c'est le professeur donnant les cours [...] Les étudiants y participent. Sur WiziQ, par visioconférence, ils vont en cours comme s'ils étaient dans un cours en présentiel »²¹⁶

²¹⁴ Version originale : “mantener un seguimiento y un control periódico a cada uno de los cursos”. Cf. Ibid.

²¹⁵ Version originale : “es más fácil si tenemos una cátedra virtual, hacerle un seguimiento permanente a todo el tema de implementación de diferentes tecnologías porque todo lo van a hacer a través de la plataforma, si lo hacen dentro de su clase presencial... no había manera de hacerle seguimiento”. Cf. Ibid.

²¹⁶ Version originale : “antes no era mediada por tecnología. Entonces, aquí estaban los profesores y eso era lo máximo que hacíamos con las regiones, ir a las regiones y dictar la clase allá. Viajaba cada quince días y se dictaban clases de dos días, de casi ocho horas.

Después se empezó a ver que los profesores podían estar aquí en la universidad y por videoconferencia tener los grupos [...] Entonces, cuando empieza este modelo a funcionar ya estamos en una plataforma que tenemos lo que es el albergue de contenidos y las interacciones asincrónicas que están en Moodle. Pero, hay una parte que es sincrónica que es el profesor dictando la clase. [...] Los muchachos participan acá. Y acá ven al profesor. O sea, WiziQ, por videoconferencia está todo el espacio. Y ellos

Beatriz laisse clairement entendre que pour l'UdeA, dans le cadre de l'enseignement à distance, impliquant déjà l'absence physique de l'enseignant, l'intervention de l'actant TIC, particulièrement de la visioconférence, se fait dans le but de briser la distance. Les technologies numériques aident donc à créer une certaine présence de l'enseignant grâce au contact synchrone avec les apprenants, favorisant l'accompagnement lors du processus d'apprentissage. Cette position contribue à élucider les représentations des TIC : actant intermédiaire qui renforce les liens pédagogiques et humains.

Dans ses prédications, Alexander fait connaître davantage d'informations et en particulier des opinions sur les supports numériques à travers la valorisation d'objets qui se projette ensuite sur les sujets les assumant²¹⁷. Pour bâtir sa conception des TIC, l'énonciateur met en place des comparaisons. Il fait, par exemple, une distinction radicale entre les enseignants qui se servent des TICE et ceux qui ne le font pas. Il accorde beaucoup de mérite aux premiers, car pour lui intégrer ces technologies dans les cours est une preuve de la maturité des enseignants, de l'intérêt qu'ils portent à leurs étudiants en les accompagnant dans l'autogestion de la connaissance et les préparant pour la vie professionnelle. Les seconds, selon lui, se limitent à donner des cours magistraux dans les salles de classe, à écrire sur le tableau sans se soucier de la compréhension des apprenants, et ensuite à noter les devoirs rendus. Cette position idéologique prise en charge par l'énonciateur *actualise* certaines valeurs des systèmes axiologiques caractérisant les discours en faveur des TIC, par là même ils caricaturent les performances des enseignants appelés « traditionnels ». Dévalorisant le non-usage des supports numériques, « il exclut, en même temps que les objets [...] récusés, les sujets qui les assument »²¹⁸.

A un autre moment, Alexander revient sur ses propos en affirmant : « je n'affronte jamais ces deux modalités. Je crois que les deux modalités sont des formes distinctes de

entran a la clase como si estuvieran en la presencialidad". Cf. BEATRIZ, Entretien N°3. « Entretiens personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015.

²¹⁷ FONTANILLE, *Sémiotique du discours*, *op. cit.*, 2016, p. 237.

²¹⁸ Ibid.

mener un processus »²¹⁹. Cela révèle le flou de ses convictions et, en conséquence, la facilité pour les modifier et les adapter à chaque situation, ce qui nous rappelle qu'elles se fondent sur des *lieux communs*.

Examinant les raisonnements des cinq énonciateurs, nous avons constaté que le parti pris adopté face à l'objet TICE engage leur position et en conséquence leur *système de croyances*. Après en avoir dévoilé les bases, nous allons voir maintenant quel est le degré d'adhésion des administratifs aux apports que les TIC sont censé procurer aux activités d'enseignement et d'apprentissage.

IV.2.4. États de croyance sur les apports de l'intégration des TICE

Nous nous intéressons moins au *faire persuasif* des énonciateurs administratifs par rapport à leurs énonciataires qu'aux croyances exprimées dans leurs prédications que nous interprétons comme des positions énonciatives assumées par eux lors des programmes antérieurement vécus. En ce sens, l'adhésion des sujets à certaines idées sur les TICE est conçue comme un *acte épistémique*²²⁰. Afin de continuer à rendre compte du fonctionnement sémiotique des discours analysés, nous interprétons l'opération d'appréciation épistémique de l'objet TICE effectuée par les administratifs comme ayant pour résultat la *conjonction* ou la *disjonction* de ces derniers avec certains *états de croyance* notamment quant aux apports de l'intégration de ces technologies dans l'enseignement. Dans les cinq universités, dont il est question, l'usage des TICE est motivée pour des raisons diverses. Les énonciateurs se positionnent différemment à propos des véritables contributions de ces dernières aux processus éducatifs, envisageant ces apports sous différents angles.

Dans les deux premiers moments de la reconstruction des représentations, Alberto et Alexander se montrent persuadés des effets positifs de l'intégration des TIC, que ce soit sur l'organisation des emplois du temps des étudiants ou sur l'acquisition de leur autonomie, sur la systématisation de la pratique pédagogique ou sur les interactions

²¹⁹ Version originale : “yo nunca pongo a pelear estas dos modalidades. A mí me parece que las dos modalidades son formas distintas de desarrollar un proceso”. Cf. ALEXANDER, Entretien N°5. « Entretien personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015.

²²⁰ Cf. GREIMAS, *Du sens II*, *op. cit.*, 1983, p. 117.

entre enseignants et apprenants. Ils ont la *certitude* de leur efficacité. Néanmoins, chez les autres énonciateurs, nous trouvons des *graduations* dans ces opérations jonctives. D'une part, Cecilia manifeste que ces technologies sont importantes et pourraient même contribuer à la qualité de l'enseignement à condition que « l'enseignant comprenne que le problème est pédagogique, et non technologique »²²¹. Elle admet la *probabilité* de la contribution des TICE sous certaines conditions. Beatriz précise également que l'intégration des technologies dans son université s'est faite en fonction des outils et de *possibilités* qu'elles proposaient, du vrai potentiel qu'elles avaient par rapport aux besoins de synchronie dans la relation pédagogique. D'une autre part, Jorge énonce qu'« en théorie » les TICE devraient améliorer la qualité des cours et faciliter l'appropriation des connaissances, mais il soutient ceci : « nous n'avons pas encore fait une étude qui montre clairement si [la qualité] a été améliorée »²²². Il l'espère mais n'en a pas encore la certitude. Leurs appréciations pourraient être projetées sur un carré épistémique comme :

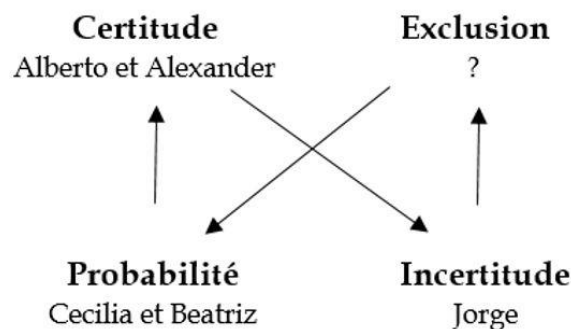


Figure 3. États de croyance sur les apports des TICE

Ceux qui assument une position extrême, comme la *certitude*, accordent un caractère rigide aux processus. Étant convaincus que les TIC ont une influence exclusivement positive sur la relation pédagogique, ils maintiennent leurs postures ne les permettant pas d'évoluer et de s'adapter aux besoins des usagers. Tandis que les deux positions intermédiaires, celle de la *probabilité* et celle de l'*incertitude*, amènent à la

²²¹ Version originale : “el profesor comprenda que el problema es pedagógico. El problema no es tecnológico”. Cf. CECILIA, Entretien N°2. « Entretiens personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015.

²²² Version originale : “pero no hemos hecho una investigación en sí, donde se demuestre que sí ha mejorado”. Cf. JORGE, Entretien N°4. « Entretiens personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015.

conception d'autres aspects ; elles sont ouvertes au changement. Cecilia raconte que dans l'Unibagué on met régulièrement en œuvre certains projets de formation et d'accompagnement aux enseignants pour les faire réfléchir sur la manière la plus pertinente de se servir des TIC dans les cours, en profitant des bénéfices qu'elles peuvent apporter. Jorge, quant à lui, ayant des réserves sur les contributions présumées des technologies, rapporte que dans son université il y a des études ethnographiques en cours qui cherchent à examiner « comment la plateforme propose cette option de communication, comment sont menés les processus de travail en classe »²²³ afin de vérifier si elles améliorent ou pas le développement des cours.

Ces appréciations sur les contributions des TICE sont en lien avec les représentations que les énonciateurs se font de ces technologies. C'est pourquoi ceux qui les conçoivent comme des outils nécessaires dans l'enseignement qui permettent le suivi et le contrôle se montrent certains de leur efficacité dans les cours. Alors que ceux qui les envisagent comme un moyen pour renforcer les liens pédagogiques et la communication entre l'étudiante et l'enseignant adoptent des positions plutôt sceptiques cherchant à confirmer leur rendement et à les intégrer au fur et à mesure.

Cependant, le degré de conviction exprimé face à l'apport des nouvelles technologies dans l'enseignement ne paraît pas être associé à l'utilisation des *lieux communs* pour justifier l'intégration des écrans dans le domaine éducatif. Qu'ils soient complètement ou partiellement convaincus, les énonciateurs administratifs font appel à des idées préconçues notamment pour la construction des rôles thématiques des sujets. Les *lieux communs* utilisés pour qualifier, d'une part, les nouvelles générations de *citoyens du cyberspace* ou de *natifs numériques*, et d'autre part, les enseignants de *tuteurs virtuels*, sont donc un savoir préalable dont le sujet d'énonciation se sert pour configurer les identités des sujets et qui fonctionnerait, selon Semprini, comme un *opérateur interactionnel (de sociabilité)* permettant la production des significations nécessaires à « la poursuite des cours d'action »²²⁴ des sujets. Tout ce savoir préliminaire à l'interaction

²²³ Version originale : “cómo está dando la plataforma esa opción de comunicación, cómo se están llevando a cabo los procesos de aula”. Cf. Ibid.

²²⁴ SEMPRINI, « Sujet, interaction, mondes. Le lieu commun comme déixis instituante », *art. cit.*, 1994, p. 8.

est une grille de lecture de la réalité, pour reprendre l'expression à Jean-Claude Abric, engendrant *l'anticipation* des conduites de soi et des autres²²⁵.

IV.2.5. Configuration des interactions entre les acteurs éducatifs

Fondée sur le lien entre énonciation, praxis énonciative et lieux communs, notre analyse se centre dans les énoncés produits par les administratifs afin de préciser comment leurs perceptions des TICE orientent la configuration des pratiques d'usage de ces dernières. Cela au sein des interactions que les institutions établissent avec les enseignants et celles qu'elles envisagent entre les professeurs et les étudiants, notamment *via* la plateforme Moodle.

Pour ce faire, l'approche socio-sémiotique telle qu'elle a été bâtie par Éric Landowski se révèle pertinente d'autant plus qu'à son sens « dans le domaine de l'éducation, c'est bien, en effet, la question du sens des pratiques et plus précisément du sens des pratiques interactionnelles qui constitue le noyau des problèmes sociétaux »²²⁶.

Pour ce chercheur, notre perception euphorique ou dysphorique du monde est associée à « la diversité des régimes de présence et d'interaction dans lesquels s'inscrivent nos rapports au monde et à autrui »²²⁷. Autrement dit, il existe des principes sémiotiques à peu près récurrents qui consentent la construction d'une typologie de régimes d'interactions pour expliquer la nature des relations entre sujets. Lors des échanges avec les administratifs, en plus de la définition des TIC et de la justification de leur intégration dans les cours, ils se sont manifestés au sujet de leur usage et en conséquence des relations qu'ils entretenaient avec les enseignants et la manière dont ces derniers interagissaient avec leurs apprenants. Sur la base des analyses précédentes, nous constatons l'existence de trois régimes d'interactions configurés dans les énoncés : celui de la programmation, de la manipulation et de l'ajustement. Ces trois régimes sont présents dans tous les discours à différents degrés, Y-en-t-il un qui prédomine ?

²²⁵ Cf. ABRIC, « 8. L'étude expérimentale des représentations sociales », *art. cit.*, 2003, p. 222.

²²⁶ Cf. LANDOWSKI Éric, « Régimes de sens et formes d'éducation », in: *Sémiotique et sciences humaines et sociales : la sémiotique face aux défis sociétaux du XXI^e siècle*, Limoges, 25 - 27 novembre, n. 2015. p. 2. En ligne: <<http://www.unilim.fr/colloquesemiodefisshs/wp-content/uploads/sites/16/2015/11/Educ.Landowski.28oct.pdf>>.

²²⁷ LANDOWSKI, *Les interactions risquées, op. cit.*, 2006, p. 12.

IV.2.5.1. Régime de la programmation

Les perceptions des TICE comme un moyen de systématisation de l'activité pédagogique²²⁸ ou de suivi des actions effectuées par les acteurs éducatifs²²⁹ semblent fondées sur le *régime de la programmation*. En atteste la configuration faite, par les énonciateurs administratifs, des interactions entre l'institution, les enseignants et les apprenants dans les universités UTP et USTA. Quand il s'agit d'une médiatisation technologique, il n'y a pas assez de place pour une relation spontanée entre enseignant et étudiant parce qu'il est nécessaire que tout soit prévu en avance. Alberto assure « nous élaborons un calendrier, préparons les activités. Tout est prêt pour que l'enseignant, pendant ces deux semaines, dépose son cours complet sur la plateforme et puisse commencer le travail avec les étudiants »²³⁰.

Étant donné que l'interaction entre professeurs et étudiants est médiée par cette dernière, ils sont mis en place un « perfilador ». Il s'agit d'une application permettant l'établissement du profil des étudiants en fonction de leurs coordonnées, leur groupe sanguin, leurs loisirs, leur façon de travailler, etc., « ainsi, le professeur connaît déjà ses étudiants à tous les niveaux »²³¹. Outre toutes ces informations, la manière dont les apprenants écrivent et répondent aux activités proposées permettrait de « pronostiquer ce qui va se passer avec lui ou avec elle » afin d'« intervenir pour qu'il n'y ait pas un dénouement fatal »²³². Ils pensent connaître les étudiants grâce à toutes les données recueillies cependant ils continuent à proposer les mêmes programmes virtuels dans des circonstances semblables à tous les sujets usagers en attendant des comportements « globalement prévisibles »²³³.

²²⁸ Cf. ALEXANDER, Entretien N°5. « Entretien personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015.

²²⁹ Cf. ALBERTO, Entretien N°1. « Entretien personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015.

²³⁰ Version originale: “creamos todo un cronograma, preparamos las actividades. Todo lo dejamos listo para que el docente, durante esas dos semanas, entregue ya su aula terminada y pueda iniciar con los con los estudiantes el día que debe iniciar clases”. Cf. Ibid.

²³¹ Version originale: “entonces, el docente ya conoce a su estudiante, ¿cierto? en todo sentido”. Cf. Ibid.

²³² Version originale: “adelantar a lo que va a pasar con él o ella” afin de “intervenir para que ese desenlace fatal -porque puede ser que sea fatal- no llegue así”. ALEXANDER, Entretien N°5. « Entretien personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015.

²³³ Cf. LANDOWSKI, *Les interactions risquées*, *op. cit.*, 2006, p. 19.

Nous avons pris le parti de considérer la position d'Alexander et de son université plutôt fondée sur la programmation. Dans ses constructions discursives, il se décrit comme un sujet *conjoint* à des connaissances dans le domaine de la pédagogie et de la production de contenus multimédias pour l'éducation, indifférent aux discours modernes du besoin d'incorporation des TIC, et qui s'intéresse au design des ressources numériques chargées d'intention pédagogique et aux possibilités offertes par les TIC de créer des liens affectifs²³⁴. Néanmoins, il ne parle pas d'éducation mais de « prestation du service éducatif »²³⁵ et manifeste ses intentions de « systématiser la pratique pédagogique »²³⁶ grâce aux technologies. Pour lui, la base de la réussite de l'enseignement *via* les interfaces numériques est la « planification, planification stratégique, planification de matériels, planification de séquences logiques »²³⁷, et dans son discours il bâtit les liens entre l'institution, les enseignants et les étudiants sur la modalité *déontique* en prescrivant des parcours d'action précis, question sur laquelle nous reviendrons plus tard. A notre avis, cela relève d'une *visée opérationnelle*²³⁸.

Nous pouvons également constater que ces conceptions sont bâties sur la base d'un mode d'organisation « technocratique »²³⁹, car on privilégie les compétences techniques par rapport à la réflexion sur les enjeux axiologiques et pédagogiques qui implique l'intégration des TIC. Les aspects humains et sociaux sont mis en suspense. Par rapport à l'usage de la plateforme Moodle, les énonciateurs disent que l'institution en offre une formation intégrale aux enseignants, néanmoins quand il faut expliquer, ils renvoient notamment à des exemples liés à la maîtrise de l'outil, de la couche technique.

Les représentations que les énonciateurs administratifs de ces deux établissements ont sur l'intégration des TICE construisent, au sein des institutions éducatives, des

²³⁴ Cf. ALEXANDER, Entretien N°5. « Entretiens personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015.

²³⁵ Version originale : de “prestación del servicio educativo”. Cf. *ibid.* “La oralidad permite unos márgenes de error”.

²³⁶ Version originale : “sistematizar una práctica pedagógica”. Cf. *Ibid.*

²³⁷ Version originale : “planeación, planeación estratégica, planeación de materiales, planeación de secuencias lógicas”. Cf. *Ibid.*

²³⁸ PIGNIER Nicole, « Approche sémiotique des interactions dans les dispositifs d'enseignement à distance. Le cas de la plateforme Moodle », in: *Interactions Multimodales Par ÉCran*, Institut Français de l'Éducation (IFÉ) ENS de Lyon, 7 juillet, p. 1.

²³⁹ Cf. LANDOWSKI, *Les interactions risquées*, *op. cit.*, 2006, p. 25.

dynamiques d'usage individuel et collectif que le discours social, notamment médiatique, transforme en parcours d'actions stéréotypés. Ils ont choisi d'incorporer les technologies aux pratiques d'enseignements et d'apprentissage en imposant certaines formes d'usage appuyées sur des idées partagées socialement, ils sont convaincus que les destinataires de ces itinéraires vont s'y conformer parce que persuadés eux aussi de la justesse de ces propos, comme « s'ils faisaient partie de l'ordre naturel des choses »²⁴⁰. Envisagé ainsi les pratiques d'usage des TICE, c'est leur accorder un caractère routinier et exposer les sujets-usagers à automatiser leurs actions, à ne plus y réfléchir, ce qui risque d'en entraîner une perte de sens.

IV.2.5.1.1. Régime sécuritaire, contrôle des processus

Dans la section précédente, nous avons identifié les perceptions des TIC qui a l'UTP comme une médiation qui permet de contrôler les activités des enseignants et des étudiants dans leurs cours. Cette conception se fonde sur un régime programmatique cherchant à tout contrôler afin de se sentir en sécurité en limitant les risques qui peut entraîner l'interaction avec autrui. Les énonciateurs administratifs assurent qu'il leur faut une certitude de ce qu'il va se passer dans les cours en se servant des TIC. Selon Alberto, ils ne peuvent pas se permettre à nouveau d'échouer, comme il est arrivé dans des expériences antérieures. Ils veulent tout prévoir car « de cette manière, nous réduisons au maximum les erreurs qui puissent se commettre et nous structurons tout le processus d'enseignement du semestre »²⁴¹.

Ils ont donc opté pour une plateforme numérique en tant que médiatisation dans la relation enseignant-étudiant parce que « là c'est plus facile d'en faire un suivi »²⁴². A plusieurs reprises, l'instance d'énonciation fait référence au contrôle à l'égard des aspects différents mais tous liés à la plateforme Moodle. Cette dernière garde une « traçabilité » des actions réalisées par les usagers et c'est grâce à cela qu'ils peuvent

²⁴⁰ Ibid., p. 31.

²⁴¹ Version originale: “de esa manera, pues, minimizamos errores que puedan presentarse y estructuramos todo el proceso educativo durante el semestre”. Cf. ALEXANDER, Entretien N°5. « Entretiens personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015.

²⁴² Version originale: “allí sí es más fácil hacerle seguimiento”. Cf. ALBERTO, Entretien N°1. « Entretiens personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015.

surveiller ce qu'ils y font, voir qui participe et qui ne participe pas, combien de fois chaque sujet intervient dans les forums, etc. Pour ce faire précisément, ils ont ajouté à la plateforme des applications spécialisées pour le suivi des cours. L'équipe de travail d'Alberto fait des vérifications et des évaluations hebdomadaires.

Parmi les situations face auxquelles l'équipe prend part après les vérifications s'en trouvent deux particulièrement. La première concerne les enseignants souhaitant incorporer de nouveaux outils à la plateforme différents de ceux proposés par le Service TIC de l'institution. Face à telle circonstance, la position d'Alberto est de l'autoriser à condition qu'ils puissent « avoir le contrôle sur cet outils »²⁴³. La seconde a un rapport à la remise des notes aux apprenants. Dans cette université, il y a une réglementation à ce sujet, les enseignants ont un délai de 5 jours maximum pour noter les travaux des étudiants. Dès qu'ils le dépassent, situation très courante et en conséquence très difficile à contrôler selon Alberto, l'équipe leur envoie une copie de ladite réglementation et leur font un suivi jusqu'à ce que leur *faire* soit en accord avec ce qui en est déjà stipulé. Alexander, quant à lui, fait face à une telle situation que cette dernière en appliquant « des actions correctives auprès des enseignants : lui faire suivre d'abord une formation et ensuite en vérifier l'efficacité gardant toute sa traçabilité »²⁴⁴. Ce contrôle continue à se mettre en évidence quand Alexander rappelle que puisque moyennant les technologies tout est enregistré, il est difficile de revenir à ce que l'on a dit ou écrit, les enseignants ne sont plus libres de s'exprimer comme ils veulent, d'être naturels²⁴⁵.

IV.2.5.1.2. Logique de substitution

Dans une perspective sémiotique, il est possible de reconnaître dans les énoncés analysés la transformation de l'*acte épistémique*, c'est-à-dire de l'*état de croyance*. Par rapport à la modalité d'enseignement orientée par le degré d'usage des TIC en cours, nous avons donc identifié le cas d'une transformation correspondant à la logique de programmation qui sous-tend les discours d'Alberto et d'Alexander. D'abord, « l'université envisage

²⁴³ Version originale : “tener control sobre la misma herramienta”. Cf. Ibid.

²⁴⁴ Version originale : “acciones correctivas con el profesor en la que se le hace un proceso de capacitación, se le revisa el seguimiento de la eficiencia del proceso de capacitación y se lleva toda la trazabilidad”. Cf. ALEXANDER, Entretien N°5. « Entretien personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015.

²⁴⁵ Ibid.

cela comme une alternative pour compléter son service présentiel »²⁴⁶ et ensuite « l'idée s'est transformée en avoir de vrais cours virtuels »²⁴⁷. Dans le cas de l'UTP, l'instance de discours manifeste le besoin de remplacer la présence de l'enseignant par une interaction asynchrone comme un impératif pour des raisons liées aux difficultés d'organisation des emplois de temps des apprenants. Pour ce qui est de l'USTA, la croissance de l'usage des TIC dans les cours favorise le développement de « l'autogestion de la connaissance »²⁴⁸ chez les apprenants et les prépare ainsi à affronter le monde professionnel.

Ces positions se fondent sur une *logique de substitution* que, suivant Nicole Pignier, « exprime une perception des technologies numériques comme la voie médiatique par excellence »²⁴⁹. Tout au long de leurs discours, les énonciateurs manifestent leur conviction face à l'idée qu'avoir des cours entièrement virtuels « est possible et nécessaire »²⁵⁰, que ceci montre l'état de maturité des enseignants et permet aux institutions de « prendre des risques » en faisant évoluer l'usage des TIC, en complément aux cours en présentiel, passant par la bimodalité jusqu'à créer des cours totalement virtuels. Une croissance de la présence du numérique révèle un plus grand intérêt de la part des enseignants par l'apprentissage de leurs étudiants. De même, les descriptions de chaque modalité d'usage des TICE, données, par l'énonciateur laissent entendre que la maîtrise de l'« outil » prime sur la réflexion de ses enjeux pédagogiques considérant ainsi les TIC comme « fin et moyen : le mieux-vivre individuel et collectif passant par les réseaux, le partage de contenus, la quantité accessible »²⁵¹.

²⁴⁶ Version originale: “la universidad comienza a tener eso como una alternativa para la complementación de su servicio presencial”. Cf. Ibid.

²⁴⁷ Version originale: “la idea se transformó en tener de verdad cátedras virtuales”. Cf. ALBERTO, Entretien N°1. « Entretiens personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015.

²⁴⁸ Version originale : “la autogestión del conocimiento”. Cf. ALEXANDER, Entretien N°5. « Entretiens personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015.

²⁴⁹ PIGNIER Nicole, « L'éducation critique aux médiations informationnelles et communicationnelles en milieu numérique », in: *L'éducation critique aux médias en contexte numérique*, CEMTI de l'Université Paris 8, 2016, p. 8.

²⁵⁰ Version originale : “es posible y necesario”. ALBERTO, Entretien N°1. « Entretiens personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015.

²⁵¹ PIGNIER, « L'éducation critique aux médiations informationnelles et communicationnelles en milieu numérique », *art. cit.*, 2016, p. 8.

IV.2.5.1.3. Rôles thématiques des sujets usagers

L'importance attribuée à la couche numérique, au contrôle des activités et à la quête de l'accomplissement des parcours d'action préalablement définis paraît réduire les sujets-usagers à des simples exécutants. D'une perspective *modale*, on reconnaît aux sujets une *faculté de faire*, mais elle est sémantiquement déterminée²⁵² par le biais de l'attribution des *rôles thématiques* qui circonscrivent leurs sphères d'action. Alexander, par exemple, estime qu'« aujourd'hui nos étudiants sont des *citoyens du cyberspace* »²⁵³ et à son sens cela signifie qu'ils ne peuvent plus rester enfermés dans les quatre murs d'une salle de classe, que la seule façon d'apprendre et de communiquer est de se servir des TIC qui sont leurs outils les plus proches. Appuyé sur ces déterminations du comportement des acteurs, Alexander impose certaines pratiques d'usage des technologies dans les cours auxquelles les étudiants sont incités à se conformer et à s'y reconnaître en normalisant ces modes d'action même contre leur volonté. Il soutient : « nous avons continué bien que les étudiants disaient « non ». Ils ont fini par s'habituer »²⁵⁴.

Les apprenants sont réduits à une *définition modale* et l'institution leur impose des normes pour en faire des sujets *déontiques* ou *hétéronomes*²⁵⁵, c'est-à-dire, modalisés par un *devoir-faire*. Il en est de même pour l'enseignant. Celui-ci se servant des technologies, toujours en comparaison avec l'enseignant présentiel qui ne s'en sert pas, est configuré comme un sujet qui *doit* changer complètement d'état d'esprit notamment quant à son faire pédagogique et ses interactions avec les apprenants ; il *doit* « penser stratégiquement », maîtriser les outils de communication, essayer de se rapprocher du modèle de compréhension du monde des apprenants, etc. Le travail de l'enseignant présentiel se limite à noter, alors que l'enseignant virtuel au-delà des contenus *doit* valoriser comment l'étudiant fait l'autogestion de la connaissance. Avec toutes ces *prescriptions* et l'intention de tout prévoir et de tout contrôler, on cherche l'adaptation

²⁵² Cf. LANDOWSKI, *Les interactions risquées*, *op. cit.*, 2006, p. 22.

²⁵³ Version originale : « hoy en día nuestros estudiantes son ciudadanos del ciberespacio ». Cf. ALEXANDER, Entretien N°5. « Entretiens personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015.

²⁵⁴ Version originale : « continuamos a pesar de que los estudiantes decían que no. Ellos se fueron acostumbrando ». Cf. *Ibid.*

²⁵⁵ Cf. COQUET Jean-Claude, *Le discours et son sujet. I, essai de grammaire modale*, Paris, France, Méridiens Klincksieck, 1989, p. 11.

unilatérale des acteurs²⁵⁶ afin de les amener à construire leur identité en tant que « tuteurs virtuels » : « Voilà en quoi consiste être un tuteur virtuel. En être un consiste en avoir toujours tout préparé »²⁵⁷. Enfermés par l'institution dans ces *rôles thématiques*, les sujets sont assimilés à leur fonction et dépourvus du *vouloir-faire*. Ainsi, en « absence du *méta-vouloir* entre l'agent et son acte »²⁵⁸, celui-là est ramené au statut de *non-sujets*.

Ces *prescriptions*, nous les considérons d'ordre programmatique étant donné que l'énonciateur, en tant qu'acteur des interactions institutionnelles qu'il décrit, impose ces déterminations préexistantes et connaissables pour pousser ses partenaires à se servir des supports numériques sans y réfléchir. Tant les enseignants que les apprenants, situés sur cette *isotopie déontique*, échappent à la sphère du sujet personnel. Il s'instaure donc une relation *dominant-dominé* où ce dernier ne peut pas /assumer/ ou /ne pas assumer/ son identité. Soit il obéit, soit il désobéit mais toujours contraint à appliquer la norme édictée par le dominant²⁵⁹.

IV.2.5.2. Régime de la manipulation

En contraste avec la logique de la programmation sous-tendant les représentations des énonciateurs administratifs des universités UTP et USTA, celle qui fonde la conception de l'UIS, relève de la manipulation²⁶⁰. Les manifestations discursives de Jorge nous dévoilent les liens qui se tissent entre l'institution, les enseignants et les étudiants dans le processus d'intégration des TICE, en particulier de l'usage de la plateforme Moodle. Malgré le fait qu'il y ait une certaine *programmation* quant à certaines activités réalisées sur cette plateforme, il prédomine la mise en œuvre d'une *stratégie* qui oriente principalement les interactions de l'institution et les enseignants, mais aussi les liens entre ces derniers et les apprenants.

²⁵⁶ Cf. LANDOWSKI, *Les interactions risquées*, *op. cit.*, 2006, p. 40.

²⁵⁷ Version originale : « En eso consiste ser un tutor virtual, porque ser tutor virtual consiste en tener todo preparado ». Cf. ALEXANDER, Entretien N°5. « Entretiens personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015, p. 10.

²⁵⁸ COQUET, *Le discours et son sujet. I, essai de grammaire modale*, *op. cit.*, 1989, p. 65.

²⁵⁹ *Ibid.*, p. 60.

²⁶⁰ L'acception sémiotique de ce terme exclut toute connotation psycho-sociologique et morale. Cf. COURTES, *Analyse sémiotique du discours*, *op. cit.*, 1991, p. 100 et 109.

IV.2.5.2.1. Une compétence modale : le faire vouloir

Contrairement à l'attribution de « configurations sémantiques immuables »²⁶¹ aux enseignants et étudiants usagers, l'institution leur attribue une *compétence modale* en leur reconnaissant le statut partagé de sujets. Il s'agit de la compétence sémiotique qui les habilite à *communiquer* et, de ce fait, les rend influençables les uns les autres²⁶². Dans ce contexte, le but de l'établissement est de leur « faire exécuter un programme donné »²⁶³. On en trouve certains exemples dans les prédications de Jorge.

Relativement à l'usage des TIC fait par les professeurs, l'institution établit deux types de relation différents. D'un côté, il lui revient de faire suivre obligatoirement aux nouveaux arrivants certains cours de pédagogie y compris celui d'intégration des TIC. D'un autre côté, il lui faut faire venir les enseignants anciens participer à ladite formation. Pour ces derniers, l'Université propose plusieurs cours et leur accorde le droit de décider d'y prendre part ou non. Cependant, afin d'élargir la participation, elle met en place un *programme d'implémentation de la politique TIC*²⁶⁴ en trois niveaux. Pour le premier, il s'agit de « créer une culture d'usage des TIC »²⁶⁵ ; pour le deuxième, de créer des propositions d'expériences de formation dans le campus numérique ; et le troisième n'est pas très précis. L'énonciateur met l'accent sur le premier niveau, une étape déterminante qui permettrait l'enchaînement avec les deux autres. Il s'agit de présenter aux enseignants la plateforme numérique -Moodle-, tout ce qu'elle propose : les outils, les ressources, les activités²⁶⁶, et comment elle peut être un complément enrichissant pour les cours. Dans cette première étape, l'institution se configurant comme *Destinateur* établit un rapport de supérieur à inférieur avec les enseignants- en mettant en œuvre une *relation factitive*. Le premier propose un *contrat* au deuxième et celui-ci décide s'il accepte ou non d'accomplir l'action que lui est proposée. L'énonciateur explique que

²⁶¹ LANDOWSKI, *Les interactions risquées, op. cit.*, 2006, p. 57.

²⁶² Cf. *ibid.*, p. 23.

²⁶³ Entrée « Manipulation ». GREIMAS et COURTES, *Sémiotique, op. cit.*, 1993, p. 220.

²⁶⁴ Cf. JORGE, Entretien N°4. « Entretien personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015, p. 8.

²⁶⁵ Version originale : «generar una cultura de uso de TIC». Cf. *Ibid.*, p. 11.

²⁶⁶ Cf. *ibid.*

dans son université ils ont compris que s'ils veulent que le projet d'implémentation des TIC fonctionne, il ne faut pas obliger les enseignants à s'en servir mais plutôt les *faire vouloir* les utiliser :

« Nous ne pouvons pas les obliger parce que, s'ils ne le font pas quand on ne les force pas, obligés ils agiront à contrecœur. Et cela va être donc un échec »²⁶⁷

C'est pourquoi « nous cherchons la manière la plus motivante de l'amener à s'en servir mais c'est lui qui décide »²⁶⁸.

Ainsi, Jorge, pour le compte de l'institution, met en place une stratégie afin de façonner la compétence des enseignants, et de les rendre manipulables. Plus précisément, il cherche à installer chez eux un *vouloir faire*, et, comme il est souligné par Éric Landowski, « pour faire qu'un sujet « veuille » faire quelque chose, il n'en faut pas moins, d'abord, lui faire *croire*, ou lui faire *savoir* qu'il a avantage à le vouloir »²⁶⁹. De ce fait, il y a deux formes du *faire persuasif* : l'un visant à modéliser l'*être* des sujets, interprété comme un *faire cognitif*, un discours de conviction, et l'autre visant à « provoquer le faire d'autrui »²⁷⁰, inscrit dans le cadre de la manipulation. Suivant le sémioticien, nous pouvons donc reconnaître que dans les deux premières étapes l'établissement vise l'*être* et le *faire* des sujets s'efforçant d'abord d'informer *-faire-savoir-* et de convaincre *-faire-croire-* les enseignants de la flexibilité et des avantages procurés par la plateforme Moodle dans les cours, et ensuite, en faisant appel à la rationalité et aux motivations des sujets, il s'applique à les persuader, c'est-à-dire à les *faire* accepter le *contrat* de l'intégrer dans leur pratique pédagogique.

²⁶⁷ Version originale: “Pero nosotros no podemos obligarlos, porque si no lo hacen cuando no están obligados, obligados lo van a hacer de mala gana. Y peor. Y va a ser un fracaso”. Cf. JORGE, Entretien N°4. « Entretiens personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015.

²⁶⁸ Version originale : “nosotros buscamos la forma más motivante de traerlo a que las use, pero él es quien decide”. Cf. *Ibid.*, p. 7.

²⁶⁹ LANDOWSKI, *Les interactions risquées*, *op. cit.*, 2006, pp. 41, 42.

²⁷⁰ Entrée « Manipulation ». GREIMAS et COURTES, *Sémiotique*, *op. cit.*, 1993, p. 275.

IV.2.5.2.2. « L'équipe leader » : mise en place d'une stratégie

Jorge explicite la stratégie qui consiste en la création d'un groupe de travail appelé « l'équipe leader », composée par un « professeur contact » de chaque faculté. Ces enseignants de liaison ont certaines fonctions à accomplir auprès des départements concernés, notamment celle d'encourager les autres enseignants à intégrer les technologies numériques. Pour y parvenir, ils leur exposent des expériences réussies et diffusent tout ce que l'administration met en œuvre pour mener à bien ce projet ainsi que les chiffres relatifs à l'augmentation du nombre d'enseignants formés à l'usage de Moodle, d'étudiants usagers et de cours mis en plateforme entre 2009 et 2015²⁷¹. Ce faisant l'administration cherche à persuader les professeurs en leur proposant des objets de valeur positifs à l'égard de la performance des apprenants et du déroulement des cours²⁷² de même que des avantages économiques²⁷³, ce qui en sémiotique caractérise la *tentation*²⁷⁴. Une fois l'adhésion des enseignants obtenue, l'établissement s'engage à fournir toutes les conditions nécessaires pour l'atteinte des objectifs d'intégration des TIC en les formant à l'usage de la plateforme -les dotant d'un *savoir-faire*- et en leur apportant une assistance personnalisée en fonction de leurs besoins²⁷⁵. Tout cela afin de faire en sorte que les enseignants en tant que *destinataires-manipulés* ne puissent pas ne pas se soumettre au *vouloir* de l'institution dans son rôle de *destinateur-manipulateur*.

D'un autre côté, l'énonciateur n'entre plus en détail dans les interactions entre enseignants et étudiants. Il avoue ne pas avoir connaissance de ce sujet mais précise, comme nous l'avons souligné plus haut, qu'il y a une étude en cours qui s'intéresse aux processus de communication entre les participants. Jorge donne juste quelques pistes par rapport aux engagements tenus des uns et des autres dans les activités développées sur la plateforme, pour cela il « croirait que ça se passe bien »²⁷⁶, et à deux reprises le sujet d'énonciation fait référence à la position des étudiants à l'aune de l'usage de

²⁷¹ Cf. JORGE, Entretien N°4. « Entretiens personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015, p. 8 et 9.

²⁷² Cf. *ibid.*, p. 8.

²⁷³ Cf. *ibid.*, p. 12.

²⁷⁴ Pour le concept de tentation Cf. GREIMAS et COURTÈS, *Sémiotique, op. cit.*, 1993, p. 221. Voir également COURTÈS, *Analyse sémiotique du discours, op. cit.*, 1991, p. 111.

²⁷⁵ Cf. JORGE, Entretien N° 4. « Entretiens personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015, p. 5.

²⁷⁶ Version originale : « creería que bien ». *Ibid.*, p. 4.

technologies dans les cours. D'abord, il met en évidence que « les étudiants l'exigent »²⁷⁷ et ensuite il souligne que plusieurs enseignants viennent suivre les formations proposées par les Service TIC en justifiant que, il les cite :

« il me faut faire une formation chez vous parce que mes étudiants ont eu un cours avec un autre enseignant qui l'avait mis en plateforme et maintenant ils m'exigent d'avoir moi aussi ma salle de classe virtuelle »²⁷⁸

Ce qui nous fait penser qu'apparemment la relation de certains apprenants avec leurs enseignants relève également du régime de la manipulation que caractérise la *provocation*²⁷⁹. Les premiers, à partir d'une comparaison entre deux enseignants, portent un jugement négatif sur les seconds ne se servant pas de la plateforme dans leurs cours afin de les inciter à le faire.

IV.2.5.3. Régime de l'ajustement

Par rapport aux autres énonciateurs administratifs, Cecilia et Beatriz ont exprimé des positions différentes. A notre avis, leurs représentations des TIC et de leur intégration dans l'enseignement sont principalement fondées sur un régime qui envisage les relations entre sujets comme un processus interactif et qu'Éric Landowski appelle l'*ajustement*. Tout comme dans le régime de la manipulation, dans celui de l'ajustement les acteurs sont conçus comme des actants sujets à part entière²⁸⁰. Ceci signifie, d'une part, que leurs comportements ne sont pas prévisibles mais qu'ils changent selon la diversité des situations vécues, et, d'autre part, ce qui est exclusif aux rapports d'ajustement, que l'influence des uns sur les autres passe d'abord par le contact des corps en interaction. En effet, tant à l'Unibagué qu'à l'UdeA, les liens établis entre les acteurs éducatifs s'inscrivent dans ce régime.

²⁷⁷ Version originale : “ya los estudiantes lo exigen”. Cf. Ibid., p. 1.

²⁷⁸ Version originale : “necesito hacer un curso porque mis estudiantes la vieron con otro profesor y ahora me están exigiendo que yo también tenga mi aula virtual”. Cf. Ibid., p. 5.

²⁷⁹ Par rapport au concept de provocation, voir Entrée « Manipulation ». GREIMAS et COURTES, *Sémiotique, op. cit.*, 1993, pp. 220-221.

²⁸⁰ Cf. LANDOWSKI, *Les interactions risquées, op. cit.*, 2006, p. 41.

D'une manière générale, lors des entretiens, les énonciateurs administratifs se sont exprimés au sujet des étudiants et, en particulier, sur les enseignants. En ce qui concerne ces derniers, ils ont abordé entre autres leur formation et préparation pour l'appropriation et l'incorporation des technologies dans les cours, comment ils se comportent face aux difficultés et la façon dont ils évaluent ce processus.

A l'Unibagué, la formation des enseignants dure quatre semestres, c'est-à-dire deux ans avant qu'ils ne commencent à se servir de la plateforme dans les cours avec leurs étudiants. La première étape est une réflexion sur la pratique pédagogique dans laquelle, à partir de certaines questions proposées par le Service TIC, ils discutent avec leurs collègues sur les contenus et la manière dont ils les enseignent. Le but est de réorganiser les contenus en fonction de ce qui est vraiment essentiel pour les étudiants et d'essayer de mettre en place de nouvelles méthodologies ayant ou non recours aux technologies. Pour ce faire, ils sont déchargés d'un cours par semestre pour avoir le temps de suivre leur formation tout en étant rémunérés. Ceci atteste que, contraire à la programmation, dans l'intégration des TICE sous le régime de l'ajustement, on privilégie un mode d'organisation centré sur le questionnement. A ce sujet, Beatriz assume une position très personnelle :

« Moi, étant de la branche d'éducation, je dirais qu'ils ont besoin de cette composante didactique pour s'approprier des technologies et pour arriver à les faire invisibles parce que c'est le processus d'enseignement le plus important. Pour s'approprier et transformer donc la pratique -je parle en tant que Beatriz- il est nécessaire non pas une formation dans la maîtrise de l'outil, mais un dialogue, une réflexion, une vraie appropriation des technologies »²⁸¹

Dans cet ordre d'idées, Cecilia ajoute que ce qu'intéresse vraiment son université est l'étudiant et son apprentissage et non pas la maîtrise des outils technologiques, car

²⁸¹ Version originale : « Pero yo diría que -porque yo soy de la línea de educación- les hace más falta ese componente didáctico para apropiarse de las tecnologías y que las tecnologías sean invisibles, porque el proceso académico es el más importante. Entonces, pasar a esa apropiación y transformación del aula -estoy hablando como Beatriz- se requiere no una formación en uso de herramientas, se requiere un diálogo, se requieren unas reflexiones, se requiere un empoderamiento de las tecnologías». Cf. BEATRIZ, Entretien N°3. « Entretiens personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015.

« nous croyons que la formation des jeunes, surtout à cet âge-là, doit être une formation beaucoup plus intégrale, qui forme des meilleurs citoyens ; nous ne croyons pas que les technologies soient l'orientation la plus pertinente pour atteindre cet objectif »²⁸²

Un autre exemple d'ajustement est la position de cette institution face aux enseignants orientant des cours tels que mathématiques et qui trouvent des difficultés pour noter les devoirs rendus par les étudiants :

« Pour ces enseignants, nous avons trouvé un cahier qui ressemble un ordinateur. Dans ce cahier, ils peuvent donc écrire avec un stylo spécial [...] C'est dire nous avançons de manières différentes avec chacun »²⁸³

Certains enseignants, par exemple, qui n'ont jamais suivi les formations que propose le Service TICE mais qui ont créé des cours avec un design différent, sont également intégrés dans leur groupe de travail²⁸⁴. Dans cet établissement, on cherche petit à petit à motiver les enseignants pour qu'ils s'approprient des différentes stratégies didactiques propres aux environnements numériques d'apprentissage, tout en respectant leur liberté pédagogique²⁸⁵. Ils reconnaissent la sensibilité de l'autre. Reconnaître autrui dans toute sa complexité donne la possibilité que le sens se construise dans le contact entre « corps sentant et corps senti »²⁸⁶.

A la fin de l'année scolaire, le Service TIC mène des enquêtes auprès des enseignants et des étudiants afin de connaître la perception de leur expérience dans la plateforme Moodle. Cecilia soutient que « cela nous permet d'ajuster les cours, nous permet également d'ajuster les formations de soutien que nous proposons aux

²⁸² Version originale : “creemos que la formación con muchachos, sobre todo tan jóvenes, debe ser una formación mucho más integral, formar más ciudadanos, y no creemos que las tecnologías sean el eje para eso”. Cf. CECILIA, Entretien N°2. « Entretiens personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015.

²⁸³ Version originale : “Entonces, con esos profesores así, les compramos un cuaderno que es como si fuera un computador. Entonces, en el cuaderno ellos pueden escribir con un lápiz especial [...] O sea, avanzamos de diferentes maneras con cada uno”. Cf. *Ibid.*

²⁸⁴ Cf. *ibid.* “Profesores que nunca han estado recibiendo”.

²⁸⁵ Cf. BEATRIZ, Entretien N°3. « Entretiens personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015. “El cien por ciento de los docentes”.

²⁸⁶ LANDOWSKI, *Les interactions risquées*, *op. cit.*, 2006, p. 43.

enseignants »²⁸⁷. On peut donc constater qu'à travers les relations sensibles qu'unissent l'institution et les professeurs, cette dernière cherche plutôt à y découvrir « une forme possible *d'accomplissement mutuel* »²⁸⁸.

Les interactions entre enseignants et apprenants relèvent également d'une *visée perceptive*²⁸⁹. A l'Unibagué, le premier jour du cours, les enseignants soumettent le « plan de développement du cours »²⁹⁰ à l'appréciation des étudiants. Ces derniers ont le droit d'en discuter tout seuls et ensuite ils se réunissent avec le professeur pour lui faire part de leurs propositions. Ils le construisent ensemble car ce plan est un « engagement mutuel »²⁹¹. Leurs comportements obéissent à une dynamique propre. Quant à l'évaluation, elle est conçue « comme une activité d'apprentissage parce qu'il y a beaucoup d'examens qui ne sont pas forcément notés »²⁹². Évaluer au-delà d'accorder une note c'est un processus qui favorise les échanges fournissant des informations précieuses à l'enseignant en lui montrant où en sont ses apprenants et à ceux-ci quels sont les aspects qu'ils devraient renforcer²⁹³. Il s'agit de la dynamique d'un *faire ensemble*²⁹⁴.

Au sujet de la communication à travers la plateforme Moodle, Cecilia affirme qu'ils ont dû proposer des ateliers aux enseignants pour les orienter dans l'élaboration des messages avec les instructions des activités à réaliser étant donné qu'il y a eu des

²⁸⁷ Version originale : “esto nos permite a nosotros ajustar los cursos. Nos permite también ajustar los cursos de apoyo que damos a los profesores”. Cf. CECILIA, Entretien N°2. « Entretiens personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015.

²⁸⁸ LANDOWSKI, *Les interactions risquées, op. cit.*, 2006, p. 46.

²⁸⁹ Cf. PIGNIER, « Approche sémiotique des interactions dans les dispositifs d'enseignement à distance. Le cas de la plateforme Moodle », *art. cit.*, 7 juillet, p. 1.

²⁹⁰ Cecilia explique que le « plan de développement du cours » est un document où on trouve « la justification, le nom du cours, le code. Bref, les détails bureaucratiques. On trouve également pourquoi ce cours est important [...] ensuite on trouve les grandes idées (thématiques) [...] comment va se faire l'évaluation, on trouve tout ».

Version originale : “justificación, el número de la asignatura, el código. Bueno, todas esas cosas burocráticas. Dice también por qué esa asignatura que él está haciendo es importante [...] Vienen las grandes ideas [...] Dice todo, dice cómo se le va a evaluar” Cf. CECILIA, Entretien N°2. « Entretiens personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015.

²⁹¹ Ibid.

²⁹² Vision originale : “como una actividad de aprendizaje porque hay muchas evaluaciones que no necesariamente tienen calificación”. Cf. Ibid.

²⁹³ Cf. *ibid.* “Y le dan información al profesor”.

²⁹⁴ Cf. LANDOWSKI, *Les interactions risquées, op. cit.*, 2006, p. 42.

difficultés de compréhension. Dans tous les cas, « les choses s’arrangent avec le temps parce que l’enseignant apprend à penser comme l’étudiant et l’étudiant comme le professeur. Ils apprennent mutuellement »²⁹⁵. Il se présente également le cas d’apprenants qui suggèrent aux enseignants l’utilisation d’applications plus efficaces que celles dont ils se servent principalement. La plupart du temps, ils ont raison donc l’enseignant va aux Service TIC, apprend à les maîtriser et les intègre dans ses cours. Tout cela est pris en compte par l’institution puisque, comme l’assure Cecilia, « si on veut un apprentissage collaboratif, il est important tout ce que chacun porte en lui, sa *valise de vie* [...] personne ne vient sans rien »²⁹⁶. Dans ces deux établissements, les sujets-usagers sont libres d’être et de *faire* en relation avec l’institution et ses politiques. Cette liberté rend possible la construction du monde qui les entoure en tant que monde signifiant.

IV.2.5.3.1. Logique de la complémentarité

Les relations d’ajustement se fondant sur la reconnaissance de la sensibilité des partenaires de l’interaction, obéit également à ce que Nicole Pignier appelle une *logique de complémentarité*²⁹⁷, quant à l’usage des technologies dans les cours. A cet égard, ces dernières sont perçues « comme une voie médiatique parmi les autres et parfois comme un moyen plutôt que comme une fin »²⁹⁸. Dans ce cas, on y trouve deux cas de figure. D’un côté, à l’Unibagué, Cecilia qui est chargée d’intégrer les TIC dans des programmes d’étude présentiels ; et d’un autre, à l’UdeA, Beatriz qui cherche à assurer moyennant les technologies la présence des enseignants dans des programmes à distance. Tout au long de l’entretien, Cecilia a maintenu la même position privilégiant la présence physique des enseignants et gardant les TIC comme des *adjuvants* dans le développement des cours. « A aucun moment on chercher à remplacer les cours par

²⁹⁵ Version originale : “eso se va acomodando con el tiempo, porque el profesor tiene que aprender a pensar como el estudiante, y el estudiante como el profesor. Van mutuamente aprendiendo”. Cf. CECILIA, Entretien N°2. « Entretiens personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015.

²⁹⁶ Version originale : “Si nosotros queremos un aprendizaje colaborativo, es importante lo que cada uno trae consigo: su maleta, su maleta de la vida [...] nadie viene en blanco”. Cf. Ibid.

²⁹⁷ Cf. PIGNIER, « L’éducation critique aux médiations informationnelles et communicationnelles en milieu numérique », *art. cit.*, 2016.

²⁹⁸ Ibid., p. 8.

une salle de classe virtuelle »²⁹⁹, les TIC sont, et doivent continuer à l'être, une aide aux cours en présentiel. Jorge, de l'UIS, partage cet avis. Même si la position de Jorge face à l'usage des technologies dans les cours ne s'inscrit pas dans le régime de l'ajustement mais qui est plutôt *stratégique*, comme nous l'avons montré ci-dessus, il se focalise sur la motivation des acteurs en les traitant comme sujets d'intentionnalité. Ce faisant il assure que le « face-à-face » reste fondamental et que les TIC sont seulement un outil de plus dans les cours dont l'intérêt est de « profiter ce qu'en réalité elles proposent de bien afin que cela apporte au travail des enseignants »³⁰⁰.

Beatriz, quant à elle, étant la seule à diriger un Service qui dispense des enseignements à distance, montre que depuis le début elle et sa Faculté d'appartenance ont exprimé leur intérêt de « faire un travail non pas de soutien à l'enseignement mais une proposition à la formation virtuelle »³⁰¹. Ils ont eu recours aux TIC afin de mettre en place un dispositif qui configure une expérience d'apprentissage où la présence des enseignants, même si elle est médiée par l'appareillage technique, a un rôle majeur.

Comme il s'agit de programmes de formation à distance, ils essaient d'équilibrer ce décalage d'espace et de temps en proposant à travers la plateforme WiziQ des cours synchroniques tout au long de la journée. En général, les enseignants donnent leurs cours depuis une salle à l'Université située dans le Chef-lieu du département et les apprenants les suivent depuis des différentes petites communes et villages, « sans importer la situation géographique, c'est la bonne ambiance qu'on trouve dans la synchronie [...] c'est comme amener la salle de classe à la virtualité à travers une médiation, et cela n'est pas courant. De tous les modèles virtuels, celui-ci est très important pour nous car l'enseignant est en communication constante avec l'apprenant »³⁰², parce que simultanément les apprenants peuvent intervenir à travers le

²⁹⁹ Version originale : «En ningún momento se quiere reemplazar las clases por un aula virtual». JORGE, Entretien N°4. « Entretien personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015.

³⁰⁰ Version originale : «coger lo que en realidad sirve de ellas para que aporte a la labor docente». Cf. Ibid.

³⁰¹ Version originale : «hacer un proceso ya no de apoyo a la docencia, sino más bien de oferta a la educación virtual». Cf. BEATRIZ, Entretien N°3. « Entretien personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015.

³⁰² Version originale : «sin importar el lugar geográfico donde te encuentres, este es el ambiente que hay desde la sincronía. [...] Eso es como llevar el aula a que haya una mediación, que dentro de la virtualidad

Chat collectif de la classe ou le *Chat* privé de l'enseignant. Dans cette université, on affirme avoir réussi à ramener l'enseignement présentiel à l'enseignement virtuel, ils l'appellent « une présence médiée »³⁰³. Pour nous, la méthodologie utilisée dans cet établissement reste un processus *complémentaire*, malgré le fait que les interactions soient médiées par des écrans, car il y a une intention sensible et pédagogique. Ils proposent, par exemple, en plus des cours, des activités de partage en présentielle.

IV.2.5.3.2. Interactions fondées sur le faire sentir

Tout ce que nous avons constaté à travers la configuration des interactions au sein des Universités Unibagué et UdeA au sujet de l'intégration des nouvelles technologies, nous permet d'affirmer que les dispositifs mis en place obéissent à une *logique de présence sensible*³⁰⁴. A l'Unibagué, on argumente que les étudiants n'apprécient pas les cours entièrement virtuels pour des raisons idiosyncratiques. Ils sont partants de l'usage des technologies dans leurs cours, mais ils veulent aussi sentir la présence de l'enseignant, et Cecilia l'explique en assurant que « les latinos sommes une culture qui accorde beaucoup d'importance au contact » et les étudiants en sont le produit. « La culture est forte et les étudiants ont besoin de cette présence »³⁰⁵.

Dans le cadre de l'éducation à distance, l'UdeA s'intéresse aux TIC et notamment à « la visioconférence comme un élément de proximité de l'étudiant »³⁰⁶. Ils essaient d'ajuster les manières d'enseigner à leur population cible qui ne sont pas de jeunes nouveaux bacheliers mais des adultes qui veulent reprendre leurs études³⁰⁷ et n'ont pas beaucoup de temps à y consacrer. Dans ces circonstances, comme à l'UIS, là on reconnaît que la *présence* est très importante ; le Service Bien-être Universitaire a donc

no es muy usual. De los modelos virtuales, para nosotros ese sí es muy importante. Y es ese docente que está en total conversación con el estudiante”. Cf. Ibid.

³⁰³ Version originale : “una presencialidad mediada”. Cf. Ibid.

³⁰⁴ Cf. PIGNIER, « Approche sémiotique des interactions dans les dispositifs d'enseignement à distance. Le cas de la plateforme Moodle », *art. cit.*, 7 juillet, p. 1.

³⁰⁵ Version originale: “los latinos somos una cultura de mucha piel, de mucho contacto” et les étudiants en sont le produit. “La cultura es fuerte y los estudiantes necesitan presencialidad”. Cf. CECILIA, Entretien N°2. « Entretiens personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015.

³⁰⁶ Version originale : “la videoconferencia como un elemento de cercanía al estudiante”. Cf. BEATRIZ, Entretien N°3. « Entretiens personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015.

³⁰⁷ Cf. *ibid.* “Ya nosotros sabemos que no llegamos”.

créé un projet appelé *Bien-être dans ta région*. Dans le cadre de cette initiative, on réunit les étudiants pour qu'ils fassent connaissance, se sentent membres d'une communauté pour « qu'ils sachent qu'ils ne sont pas tous seuls, que la classe est un moment important d'interaction et de reconnaissance de l'autre, de construire avec l'autre »³⁰⁸. Ces rencontres offrent la possibilité de *se sentir réciproquement*³⁰⁹ et favorisent la création des réseaux qui deviennent fondamentales pour leur réussite évitant, par exemple, l'abandon.

Cecilia admet que la technologie fait partie de notre réalité, c'est pourquoi elle ne demande pas de s'en éloigner mais elle conseille fermement que « si on veut que les civilisations progressent vers une meilleure compréhension dans la différence, je pense que nous ne pouvons pas centrer l'éducation sur la technologie »³¹⁰. Elle achève sa réflexion en résumant que « nous ne pouvons pas penser que les câlins virtuels sont meilleurs que les présentiels. C'est simple »³¹¹.

Ce besoin de contact, de *sentir* l'autre peut s'expliquer par l'importance qui a le corps dans la construction sémantique de soi-même et du monde. On pourrait dire que les administratifs de ces deux universités adoptent la conception d'un *corps médial*, tel qu'il est défini par Augustin Berque. Un corps combinant la dimension écologique avec le social, c'est-à-dire avec le technique et le symbolique³¹². Un corps éprouvant son milieu et en interaction avec autrui parce que, comme Umberto Eco nous le rappelle, « c'est l'autre, c'est son regard, qui nous définit et nous forme [...] nous ne parvenons pas à comprendre qui nous sommes sans le regard et la réponse de l'autre »³¹³.

³⁰⁸ Version originale : «entonces, que sepan que no están solos, que la clase es un momento importante de interacción y de reconocimiento del otro, y de construir con el otro». Cf. Ibid.

³⁰⁹ Cf. LANDOWSKI, *Les interactions risquées*, op. cit., 2006, p. 43.

³¹⁰ Version originale : «si queremos que las civilizaciones progresen hacia un entendimiento mejor en la diferencia, creo que no podemos centrar la educación en tecnología». Cf. CECILIA, Entretien N°2. « Entretiens personnel-administratif », doc. cit., 2015.

³¹¹ Version originale: «No podemos pensar que son mejores los abrazos virtuales que los abrazos presenciales. Así de sencillo». Cf. Ibid.

³¹² Cf. BERQUE Augustin, *Écoumène: Introduction à l'étude des milieux humains*, Paris, France, Belin, 2000, p. 98.

³¹³ ECO Umberto, *Cinq questions de morale*, Paris, France, Éditions Grasset & Fasquelle, 2002, pp. 121-122.

IV.3. Perceptions et régimes d'interaction

Nous avons constaté, comme il est souligné par Nicole Pignier, que l'apprentissage *via* des interfaces numériques mobilise plusieurs types d'interaction qui constituent « différentes formes de présence à l'autre »³¹⁴ correspondant également à des logiques diverses.

De ce fait, après l'analyse de l'échantillon, nous trouvons que chacune de ces perceptions correspond à un régime d'interaction particulier.

Les TIC sont donc :

- Une médiation permettant le suivi, le contrôle et la modalisation du faire des usagers pour deux des établissements -UTP et USTA-, qui inscrivent leurs relations avec les autres sujets dans le mode de la programmation.
- Une aide et un soutien aux cours pour deux autres universités -Unibagué et UIS- qui, reconnaissant les autres en tant que sujets et s'intéressant plutôt par le processus d'apprentissage des étudiants que par la maîtrise des outils, configurent leurs interactions, soit sur le régime de la manipulation soit sur celui de l'ajustement.
- Une médiation facilitant la présence de l'enseignant et les interactions avec les étudiants, dans les programmes à distance de l'UdeA, où l'intérêt par le *sentir* des sujets les amène à inscrire leurs pratiques dans le mode de l'ajustement.

Nous proposons donc de synthétiser la configuration du dispositif d'usage institutionnel faite par les administratifs chargés des TICE dans les universités faisant partie de l'échantillon de notre étude, et la projeter sur le tableau suivant :

³¹⁴ PIGNIER, « Approche sémiotique des interactions dans les dispositifs d'enseignement à distance. Le cas de la plateforme Moodle », *art. cit.*, 7 juillet, p. 1.

Tableau 5. Perceptions et régimes d'interaction

Établissement	Perceptions sur les TIC Les TICE sont :	Modalité d'enseignement	Rôle des TICE	État de croyance sur l'apport des TICE	Régime d'interaction	Principe fondateur / Modalité	Régime de risque / Logique de sens	Logiques propres aux désigns d'usage	Conception d'autrui
Universidade Tecnológica de Pereira (UTP)	- une médiation appropriée à l'enseignement permettant de maintenir un suivi et un contrôle périodique des cours et des actions des enseignants et des étudiants.								
Universidad Santo Tomás (USTA)	- une médiation nécessaire à l'enseignement pour développer l'autonomie chez les étudiants et pour la systématisation de l'activité pédagogique à travers la planification totale et permanente.	En hybride et à distance	Actant de contrôle dans la relation pédagogique	Certitude	Programmation	Régularité / Faire advenir	La sécurité / L'insignifiant	Substitution	Non-sujet
Universidad de Antioquia (UdeA)	- une médiation qui renforce les liens pédagogiques et humains entre les enseignants et les étudiants dans le cadre de l'enseignement à distance.			Probabilité	Ajustement	La sensibilité / Faire sentir	L'insécurité / Faire sens	Complémentarité	Sujet
Universidad de Ibagué (Unibagué)	- un soutien pour l'enseignement présentiel qui améliore aussi la fluidité de communication à l'époque actuelle entre les enseignants et les étudiants.	En présentiel	Adjuvant dans la relation pédagogique						
Universidad Industrial de Santander (UIS)	- un soutien, un complément aux cours en présentiel exigé par la nouvelle génération d'étudiants.			Incertitude	Manipulation	L'intentionnalité / Faire vouloir	Le risque limité / Avoir de la signification		

Relevant des logiques différentes, le régime de la programmation et celui de l'ajustement opposent d'une certaine façon les deux conceptions de la place donnée aux TIC dans l'enseignement universitaire.

Dans tous les cas, bien que la relation fiduciaire qu'il établit avec les autres actants prenne formes différentes, comme nous l'avons montré auparavant, le sujet énonçant des cinq établissements se positionne comme un tiers actant dans la relation entre enseignants-étudiants et les TIC, « exerçant un pouvoir d'autorité institutionnalisée »³¹⁵, en termes de J-C Coquet. Ce sujet assume le rôle de *destinateur* -du moins de son intermédiaire- et cherche à se configurer comme doté des compétences nécessaires pour s'investir dans ce rôle. Ce faisant, il démontre qu'il est détenteur du *pouvoir* à travers l'évocation des instances institutionnelles qui lui confèrent l'autorité requise.

³¹⁵ COQUET, *Le discours et son sujet. I, essai de grammaire modale, op. cit.*, 1989, p. 49.

Chapitre V. La double présence institutionnelle

L'analyse sociosémiotique des discours des acteurs administratifs nous a permis de mettre en évidence comment les responsables des Services TIC des universités perçoivent ces technologies et comment ces perceptions orientent les interactions entre les sujets et, en conséquence, les pratiques pédagogiques médiées par les TIC. Elle nous a également permis d'établir des liens avec des instances institutionnelles supérieures qui étaient les sources de leurs discours. Jorge aussi bien qu'Alexander et Cecilia ont fait référence aux documents émis par leurs établissements pour indiquer qu'ils contenaient les justifications et la méthodologie d'implémentation des TICE³¹⁶, la place que l'on y accordait dans le modèle pédagogique³¹⁷ et le résumé de la politique d'usage de ces technologies³¹⁸. Une lecture des textes cités nous a fait remonter jusqu'au Ministère de l'Éducation Nationale de Colombie et à ses politiques générales d'intégration des technologies dans l'enseignement. Nous avons ainsi repéré cette double présence institutionnelle que nous nous apprêtons à étudier par la suite, toujours dans une perspective énonciative.

V.1. Les établissements universitaires

Au niveau universitaire, nous comptons sept textes constituant l'ensemble des documents institutionnels universitaires à analyser³¹⁹. De l'Universidad Santo Tomás (USTA), le Document cadre de l'éducation virtuelle³²⁰. A l'Université de Ibagué (Unibagué), il n'y a pas de document cadre mais certaines références générales dans le projet éducatif de l'établissement, notamment dans la section « La politique sur les ressources technologiques et l'usage des TIC »³²¹, et dans le Plan de développement de

³¹⁶ Cf. JORGE, Entretien N°4. « Entretien personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015, p. 2.

³¹⁷ CECILIA, Entretien N°2. « Entretien personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015.

³¹⁸ ALEXANDER, Entretien N°5. « Entretien personnel-administratif », *doc. cit.*, 2015.

³¹⁹ Lors des entretiens, le personnel administratif interviewé s'est engagé à nous faire parvenir lesdits documents mais nous n'avons eu la réponse que de trois établissements.

³²⁰ « Documento Marco Educación Virtual », Universidad Santo Tomás, 2015. En ligne : <<https://drive.google.com/open?id=14mLD-MoRPMJ4Ts8R51LMzMWSwp1o6Q3D>>.

³²¹ « Proyecto Educativo Institucional PEI », Universidad de Ibagué, 2014. En ligne : <<https://drive.google.com/open?id=1L3JLOkxg0xNyFi39HqJ5Xsi9sXaurNwP>>.

l'établissement³²². En revanche, il existe une publication officielle faite par l'équipe de travail des Services TIC -*Pédagogie et technologie pour les environnements d'apprentissage*³²³- où ils vulgarisent le travail réalisé dans l'université jusqu'en 2015. Quant à l'Universidad Industrial de Santander (UIS), la seule institution publique par rapport aux deux autres, elle dispose des documents officiels émis par des instances internes telles que le Conseil Supérieur³²⁴ et le Conseil Académique³²⁵. A savoir, l'Arrêté 051 de 2009 du Conseil Supérieur³²⁶, l'Arrêté 277 de 2011 du Conseil Académique³²⁷ et le texte intitulé *Lignes directrices pour le design et le développement des expériences d'incorporation des TIC comme soutien aux processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation*³²⁸.

V.1.1. Personnel administratif et politiques institutionnelles : y a-t-il une correspondance des régimes de sens ?

A l'aune des résultats des analyses du chapitre précédent, les documents dont nous disposons appartiennent aux trois établissements mentionnés ci-devant et correspondent aux trois modes d'interaction configurés dans les discours du personnel administratif enquêté : la programmation, l'ajustement et la manipulation. Nous pouvons ainsi dire qu'en lignes générales la perception de l'enseignement intégrant le

³²² UNIVERSIDAD DE IBAGUÉ, « Plan de Desarrollo Institucional 2014-2018 », 2014. En ligne: <<https://drive.google.com/open?id=1A16tHyljcWbA2kTnhty6X4RQHmJVG2to>>.

³²³ CORREA VALDÉS Cecilia, PACHON OSPINA Luis Gerardo, ESPITIA SÁNCHEZ Luis Emilio et al., *Pedagogía y tecnología para ambientes de aprendizaje*, Ibagué, Ediciones Unibagué, 2015. En ligne: <<http://www.avaco.edu.co/publicaciones/documentos/item/187-pedagogia-y-tecnologia-para-ambientes-de-aprendizaje>>.

³²⁴ Le Conseil Supérieur universitaire est l'organe suprême de direction et de gouvernement de l'université en Colombie, selon la Loi 30 de 1992. Cf. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, « ¿Qué es el Consejo Superior Universitario? », <<https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-184677.html>>, consulté le 05.06.2016.

³²⁵ Le Conseil Académique est l'autorité académique suprême de l'université en Colombie. Dans l'UIS, il est chargé, entre autres, de proposer au Conseil Supérieur les politiques académiques concernant les enseignants et les étudiants.

³²⁶ CONSEJO SUPERIOR, UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER, « Acuerdo N° 051 DE 2009 ». En ligne: <https://drive.google.com/open?id=1EdTepuPBYsQXku7SmtgLUSm_u4SaNtEJ>.

³²⁷ CONSEJO ACADÉMICO, UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER, « Acuerdo N° 277 de 2011 ». En ligne: <https://drive.google.com/open?id=1e6cz2T6e_8cV26djf27IT4jJt4nj0_kV>.

³²⁸ « Lineamientos para el diseño y desarrollo de experiencias de incorporación de TIC como apoyo a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación », Universidad Industrial de Santander. En ligne : <https://drive.google.com/open?id=17x_DdcKMIJJP88SGFt8_wCCwvSbn0jO3>.

numérique exposée dans ces documents correspond à ce que les interviewé(e)s ont exprimé lors des entretiens et, par conséquent, elle est conforme au repérage des trois régimes de construction du sens par rapport au *faire* des établissements et au type d'interactions que ces derniers envisagent entre les acteurs éducatifs.

De la sorte, l'UIS et l'Unibagué voient les TIC comme un soutien aux processus éducatifs en précisant qu'aujourd'hui leur présence est très importante dans la pratique de l'enseignement, mais qu'il existe bien des aspects qu'il faut prendre en compte pour atteindre une intégration réussie.

« Il est question de groupes d'intérêt car la réussite des propositions d'innovation prenant en compte l'incorporation des TICE dépend largement de la motivation, de l'intérêt et de la participation active des principaux acteurs du processus (enseignants et étudiants), c'est pourquoi ces derniers devraient connaître et être convaincus des avantages offerts par ces outils, de sorte qu'ils en reconnaissent l'importance et s'engagent dans leur mise en œuvre et dans l'évaluation des effets produits »³²⁹

« Pour avoir une meilleure compréhension de la manière dont on apprend dans des environnements numériques et du rôle de l'enseignement dans une approche constructiviste et socio-culturelle, il est également nécessaire de réfléchir à la manière dont les relations entre les êtres humains s'organisent, dont l'individu en collectif donne de la signification à ce qu'il apprend tout en considérant que l'étudiant est immergé dans de multiples espaces de signification »³³⁰

Dans ces passages, les deux établissements configurent les acteurs en tant que sujets qui s'assument -dans le sens que Coquet donne à ce concept³³¹- et mettent en avant leur perception de ces technologies et d'autrui. L'UIS confirme sa vision stratégique de l'intégration des TIC s'inscrivant dans le régime de la manipulation où la croyance et l'engagement des sujets sont décisifs. L'Unibagué, quant à elle, exprime son intérêt pour les interactions entre les sujets et pour leur construction du sens autour des processus d'apprentissage dans ces nouveaux environnements, et ce dans une logique d'ajustement. Pour l'USTA, l'intégration des TICE est un impératif dans le monde actuel en considérant que ces dernières ont un rôle prépondérant du fait

³²⁹ CONSEJO SUPERIOR, UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER, « Acuerdo N° 051 DE 2009 », *art. cit.*, p. 4.

³³⁰ CORREA VALDÉS et al., *Pedagogía y tecnología para ambientes de aprendizaje*, *op. cit.*, 2015, p. 21.

³³¹ Cf. COQUET, *Le discours et son sujet. I, essai de grammaire modale*, *op. cit.*, 1989, pp. 10, 29.

qu'« incontestablement les TIC s'affirment comme les médiations les plus significatives à tel point que certains pays vont prochainement inscrire l'accès et la formation en TIC comme un droit ayant la même valeur que la liberté ou le vote »³³².

Cette apparente correspondance de régimes n'empêche pas que, par exemple, si nous comparons les deux discours tenus par la responsable administrative de l'Unibagué -l'entretien et la publication collective-, nous trouvons des contrastes voire des contradictions dans certaines affirmations. Comme nous l'avons montré dans un chapitre précédent, Cecilia a exprimé, lors de l'entretien, la conception de l'institution par rapport à la rénovation des pratiques d'enseignement. Elle a précisé qu'ils mettent l'accent sur la restructuration de la pratique dans le but de l'améliorer, même si cela n'entraîne pas forcément l'usage des technologies numériques. Elle a aussi expliqué que les cas où ces dernières sont intégrées, c'est parce qu'elles représentent un atout pour la pratique d'enseignement ou d'apprentissage, parce que les acteurs sont à l'aise en leur présence et en en faisant usages, et non pas parce qu'il était impérieux de le faire. Cecilia a également affirmé qu'elle n'était pas du tout d'accord avec l'appellation *natifs numériques* en expliquant que si les nouvelles générations ont développé de compétences dans l'usage des technologies, cela est simplement dû au fait qu'ils sont constamment en contact avec ces dernières et non pas parce qu'ils ont des facultés innées.

Néanmoins, on rencontre certains passages du document qu'elle rédige au nom de l'institution où elle affirme :

« les cours universitaires d'aujourd'hui ne peuvent pas se soustraire au soutien procuré par les environnements numériques d'apprentissage »³³³

« les modèles éducatifs actuellement en vigueur, pour la plupart, ont été conçus sur des conceptions très traditionnelles selon lesquelles le pouvoir exercé par l'enseignant est la règle d'or et cela n'entraîne qu'un grave manque de communication entre enseignants (migrants numériques) et étudiants (natifs numériques), et s'il n'y a pas de communication fluide entre étudiants et enseignants, il n'existe pas la possibilité d'encourager l'apprentissage et encore moins de le guider »³³⁴

³³² UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS, « Documento Marco Educación Virtual », *art. cit.*, 2015, p. 17.

³³³ CORREA VALDÉS et al., *Pedagogía y tecnología para ambientes de aprendizaje*, *op. cit.*, 2015, p. 23.

³³⁴ *Ibid.*, p. 24.

Le repérage de ces contradictions met en évidence le changement de registre du discours et nous permet de distinguer, dans une perspective sémiotique, les deux formes que peut prendre la croyance : l'*assomption* et l'*adhésion*³³⁵. Dans notre corpus, quand Cecilia se trouve dans une situation telle que l'entretien, en l'occurrence dans une approche compréhensive, elle exprime sa perception du monde qui l'entoure tel comme elle le ressent. Elle *assume* donc son /vouloir-faire/ au sujet des TICE en toute *autonomie*. Dans une situation d'énonciation encadrée par un dispositif institutionnel de production discursive relevant de l'écriture, le sujet opère une adaptation du contenu de son discours obéissant à des conceptualisations et nominalisations socialement légitimées. L'impossibilité ressentie de s'abstenir de l'intégration des TICE, l'usage des termes comme *natifs et migrants numériques* ainsi que le recours à des formules d'ordre déontique et aléthique associées à l'usage de ces technologies dans l'enseignement, en sont des exemples. Cecilia *adhère* donc à un autre sujet qui modalise sa relation à l'objet TIC par un /devoir-faire/ en la configurant comme un sujet *hétéronome*. Cela constitue un premier exemple de la modalisation pragmatique des sujets, problématique qui sera traitée ultérieurement, dans la section « Modalisation sémiotique de l'intégration des TIC ».

Il en va de même pour l'USTA. Alexander, lors de l'entretien, exprime de façon autonome son /vouloir-faire/ avec les TICE : une prescription de leur usage, même contre le *vouloir* des étudiants, et une intention de planification, systématisation et donc de programmation de la pratique pédagogique, ainsi que du faire des sujets impliqués. Mais dans le Document cadre de l'éducation virtuelle, à la rédaction duquel il a participé, au sujet des deux positions prédominantes sur la technologie, à savoir, l'optimisme illimité et la menace imminente, on retrouve des passages comme celui-ci :

« Entre ces postures extrêmes, dans des situations très problématiques, il est impératif de remettre en cause la façon dont nous avons pensé notre condition humaine dès lors que nous habitons un espace-temps transformé par la science et la technologie avec tous ses enjeux pédagogiques [...] L'humanisme thomiste-dominicain, dans sa tradition riche et centenaire, est appelé à apporter des éléments fondamentaux à la construction de ce nouvel

³³⁵ Cf. Article « Modalité » FONTANILLE Jacques et ZILBERBERG Claude, *Tension et signification*, Sprimont, Belgique, Mardaga, 1998, p. 190.

humanisme, particulièrement en ce qui concerne le projet éducatif et ses liens avec les technologies »³³⁶

Quand il s'agit des documents institutionnels officiels, l'appartenance à une communauté de tradition confessionnelle s'impose. L'instance du discours est donc contrainte de prendre une position de médiatrice dans ce débat. Elle reprend les principes dits humanistes de Saint-Thomas et se montre respectueuse de la « pleine réalisation individuelle et collective » des sujets, alors que dans la pratique, selon l'information fournie par Alexander, cette dimension humaine est mise de côté quand il s'agit d'adopter l'impératif informatique.

V.1.2. Une méthodologie d'intégration des TIC

Cependant, l'étude des politiques nous en apprend davantage à propos des perceptions sur les technologies et des priorités établies par les établissements pour l'intégration de ces dernières à l'enseignement universitaire. L'étude de ces textes nous révèle que la question du *comment* n'a pas été prise en compte dans la formulation du document-cadre de l'USTA. Dans le but de développer le système d'Éducation Virtuelle, cet établissement bâtit la structure organisationnelle de la gestion académique et administrative en considérant quatre dimensions : pédagogique, communicative, technologique et organisationnelle. Néanmoins, ils n'explicitent pas la manière dont cette intégration est faite. En revanche, les deux autres universités consacrent plusieurs pages à expliquer comment ils le font et à la pertinence de prendre cette voie méthodologique, confirmant ainsi la reconnaissance des participants en tant que sujets perceptifs et l'importance accordée au processus d'adaptation individuelle.

Pour l'UIS, il est important d'explicitier la manière dont les TIC sont introduites dans le milieu éducatif. Une fois la politique générale formulée au sein du Conseil Supérieur, le Conseil Académique de l'institution a approuvé le programme d'implémentation en trois niveaux, référés aussi par Jorge :

- a. Création de la culture d'usage des TIC
- b. Création d'expériences d'apprentissage

³³⁶ UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS, « Documento Marco Educación Virtual », *art. cit.*, 2015, p. 17.

c. Innovation pédagogique moyennant les TIC³³⁷

Ensuite, ils ont adopté la plateforme Moodle comme lieu de rencontre en ligne. Enfin, ils ont composé l'Équipe Leader³³⁸ dont nous avons parlé dans le dernier chapitre en rapport avec la stratégie mise en place par cet établissement afin d'établir la relation fiduciaire avec les enseignants.

Concernant le deuxième niveau, l'élaboration d'expériences d'apprentissage se fait en quatre étapes :

1. Planification d'expériences.
2. Montage ou organisation de l'expérience sur Moodle.
3. Développement de l'expérience éducative.
4. Évaluation des expériences³³⁹.

Le document contenant la description de ces niveaux vise à orienter auprès des enseignants l'usage de TIC en tant que soutien à la pratique pédagogique. En ce sens, « L'université aura du personnel chargé d'apporter un soutien pédagogique et technologique aux enseignants lors du développement de chaque étape »³⁴⁰.

A l'Unibagué, ils estiment également que :

« pour que l'incorporation des Technologies de l'Information et la Communication dans l'enseignement ait une transcendance dans le milieu éducatif régional, il est nécessaire de déterminer préalablement quels sont les objectifs et les défis de l'enseignement dans son contexte, et ultérieurement de préciser comment et dans quelles conditions la présence des TIC dans la scène éducative la favorise. Le plus important est de déterminer le sens des technologies dans l'éducation ainsi que la démarche pédagogique qui contribue directement à l'amélioration de la qualité et l'équité éducatives. L'analyse des circonstances facilitant l'incorporation des TIC dans les processus d'enseignement et d'apprentissage de manière innovante devient une réflexion incontournable »³⁴¹

³³⁷ CONSEJO ACADÉMICO, UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER, « Acuerdo N° 277 de 2011 », *art. cit.*, p. 2,3.

³³⁸ *Ibid.*, p. 0.

³³⁹ Cf. UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER, « Lineamientos para el diseño y desarrollo de experiencias de incorporación de TIC como apoyo a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación », *art. cit.*

³⁴⁰ *Ibid.*, p. 1.

³⁴¹ CORREA VALDÉS et al., *Pedagogía y tecnología para ambientes de aprendizaje*, *op. cit.*, 2015, p. 5.

En ce sens, ils ont créé le Centre d'Innovation Éducative (Service TIC) et ont

« mis en œuvre différentes actions telles que cours, ateliers, démonstrations, programmes d'échange d'enseignants et foires d'innovation, tout cela dans le but de rapprocher progressivement les enseignants de l'Université de l'usage de la technologie afin qu'ils puissent construire de nouveaux environnements d'apprentissage »³⁴²

De notre point de vue, il y aurait deux aspects à souligner dans la méthodologie mise en place par cette institution. Le premier est associé au caractère processuel accordé à cette intégration. Afin de familiariser les professeurs à ces nouveaux outils et de viser une intégration réussie, le Centre d'Innovation a prévu quatre étapes à suivre en quatre semestres :

Formation en compétences TIC : Moodle, Google Apps, logiciels d'audio et de vidéo, communication en environnements numériques et pédagogie et présentations didactiques.

Reconception des cours : 1) planification pédagogique et didactique du cours et 2) intégration des outils numériques appropriés à la stratégie didactique adoptée.

Validation de la reconception : un semestre d'essai pilote du cours restructuré avec les étudiants et un travail d'autoévaluation.

Cours type : validation du cours après les ajustements nécessaires. Le cours validé est disponible pendant deux ans et il est susceptible de modifications permanentes³⁴³.

En l'organisant en différentes phases, le Centre vise à accompagner les usagers en les aidant à découvrir « les outils qui s'adaptent le mieux aux besoins des étudiants et des enseignants de l'établissement »³⁴⁴. Dans ce procès, la reconception des cours a une importance majeure. L'institution précise que cela consiste en une transformation pédagogique des cours axée sur les vrais besoins des apprenants et orientée vers la resignification du cours et des parcours des étudiants, et non pas simplement à se servir de nouveaux outils sans repenser la pratique elle-même. Ils insistent sur l'idée que « la

³⁴² Ibid., p. 6.

³⁴³ Cf. *ibid.*, p. 10 et 11.

³⁴⁴ Ibid., p. 89.

question primordiale du processus de reconception n'est pas technologique mais pédagogique »³⁴⁵ comme l'a aussi exprimé Cecilia lors de l'entretien.

Les textes des politiques institutionnelles nous renseignent sur la conception des TIC, la justification et la méthodologie de leur intégration dans les établissements. Ils nous révèlent aussi bien d'autres aspects de cette inclusion, dont le lien avec le Ministère de l'Éducation Nationale colombien. L'USTA aussi bien que l'UIS fait référence à l'instance nationale citant différents documents que nous allons découvrir par la suite.

V.2. Le Ministère de l'Éducation Nationale

Que ce soit lors des entretiens avec le personnel administratif ou dans les documents institutionnels, le Ministère de l'Éducation Nationale (désormais MEN ou Ministère) est une source d'autorité pour tout ce qui concerne la promotion et le développement du secteur éducatif en Colombie. Étant responsable de « formuler la politique nationale d'éducation » et de « proposer les plans de développement du Secteur »³⁴⁶, le MEN, vers la fin des années 90, a concrétisé le premier Plan National Décennal d'Éducation 1996-2005 comme réponse à une mobilisation sociale réalisée par des organisations reliées à l'univers éducatif. Dès lors ce document constitue l'origine de tous les projets et programmes mis en place en matière d'éducation.

Dans les années précédentes, ce pays a connu diverses propositions issues de plusieurs communautés académiques, l'intervention de l'État aussi bien que du secteur privé au niveau national et international, à propos de la relation entre l'éducation et les Technologies de l'Information et la Communication³⁴⁷. Cela a motivé la définition d'une politique ministérielle qui a été incluse dans le deuxième Plan Décennal, celui-ci étant le point de repère pour la diversité de projets et programmes formulés depuis.

³⁴⁵ Ibid., p. 74.

³⁴⁶ « Funciones - Ministerio de Educación Nacional de Colombia », <<https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-85252.html>>.

³⁴⁷ Cf. MOSQUERA Carlos Andrés Parra, « Las TIC y la educación en Colombia durante la década del noventa: alianzas y reacomodaciones entre el campo de las políticas educativas, el campo académico y el campo empresarial », *Revista Educación y Pedagogía* 24 (62), 2013, p. 174. En ligne : <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/14202>>, consulté le 31.01.2017.

V.2.1. Les défis du Ministère de l'Éducation Nationale

En 2006, le MEN a publié le *Plan National Décennal d'Éducation 2006-2016* (dorénavant, PNDE) qu'il a défini comme « un pacte social pour l'éducation qui contient les directives pour le développement éducatif du pays »³⁴⁸. De construction collective à l'échelle départementale, régionale et nationale, ce document expose les fondements qui doivent orienter « le sens de l'éducation colombienne » pendant dix ans et suggère aussi les transformations dont le secteur éducatif a besoin pour créer de meilleures opportunités pour les Colombiens³⁴⁹.

Conçu comme un outil de planification, le PNDE est constitué de quatre chapitres : I. Défis de l'éducation en Colombie, II. Garanties pour le plein accomplissement du droit à l'éducation en Colombie, III. Agents éducatifs et IV. Mécanismes de suivi, évaluation et participation du PNDE. Chacun d'entre eux est structuré en trois niveaux : a) macro-objectifs et objectifs, b) macro-buts et buts, et c) actions, qui correspondent aux grandes catégories thématiques et aux cibles particulières que l'on cherche à atteindre à travers la réalisation d'actions concrètes. L'architecture du document a été établie par la *Commission de rédaction* suivant les propositions faites par l'*Assemblée Nationale pour l'Éducation*³⁵⁰, figure créée par le MEN comme preuve d'un plan qui se veut « inclusif ». Nous intéressant aux TICE, nous portons notre attention principalement sur le premier chapitre tout en reprenant des extraits d'autres chapitres qui nous sont utiles pour illustrer nos propos. Plus

³⁴⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, « Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 », p. 3. En ligne :

<http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_compendio.pdf>.

Version originale : « un pacto social por la educación que contiene los lineamientos para el desarrollo educativo del país ».

³⁴⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, « ¿Qué es el PNDE? » En ligne : <<http://www.plandecenal.edu.co/cms/index.php/que-es-el-pnde>>.

³⁵⁰ A cette *Assemblée Nationale pour l'Éducation* ont participé 1744 membres issus des groupes régionaux de travail, des forums virtuels, des groupes de discussion citoyens ainsi que des différentes entités gouvernementales telles que les inspections académiques des départements, Icetex, Icfes, Sena, Colciencias, le Ministère des Finances, le Ministère de la Culture, l'Institut Colombien pour le Bien-Être de la Famille, le Département Nationale de Planification et le Ministère de l'Éducation Nationale. Cf. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, « Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 », *art. cit.*, p. 9.

particulièrement, nous allons explorer la troisième partie : *Rénovation pédagogique et usage des TIC*.

Pour le MEN, la rénovation pédagogique, l'usage et l'intégration des TIC dans l'éducation représentent des challenges à relever dans nos sociétés actuelles. C'est pourquoi ces thématiques figurent parmi les priorités du Plan. Dans la partie concernant les défis, on met en avant l'amélioration de la qualité éducative au XXI^{ème} siècle en établissant un lien essentiel avec les nouvelles technologies informatisées. Ainsi un des macro-objectifs est de

« Garantir l'accès, l'usage et l'appropriation critique des TIC en tant qu'outils pour l'apprentissage, la créativité, le progrès scientifique, technologique et culturel permettant le développement humain et la participation active dans la société de la connaissance »³⁵¹

Ces initiatives d'intégration des TIC dans l'éducation, menées par le MEN et recueillies dans le PNDE, sont développées dans d'autres programmes et plans ministériels, auxquels nous avons accès par les documents officiels. Dans ce cadre, *Le Programme National de Nouvelles Technologies*³⁵² est un projet stratégique pour la compétitivité, dirigé par le MEN, qui formule les lignes d'action orientant la construction d'une 1) infrastructure technologique de qualité³⁵³, le 2) développement des contenus de qualité et la définition de 3) l'usage et l'appropriation des technologies dans l'éducation. Ces nouveaux paradigmes se fondant sur la technologie consolident les politiques de couverture, qualité et efficacité de la *Révolution éducative* à tous les niveaux : école maternelle, école élémentaire, collège et éducation supérieure³⁵⁴.

Le Gouvernement National a considéré les TIC comme stratégiques pour favoriser la compétitivité et l'égalité des chances en Colombie. C'est pourquoi il s'est fixé l'objectif de parvenir en 2019 d'améliorer l'inclusion sociale et la compétitivité grâce

³⁵¹ Cf. Ibid., p. 18.

³⁵² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, « Programa Nacional de Nuevas Tecnologías ». En ligne : <<http://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/article-102549.html>>.

³⁵³ Cf. également MINISTERIO DE COMUNICACIONES, « Plan Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones 2008-2019 », 2008, p. 42. En ligne : <http://www.camaramedellin.com.co/site/DesktopModules/Bring2mind/DMX/Download.aspx?Command=Core_Download&EntryId=87&PortalId=0&TabId=515>.

³⁵⁴ Cf. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, « Programa Nacional de Nuevas Tecnologías », *art. cit.*

à la connexion, à la information et à l'usage efficace que les Colombiens feront des TIC. Pour y arriver, le Ministère des Communications³⁵⁵ a formulé et mis en place *Le Plan National des Technologies de l'Information et les Communications 2008-2019*³⁵⁶. Son but est de coordonner et de renforcer les programmes et projets existants, ainsi que d'en créer de nouveaux y compris dans le domaine éducatif avec la participation de la société civile³⁵⁷. A ce traité, nous prêterons une attention particulière dans la section intitulée *Les TIC et l'éducation*. Nous étudierons également les passages en lien avec ces technologies et leur usage dans les pratiques éducatives des deux Plans Nationaux de Développement, celui de 2010-2014³⁵⁸ et celui de 2014-2018³⁵⁹.

V.2.2. Interactions actantielles entre les instances institutionnelles

Comme nous l'avons précisé au début du chapitre précédent, les instances institutionnelles érigent des *dispositifs d'usage*. En tant que dispositifs, ils sont selon Foucault « de nature essentiellement stratégique, ce qui suppose qu'il s'agit là d'une certaine manipulation de rapports de force »³⁶⁰. Dans cette perspective, aussi bien le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) que les établissements d'éducation supérieure (EES) s'érigent en dispositifs d'organisation et de gestion du domaine éducatif et, en l'occurrence, comme des systèmes qui fixent stratégiquement le cadre d'usage des TICE. D'un point de vue sémiotique, il s'agit en effet de la figure actantielle du *destinateur*, qui cherche à « faire agir » les sujets en conditionnant leurs rôles et leurs

³⁵⁵ Ce Ministère, deux ans après la parution du PNDE, publie le *Plan National des TIC* où il reprend les objectifs et projets du premier en justifiant la pertinence de cette initiative et l'encadrant dans une situation sociale d'énonciation plus large. Autrement dit, ce document montre que le projet d'intégration des TICE est une preuve de la nécessaire incorporation des technologies numériques dans la société. Ce Ministère et ce document sont cités dans les politiques universitaires, cf. « Acuerdo N° 051 DE 2009 », *art. cit.*, p. 6. et « Documento Marco Educación Virtual », *art. cit.*, 2015, p. 10.

³⁵⁶ MINISTERIO DE COMUNICACIONES, « Plan Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones 2008-2019 », *art. cit.*, 2008.

³⁵⁷ Cf. *ibid.*, p. 5.

³⁵⁸ DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN, « Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. Tomo I », 2011. En ligne: <<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND2010-2014%20Tomo%20I%20CD.pdf>>.

³⁵⁹ DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN, « Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Tomo I », 2015. En ligne: <<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND%202014-2018%20Tomo%20I%20internet.pdf>>.

³⁶⁰ Michel Foucault, *Dits et écrits III. 1976-1979*, Paris, Gallimard, 1994, pp. 299-300.

interactions avec les outils numériques et avec les autres acteurs de l'enseignement. Cette motivation à l'action se réalise à travers l'installation d'une relation fiduciaire entre, d'une part, les établissements universitaires et les enseignants et, d'autre part, le MEN et les établissements.

Sans abandonner la perspective analytique que nous avons adoptée, celle de l'énonciation, nous faisons appel à un des modèles traditionnels de la sémiotique narrative greimasienne, le modèle actantiel. Ce choix s'explique par l'adoption d'un principe sémiotique, selon lequel « le texte, en son énonciation, « propose » quelque modèle à construire, en interaction avec l'activité d'interprétation et les modèles dont elle est elle-même porteuse »³⁶¹. Dans ce sens, nous, en tant qu'analyste, nous inscrivons dans une perspective fondée sur le *discours en acte* et concevons les instances énonciatives comme des sujets de perception qui énoncent à travers leur expérience dans le monde, orientés par la mémoire collective des formes signifiantes. Notre lecture du corpus, visant à suivre les directions et articulations de la production de l'objet signifiant, nous amène à identifier une construction discursive qui convoque et actualise contenus et formes d'expression d'usage social, mais qui se présente comme rigide et fermée quant à la structure de communication actantielle et à l'univers axiologique.

Les modèles de jonction et de modalisation des sujets, développés par Greimas, s'avèrent donc pertinents pour une approche des documents institutionnels dans le but de mettre en évidence les logiques des actions menées par ces instances et celles qu'elles proposent à leurs énonciataires. Nous visons également à dégager les places occupées par les sujets impliqués, tout cela en laissant apparaître la hiérarchisation et les motivations dans les relations établies. Par exemple, le concept de *sujet opérateur* rend aussi compte de la façon dont ces instances, dans leur rôle de destinataires, perçoivent autrui.

En configurant les rôles des sujets-usagers, ainsi que leurs interactions programmatiques, manipulatoires ou d'ajustement, les établissements universitaires, par le biais des Services TIC, exercent leur influence sur les enseignants et les étudiants en les amenant à accomplir certains parcours d'usage des TIC dans les cours,

³⁶¹ FONTANILLE, *Pratiques sémiotiques, op. cit.*, 2008, p. 13.

particulièrement l'usage de la plateforme Moodle. Dans ce parcours, ils accordent à ces technologies numériques le rôle d'actant-objet et l'investissent sémantiquement des différentes valeurs que nous étudierons plus tard dans cette section.

Mais « tout acteur intervenant à titre de destinataire-judicateur à un niveau donné devient, au niveau immédiatement supérieur, un simple sujet de faire en face d'une autre instance destinatrice, judicatrice de sa décision »³⁶². Ces universités, s'adressant aux enseignants comme sujets en quête de transformation, ont été également visées et amenées à jouer ce même rôle actantiel de sujets opérateurs dans un enchaînement syntagmatique précédent.

Ainsi, les universités se placent en tant que *destinatrices-manipulatrices* par rapport aux enseignants et comme *destinataires-manipulées* vis-à-vis du Ministère. On voit se configurer deux structures actantielles différentes -la première renvoyant à la deuxième- correspondant à deux parcours d'action distincts mais en ayant un objet de valeur similaire : l'usage des TIC (Moodle et d'autres outils numériques tels que les Apps de Google à l'Unibagué, par exemple), dans le premier cas, et l'intégration de ces technologies dans l'enseignement, dans le deuxième cas.

La relation factitive reconnue d'une part entre le MEN et les EES et, d'autre part, entre ces derniers et les enseignants et étudiants est désignée en sémiotique comme une *manipulation*. Celle-ci est la composante du schéma narratif canonique relative aux modifications du *vouloir-faire et/ou du devoir/faire*³⁶³. La manipulation est établie par l'entremise d'un contrat entre *destinateur* et *destinataire*, que nous appellerons également *énonciateur* et *énonciataire*. Elle « évoque, sur le mode du possible, l'action à accomplir ou à ne pas accomplir et la rétribution positive ou négative qui lui sera associée si le contrat est respecté ou n'est pas respecté »³⁶⁴.

Dans le corpus qui nous occupe, ce contrat prend la forme des documents officiels d'intégration des TIC émis par les acteurs qui s'investissent dans le rôle de

³⁶² LANDOWSKI Eric, « Interactions (socio) sémiotiques », *Actes Sémiotiques*, 2017, p. 18 (Version Pdf). En ligne: <<http://epublications.unilim.fr/revues/as/5894>>, consulté le 03.02.2015.

³⁶³ Cf. HEBERT Louis, *Dispositifs pour l'analyse des textes et des images : introduction à la sémiotique appliquée*, Limoges, France, Pulim, 2007, p. 128.

³⁶⁴ Ibid., pp. 128, 129.

destinateurs : le MEN et les EES. Ces documents retracent les actions à accomplir par le sujet acceptant le contrat ; nous en relevons comme principales -pour les intérêts de notre étude- celle de l'incorporation des technologies numériques dans l'enseignement pour le MEN et celle de l'usage de ces technologies, particulièrement de la plateforme Moodle dans les cours pour les EES. Les documents décrivent également des parcours proposés pouvant amener éventuellement le sujet à l'obtention de l'objet ainsi que les possibles moyens (critères) de jugement de l'accomplissement de l'action.

Dans le premier parcours, il s'agit des politiques ministérielles citées précédemment, toutes associées au *Plan National Décennal d'Éducation 2006-2016*, et dans le deuxième il est question des politiques institutionnelles de chaque université ainsi que des discours tenus par le personnel administratif chargé des Services TIC auprès de et au sujet du personnel enseignant. Ayant déjà exploré, dans la section précédente, la configuration du contrat de ce deuxième parcours à travers les discours des administratifs, nous envisageons désormais de nous intéresser aux documents officiels issus de ces deux instances pour étudier le procès d'instauration de la compétence modale des *sujets*, afin de savoir comment l'instance d'énonciation cherche à configurer les motivations des énonciataires pour les faire adhérer à la présence des outils numériques dans l'enseignement.

V.3. Modalisation sémiotique de l'intégration des TICE

D'un point de vue sémiotique, une des catégories les plus intéressantes à explorer dans le fonctionnement de l'intégration des TICE est la nature de l'adhésion à cette intégration. Dans les cinq établissements qui font partie de notre étude, l'inclusion des technologies numériques dans les cours est présentée officiellement comme une décision volontaire de la part des enseignants. Cela n'empêche pas que, comme nous l'avons constaté auparavant, chacune des universités investies du rôle de *destinateur* configure différemment la compétence modale des enseignants visant l'usage des TIC dans les cours, particulièrement de la plateforme Moodle.

S'appuyant sur la programmation, la manipulation ou l'ajustement, les universités cherchent à mobiliser les sujets-enseignants en leur imposant certains parcours, ou en leur proposant des objets de valeur très chers à leurs yeux ou encore en suggérant une

adaptation mutuelle, selon leurs besoins et leurs rythmes de travail. Il nous reste à découvrir, si les enseignants et étudiants acceptent ou non ce contrat et comment ils perçoivent en tant que sujets sensibles l'incursion des outils numériques dans les cours. Nous y reviendrons dans le dernier chapitre. Mais il nous intéresse aussi de nous interroger sur ce qui se passe quand les universités se positionnent comme énonciataires et sont l'objet d'une manipulation de la part du Ministère. Comment le MEN s'y prend-il pour faire intégrer les TIC dans les établissements d'éducation supérieure ? Comment ces établissements réagissent-ils au sujet de l'usage de ces technologies numériques dans l'enseignement ? Nous allons essayer de répondre à ces questionnements en identifiant les dominantes modales.

V.3.1. Configuration sémiotique du défi

En analysant la catégorie choisie par le Ministère, à savoir, *le défi*, nous reprenons l'étude faite à ce sujet par Greimas et publiée dans *Du sens II*. Considéré comme une des figures caractéristiques de la manipulation, le défi se définit comme une « contrainte morale »³⁶⁵. Nous y reviendrons plus loin. Le sémioticien fait appel au *Petit Robert* et met en avant l'importance de considérer la nature modale des deux sujets configurés par cette déclaration ainsi que le « caractère provocateur » accordé à ce concept, lequel permet de comprendre que le défi est d'abord

« l'acte « d'inciter quelqu'un à faire quelque chose », où le prédicat *inciter* -avec les *parasyonymes* figuratifs *pousser, amener, conduire, entraîner*, que l'on retrouve sans peine- apparaît comme la lexicalisation à la surface du discours, de la factitivité »³⁶⁶

Cette incitation correspondrait donc à la *proposition d'un contrat*. Présenter l'intégration des TIC comme un défi, c'est passer un message de nature purement *informative* où les établissements prennent connaissance du vouloir du Ministère sans que cela ne les oblige en rien. Cela permet de concevoir l'énonciataire comme « modalement souverain », c'est-à-dire libre de choisir s'il accepte ou refuse cette proposition. Ce cadre

³⁶⁵ Cf. GREIMAS, *Du sens II*, *op. cit.*, 1983, p. 213.

³⁶⁶ *Ibid.*, p. 214.

contractuel permet l'installation de la manipulation, celle-ci se constituant comme un espace de tensions intersubjectives donnant lieu à un contrat soit voulu, soit imposé.

Avec cette proposition de contrat, un message persuasif est également transmis. Les établissements d'éducation sont invités à exécuter un programme d'intégration de TICE et, en même temps, ils sont avertis de leur « insuffisance modale » pour l'effectuer, car dans l'incitation mise en œuvre par le défi se cache la suggestion que le destinataire est incapable de faire ce que l'on lui propose³⁶⁷. En configurant l'énonciataire modalisé par un /ne pas pouvoir faire/, l'énonciateur affiche son énoncé comme une *persuasion de refuser*, alors qu'il cherche qu'il soit lu comme une *dissuasion de refuser*. La négation de la compétence du sujet vise à provoquer en lui une réaction l'amenant à accepter le contrat³⁶⁸.

D'après Greimas, dans le cadre du défi ou de tout autre sorte de provocation, le faire de l'énonciataire s'inscrit dans un type de communication que l'on peut appeler *communication contraignante* parce que le sujet est mis en face de l'affirmation de son incompetence l'empêchant d'éluder sa réponse « car son silence sera immanquablement interprété comme un aveu »³⁶⁹. Les universités se trouvent donc devant un *choix forcé* : elles peuvent choisir d'accepter ou non mais elles ne peuvent pas ne pas choisir. La proposition de contrat est faite sous forme de *plan*, c'est-à-dire d'« une suite ordonnée d'opérations prévues pour atteindre un but »³⁷⁰, et son auteur est configuré comme un acteur collectif intégrant l'ensemble de la population du pays.

Dans le cadre du Plan National Décennal d'Éducation, le Ministère se donne comme un des grands objectifs de

« [d'] assurer l'incorporation, l'actualisation, l'usage et l'appropriation critique et réflexive des TIC dans le processus de formation de tous les acteurs dans les différents niveaux du

³⁶⁷ Cf. « Défier », in: *Dictionnaire de français Larousse*, Éditions Larousse, s. d. En ligne: <<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/d%C3%A9fier/22675>>, consulté le 23.09.2016.

³⁶⁸ Cf. GREIMAS, *Du sens II*, *op. cit.*, 1983, pp. 215-216.

³⁶⁹ Ibid., p. 217.

³⁷⁰ Cf. « Plan », in: *Dictionnaire de français Larousse*, Éditions Larousse, s. d. En ligne: <<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/plan/61347>>, consulté le 24.09.2016.

système éducatif, favorisant la vulgarisation de la connaissance et cherchant à surmonter les inégalités économiques, régionales, ethniques, de genre et les conditions de vulnérabilité »³⁷¹

Pour y arriver, il élabore une série de micro-objectifs à propos de l'approvisionnement de l'infrastructure technologique des établissements, le renforcement des processus pédagogiques, l'innovation pédagogique, à l'interaction entre les acteurs éducatifs, les mécanismes de suivi, et à la formation permanente des enseignants à l'usage des TIC. Le Ministère configure ces propositions sous le mode d'existence sémiotique de la *virtualisation* en proposant simplement des idées d'action. Dans ce sens, ce traité est défini comme une « planification indicative » qui « établit l'horizon souhaité et définit les objectifs mais il laisse agir librement les responsables de l'opération »³⁷².

En virtualisant les actions, il cherche à modaliser la compétence pragmatique des établissements à travers l'instauration d'un *devoir* masqué derrière l'illusion d'un choix possible. Ainsi, ces propositions se présentent comme « un ensemble d'options, susceptibles d'être adoptées et ajustées conformément aux propres plans et projets politiques et opérationnels en matière de buts, d'objectifs et d'actions »³⁷³.

Cependant, la construction de cette idée de liberté a des limites. Elle est conditionnée par l'« inventaire de possibilités devant être consulté et pris en compte pour le design des plans opérationnels »³⁷⁴. Autrement dit, les établissements en tant que Sujets de faire sont tenus de circonscrire leurs actions à ce qui est contenu dans ce document qui se veut un « référent indispensable de planification pour tous les gouvernements et les établissements éducatifs »³⁷⁵. Dans le passage ci-dessus, nous constatons que le Ministère entretient une relation hypotaxique³⁷⁶ avec les

³⁷¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, « Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 », *art. cit.*, p. 18.

³⁷² *Ibid.*, p. 11.

³⁷³ *Ibid.*

³⁷⁴ *Ibid.*, p. 12.

³⁷⁵ *Ibid.*, p. 14.

³⁷⁶ En linguistique, « la relation hiérarchique reliant deux termes situés sur deux paliers de dérivation différent » Cf. GREIMAS et COURTÈS, *Sémiotique, op. cit.*, 1993, p. 175.

établissements et en profite pour configurer ces derniers comme *actants hétéronomes*³⁷⁷ puisque modalisés par le *devoir*.

De même, sous l'étiquette « pacte social », comme il définit ce Plan, le Ministère prétend montrer aux institutions d'éducation que « sa formulation et sa mise en œuvre engage tous les agents responsables de l'éducation »³⁷⁸ et que seul leur engagement permettra aux actions virtualisées de voir le jour. Une fois l'instauration du sujet effectuée et marquée par l'apparition du /devoir-faire/, il cherche à les doter d'un /vouloir-faire/ pour ensuite passer à leur qualification. D'abord, le Ministère propose que les établissements en tant que sujets-opérateurs se qualifient au niveau d'infrastructure technologique avec le soutien de l'État, *actualisant* ainsi leur *pouvoir-faire*, pour ensuite se doter du *savoir-faire* en faisant suivre aux enseignants, étudiants et personnel administratif des formations à l'usage des nouvelles technologies de l'information et la communication. Tous ces parcours sont affichés comme impératifs pour « orienter les transformations dont le pays a besoin en matière d'éducation »³⁷⁹. La *réalisation* de l'objectif énoncé précédemment : l'intégration et l'usage des TIC dans les processus éducatifs, relève des impératifs qui, d'après le Ministère, sont directement associés au renouvellement et renforcement de l'action pédagogique³⁸⁰.

V.3.2. La *nécessité* comme dominante modale

L'existence des politiques universitaires nous montre qu'effectivement les établissements adhèrent aux propositions du Ministère tout en prenant position par rapport aux contenus proposés, c'est-à-dire en accordant un degré de présence plus ou moins fort aux technologies numériques.

Face à la configuration de la compétence pragmatique des établissements réalisée par le Ministère, ces derniers -dans le rôle de *sujet-opérateur*- manifestent leur adhésion au contrat dans une position que l'on pourrait appeler d'*obéissance active*³⁸¹. Les

³⁷⁷ Cf. COQUET, *Le discours et son sujet. I, essai de grammaire modale, op. cit.*, 1989.

³⁷⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, « Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 », *art. cit.*, p. 14.

³⁷⁹ *Ibid.*, p. 12.

³⁸⁰ Cf. *ibid.*, p. 44.

³⁸¹ Cf. GREIMAS, *Du sens II, op. cit.*, 1983, p. 86.

établissements ayant reçu le contenu déontique transmis par le *destinateur* (à l'aide de la modalisation *factitive*), se dotent également d'un /vouloir-faire/, ce qui donne lieu à l'*acceptation* du contrat. Puis, visant la *réalisation* de l'action que leur a été proposée, les universités élaborent des politiques institutionnelles d'intégration des TIC où elles manifestent leur perception sur les TIC dont l'usage et l'appropriation pédagogique constituent l'*objet* de leur quête. S'en rapportant à ces outils numériques, l'instance d'énonciation se place dans l'univers de la *nécessité*.

Pour l'USTA :

- a) « L'appropriation et l'usage des TIC émerge comme une condition nécessaire pour l'action et la pratique de l'enseignement »³⁸²

Pour l'Unibagué :

- b) « Aujourd'hui il est nécessaire d'interagir avec des étudiants qui communiquent par des moyens numériques, qui sont connectés aux réseaux sociaux et qui en font leur milieu de vie »³⁸³
- c) « Aujourd'hui, ces processus [d'intégration des TICE] sont une réponse aux innombrables nécessités d'être à l'avant-garde des dynamiques répondant à l'enseignement b-learning »³⁸⁴

Pour l'UIS

- d) « Les TIC soutiennent les formations dans leurs différentes modalités puisqu'elles sont l'outil indispensable pour l'usage efficace de l'information facilitant son acquisition, son absorption et sa communication »³⁸⁵

³⁸² UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS, « Documento Marco Educación Virtual », *art. cit.*, 2015, p. 21.

³⁸³ CORREA VALDÉS et al., *Pedagogía y tecnología para ambientes de aprendizaje*, *op. cit.*, 2015, p. 5,6.

³⁸⁴ *Ibid.*, p. 6.

³⁸⁵ CONSEJO SUPERIOR, UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER, « Acuerdo N° 051 DE 2009 », *art. cit.*, p. 3.

- e) « Plus qu'un effet de mode, l'incorporation des TIC est une nécessité si l'on veut avoir une éducation de très haute qualité »³⁸⁶

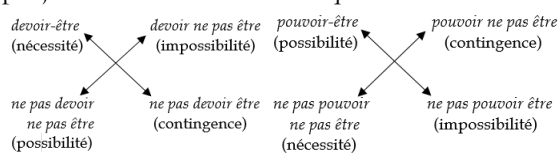
Les cinq énoncés ci-dessus équivalent à cinq parcours d'action différents. Il est évident que dans tous les cas l'instance d'énonciation accepte l'intégration des technologies de l'information et la communication dans l'enseignement sous le régime modal du *devoir*, comme il était prévu par le *destinateur*. Elle configure, par le biais des modalités aléthiques³⁸⁷, sa relation avec l'objet, et cela dans deux structures modales différentes mais toujours reliées à la construction de la *compétence* requise pour l'action de chaque parcours : celle du /devoir-être/ et celle du /pouvoir-être/.

Suivant Greimas et Courtés, la présence de cette isotopie de la nécessité peut s'interpréter sémiotiquement comme la conversion en une expression nominale de la formulation verbale et syntaxique du *ne pas pouvoir ne pas être* ou bien du *devoir-être*³⁸⁸. On distingue un type de *compatibilité* entre ces deux structures modales dite de *conformité* parvenant à leur identification. Cependant, d'un point de vue syntagmatique, il s'agirait de deux « nécessités » distinctes : l'une plus proche du sujet énonciateur et l'autre statuant sur l'objet de son énonciation. Ainsi, les trois universités USTA, Unibagué et UIS perçoivent l'intégration des TICE comme une condition pour l'exercice de la pratique d'enseignement (énoncé a), pour être à l'avant-garde en éducation b-learning (énoncé c) et pour avoir un enseignement de qualité (énoncé e). Ces trois positions correspondent à la structure du /devoir-être/ puisque c'est une nécessité provenant du sujet, c'est-à-dire elles sont en rapport avec un déterminisme dans les esprits des sujets³⁸⁹.

³⁸⁶ CONSEJO ACADÉMICO, UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER, « Acuerdo N° 277 de 2011 », *art. cit.*, p. 1.

³⁸⁷ Cf. GREIMAS Algirdas Julien, « Pour une théorie des modalités », *Langages* 10 (43), 1976, p. 98. En ligne: <<https://doi.org/10.3406/lgge.1976.2322>>.

³⁸⁸ En réalisant une procédure catégorisante des structures modales du *devoir-être* et du *pouvoir-être* projetées sur le carré sémiotique et dotées d'une dénomination, on obtient :



Cf. Entrées « Devoir » et « Pouvoir ». GREIMAS et COURTÉS, *Sémiotique*, *op. cit.*, 1993, pp. 96, 286.

³⁸⁹ Cf. GREIMAS, *Du sens II*, *op. cit.*, 1983, p. 85.

Quant aux énoncés b et d, l'énonciateur fait référence à l'objet comme une condition pour certaines actions concrètes : l'interaction avec les étudiants étant connectés en permanence à des dispositifs numériques, l'utilisation efficace de l'information ainsi que son acquisition et sa communication. Ils se rapprochent plutôt du /ne pas pouvoir ne pas être/ étant donné que cette nécessité provient de l'objet et de ses propriétés, elle est en rapport avec un déterminisme des choses. La non-appropriation de ces technologies nie la possibilité de la réalisation de l'action.

L'instance d'énonciation définit, selon la logique aléthique, cette relation entre le sujet et l'objet au niveau des structures discursives. Elle en arrive là moyennant une procédure de *conversion*³⁹⁰ qui postule l'équivalence de cette relation entre le sujet et l'objet avec les modalisations du statut de l'objet de valeur constitutives de son existence modale, au niveau sémio-narratif. De la sorte, le /devoir-être/ et le /ne pas pouvoir ne pas être/ homologués à la valeur modale³⁹¹ de la *nécessité* équivaldraient à deux dénominations différentes. Dans le contenu des politiques institutionnelles que nous étudions, l'intégration des TIC dans l'enseignement est donc présenté respectivement comme *indispensable* et *inéluçtable*³⁹². C'est ainsi que les établissements d'enseignement supérieur présentent les TIC qu'ils proposent aux professeurs et aux étudiants.

Le Ministère configure l'intégration des TICE comme un défi pour les établissements d'éducation et ces derniers optent plutôt pour le montrer comme une nécessité pour les enseignants et étudiants. Ces deux cas de figure sont sous-tendus par les modalités déontique et aléthique. Ce qui se trouve derrière est un /devoir-faire/ et un /devoir-être/ qui empêche les énonciateurs de pouvoir choisir de ne pas les intégrer, de ne pas les utiliser en cours.

Nous avons recours à ces modèles sémiotiques greimassiens pour montrer la logique actionnelle interne de chaque discours, pour en repérer les relations hiérarchiques qui s'établissent entre les deux instances institutionnelles, les enseignants

³⁹⁰ Cf. Entrée « Conversion ». GREIMAS et COURTÈS, *Sémiotique, op. cit.*, 1993, p. 71,72.

³⁹¹ Les *valeurs modales* doivent être considérées, du point de vue sémiotique, comme « des *dénominations* dotées de *définitions syntaxiques* que sont les structures modales correspondantes ». GREIMAS, *Du sens II, op. cit.*, 1983, p. 78.

³⁹² Cf. *ibid.*, p. 99.

et les étudiants ainsi que la modalisation que l'on fait d'autrui. Selon la configuration et le contenu des documents, les instances institutionnelles cherchent la transformation d'un état de disjonction à un état de conjonction aux TIC dans l'enseignement, transformation qui est supposée se produire dans un univers clos et fini où les objets de valeur mis en circulation obéissent à un système de valeurs précis et partagé par tous les acteurs. A la moindre ouverture de cet univers, le statut de cette transformation devient incertain et, par conséquent, hors de leur contrôle.

Que ce soit dans le cadre du défi ou celui de la nécessité, le choix de l'énonciataire est soumis au « regard d'autrui »³⁹³ et doit être conforme aux valeurs que l'énonciateur projette dans son discours. Le bon fonctionnement de la relation intersubjective dans ces deux cas de figure sous-entend le partage du cadre axiologique posé préalablement par l'énonciateur. A l'intérieur de ce système axiologique, les instances d'énonciation sélectionnent les valeurs qui sont susceptibles d'instituer leur connivence.

V.4. Cadre axiologique de l'intégration des TIC dans le supérieur

Dans cette approche aux documents institutionnels, nous constatons que les discours ne se contentent pas d'accompagner ou de présenter, de l'extérieur, les objets concernés, en l'occurrence les TIC. « Ils les configurent. Ils opèrent en eux, les qualifient, leur fournissent leurs normes et leurs principes de fonctionnement et d'évaluation »³⁹⁴. Selon les passages du corpus cités précédemment, les établissements universitaires perçoivent ces technologies numériques comme *essentiels* pour la communication, la rénovation et l'amélioration de l'éducation, voire comme une condition pour l'exercice de la pratique d'enseignement et déclarent leur incursion comme *inévitables* en acceptant le système de valeurs incarné et proposé par le Ministère. A travers ces valorisations positives, ils cherchent à rendre *désirable* leur appropriation et leurs usages dans les pratiques pédagogiques. Autrement dit, cette stratégie, mise en place par les deux instances institutionnelles dans leur rôle d'énonciateurs, vise à faire émerger chez les énonciataires un /vouloir-être/conjoint à l'objet de valeur, en

³⁹³ Cf. *ibid.*, p. 219.

³⁹⁴ JEANNERET Yves et SOUCHIER Emmanuël, « Présentation dossier Les T.I.C., objets de valeur. », *Communication & Langages* 128 (1), 2001, p. 33. En ligne: <<https://doi.org/10.3406/colan.2001.3072>>.

envisageant ainsi la construction de sens dans les relations entre ces sujets et les technologies numériques sous une perspective instrumentaliste et jonctive³⁹⁵.

La grandeur sémiotique investie dans l'objet TIC est modalisée positivement comme *désirable*, parce qu'elle semble être dotée « socialement » d'une connotation thymique. Ainsi, cette séquence modale du /devoir/ /pouvoir/ et /vouloir/ à travers laquelle le *destinateur* prétend que les *sujets* considèrent l'objet TICE comme *indispensable, inéluctable et désirable*, se fonde sur un cadre axiologique posé par celui-là et qui puisse être admis par celui-ci, car « le discours convoque alors un sujet relatif aux valeurs (et aux systèmes de valeurs) axiologiques et idéologiques, un sujet susceptible d'intégrer et d'assumer les univers de valeurs à l'œuvre dans le discours »³⁹⁶. La configuration du défi, bâtie par le Ministère, est reprise par les universités sous la forme de la nécessité s'adressant aux étudiants mais aussi aux enseignants. Nous allons nous occuper par la suite de la configuration discursive de ces valeurs dans l'ensemble des documents institutionnels.

V.4.1. Logiques de valorisation des TICE

La configuration de l'existence sémiotique des technologies numériques sur la base des modalités aléthiques réalisée par le MEN et par les établissements d'enseignement supérieur est possible dans la mesure où ces technologies constituent un lieu d'investissements de valeurs. Le *Plan National des TIC* définit ces dernières comme : « l'ensemble d'outils, équipes, logiciels, applications et réseaux permettant la compilation, le traitement, le stockage, la transmission de données telles que voix, textes, vidéos et images »³⁹⁷. Or elles ne sont pas présentées comme de simples outils, « car ce qu'on appelle les « TIC » est une collection d'objets de communication façonnés et habités, en eux-mêmes, par des désirs, des modèles et des récits, bref, par des valeurs »³⁹⁸ dont on peut rendre compte analysant leur mise en scène syntaxique.

³⁹⁵ Cf. LANDOWSKI, *Passions sans nom*, *op. cit.*, 2004, p. 31.

³⁹⁶ PANIER Louis, « Une posture éthique en deçà des valeurs ? », *Protée* 36 (2), 2008, p. 76. En ligne: <<https://doi.org/10.7202/019021ar>>.

³⁹⁷ MINISTERIO DE COMUNICACIONES, « Plan Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones 2008-2019 », *art. cit.*, 2008, p. 3.

³⁹⁸ JEANNERET et SOUCHIER, « Présentation dossier Les T.I.C., objets de valeur. », *art. cit.*, 2001, p. 33.

Dans tous les documents analysés jusqu'à présent, les TIC sont associées à des valeurs diverses. Nous en avons repéré cinq types : valeurs *techniques*³⁹⁹ et *technologiques*, valeurs *pédagogiques*, valeurs *de transformation éducative*, valeurs *identitaires* et valeurs *de transformation sociale*. De ces cinq types de valeurs, celles *de transformation éducative* se révèlent primordiales, notamment au sein des établissements universitaires où elles fondent les axiologies sous-jacentes à l'intégration des TIC sur la scène pédagogique et définissent ainsi les modalités d'enseignement prédominantes. C'est pourquoi, dans la présente section, nous allons les approfondir.

D'une manière générale, nous rejoignons ici la distinction opérée par Greimas entre valeurs d'usage et valeurs de base qui, selon Jean-Marie Floch, correspondent, dans le monde de la consommation, à deux grands types de valorisations différentes : *pratique* et *utopique*⁴⁰⁰. Nous empruntons ces dénominations pour caractériser la double fonctionnalité des TIC dans l'enseignement tout en précisant que :

- a. A la différence de la mise en contrariété opérée par les usagers-consommateurs, pour les instances ministérielle et universitaire les TIC incarnent simultanément ces deux sortes de valeurs.
- b. Chacune de ces deux logiques de valorisation rassemble plusieurs des typologies de valeurs mentionnées précédemment.

Les instances institutionnelles, en tant qu'énonciateurs, communiquent des valeurs modales aux énonciataires (étudiants et enseignants usagers) par l'intermédiaire de l'objet TIC, investi d'un *savoir-faire*, un *pouvoir-faire* et d'un *croire*.

³⁹⁹ L'adjectif *technique*, nous l'avons repris de Philippe Hamon qui le définit comme un des systèmes normatifs consistant en la manipulation d'outils dans des relations médiatisées entre actants. cf. *Texte et idéologie : valeurs, hiérarchies et évaluations dans l'œuvre littéraire*, Paris, France, PUF, 1984, p. 24.

⁴⁰⁰ Nous retenons ces concepts des types de valorisation définis par Jean-Marie Floch dans ses ouvrages *Sémiotique, marketing et communication*, *op. cit.*, 2003, p. 130. Et *Identités visuelles*, *op. cit.*, 1995, p. 149. Floch les reprend de Greimas qui, dans *Du sens II*, *op. cit.*, 1983, p. 22., le caractérise comme une des composantes *fonctionnelles* de l'objet.

V.4.2. Valorisation pratique

Greimas et Courtés définissent les valeurs d'usage en les distinguant des valeurs de base à travers le traditionnel exemple du singe qui cherche un bâton pour atteindre une banane⁴⁰¹. Les sémioticiens précisent que pour l'animal le bâton est une valeur d'usage étant un moyen qui lui permettra d'exécuter le programme d'attraper la banane, objet qui représente une valeur de base. Reprenant cette distinction, dans son étude sur les valeurs de la société de consommation, Floch appelle *pratique* la logique de valorisation sous-tendant les valeurs d'usage. Dans ce sens, et en nous fondant sur notre corpus, ces valeurs d'usage correspondraient à la valorisation des TIC en tant que moyen, voire instrument visant une fin ultérieure.

Pour les instances institutionnelles, la maîtrise des TIC constitue une compétence à acquérir par les usagers pour la performance sur la scène pédagogique actuelle. Visant le fonctionnement de l'objet TIC et à quelles fins pédagogiques on peut s'en servir, la valorisation pratique des TICE repose sur des modalisations dominantes tels /savoir-faire/ et le /pouvoir-faire/.

V.4.2.1. Valeurs techniques et technologiques

Pour le Ministère aussi bien que pour les établissements, l'objet TIC est conçu comme un « outil naturel de médiation »⁴⁰² ou bien comme une « ressource didactique »⁴⁰³. Ainsi, ces nouvelles technologies dans l'enseignement sont d'emblée valorisées d'un point de vue *technique et technologique*. Dans les documents ministériels, les technologies numériques sont présentées comme une stratégie fondamentale pour la formation des enseignants et le développement de compétences technologiques et informatiques de tous les acteurs éducatifs : un outil dont il faut s'approprier et s'en servir, ce qui exige l'acquisition d'un /savoir-faire/ d'où la suggestion du macro-objectif sept *Formation initiale et permanente des enseignants à l'usage des TIC* du Plan⁴⁰⁴.

⁴⁰¹ Cf. Entrée « Valeur ». GREIMAS et COURTÉS, *Sémiotique, op. cit.*, 1993, p. 415.

⁴⁰² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, « Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 », *art. cit.*, p. 48.

⁴⁰³ Ibid., p. 50.

⁴⁰⁴ Cf. *ibid.*, p. 46.

Avec cet objectif, le Ministère a l'ambition que les enseignants n'acquièrent que des compétences cognitives -oubliant l'ancrage perceptif des situations dans lesquelles ils se trouvent- qui leur permettent de faire un usage « approprié », « responsable », « critique » et « réfléchi » des technologies. On n'y trouve pas pourtant de précisions sur ce qu'il faut comprendre de ces quatre adjectifs qui, selon le Ministère, doivent orienter l'usage des technologies dans l'enseignement. Les établissements, quant à eux, ayant repris ce macro-objectif, mettent beaucoup l'accent sur les aspects techniques du fonctionnement de ces technologies, en l'occurrence de la plateforme Moodle, comme nous l'avons constaté lors des entretiens auprès du personnel administratif, mais aussi auprès des enseignants et des étudiants.

Perçues comme des outils ou comme des ressources informatiques, les TICE sont valorisées en tant qu'objet. Mais, dans le domaine éducatif, la valeur de ces technologies qui prime est celle de leur fonctionnalité pédagogique. Ainsi, l'institution met en avant les caractéristiques de l'objet au regard de sa « valeur utilitaire » dans les cours.

V.4.2.2. Valeurs pédagogiques

Pour les instances institutionnelles, la présence des technologies numériques dans l'enseignement est justifiée par les qualités didactiques qui lui sont associées. Elles les conçoivent comme un atout pédagogique dans la pratique d'enseignement et dans l'acquisition de compétences des acteurs concernés, notamment des apprenants. Ces technologies sont donc, selon le personnel administratif des universités, un soutien ou une médiation aidant à contrôler les actions des sujets participants, développant l'autonomie chez les apprenants ou renforçant les liens et la communication entre ces derniers et les professeurs⁴⁰⁵.

Dans les documents des politiques, les universités expliquent également qu'elles ont recours à la médiation des TIC dans les cours en vue de

⁴⁰⁵ Cf. Tableau résumant la configuration du dispositif d'usage institutionnel faite par les administratifs chargés des politiques d'intégration des TICE dans les universités, section « Perceptions et régimes d'interactions » de ce document.

« améliorer, enrichir et renforcer les environnements éducatifs [...] et offrir des espaces de construction de connaissance depuis n'importe quel endroit et dans différents contextes d'apprentissage (apprentissage situé) »⁴⁰⁶

« renforcer l'exercice de l'activité d'enseignement à l'ère du numérique »⁴⁰⁷

« favoriser les processus d'enseignement et d'apprentissage significatifs, transcendant, critiques, intentionnels et réfléchis ; améliorer la capacité de travail en groupe et valoriser la collaboration entre les apprenants ; encourager l'usage approprié des outils par les étudiants ; promouvoir un nouvel modèle d'enseignant en tant que médiateur de l'apprentissage ; relier le curriculum scolaire à la vie »⁴⁰⁸

Pour les instances institutionnelles, en termes modaux, la présence des TICE représente un /pouvoir-faire/ différent sur la scène pédagogique. Elles cherchent à montrer, à court terme, les valeurs techniques-technologiques et pédagogiques des TIC mais, à un niveau profond, ces dernières ne sont présentées que comme des moyens pour l'acquisition, à long terme, des valeurs plus fondamentales.

V.4.3. Valorisation utopique

A la suite de Greimas, nous distinguons, d'une part, les valeurs mentionnées jusque-là correspondant aux « valeurs d'usage », à la fonction *pratique* des technologies numériques dans l'enseignement et, d'autre part, les « valeurs de base »⁴⁰⁹ qui leur sont également accordées. A notre sens, dans l'univers d'intégration des TICE, les valeurs techniques-technologiques aussi bien que les pédagogiques seraient des valeurs d'usage dans la mesure où elles sont perçues, par les instances institutionnelles, comme intermédiaires et nécessaires pour l'appropriation de valeurs associées plutôt aux « préoccupations fondamentales de l'être »⁴¹⁰, qui dans notre corpus s'assimilent à deux autres sortes de valeurs : *identitaires* et *de transformation*.

⁴⁰⁶ UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS, « Documento Marco Educación Virtual », *art. cit.*, 2015, p. 24.

⁴⁰⁷ CORREA VALDÉS et al., *Pedagogía y tecnología para ambientes de aprendizaje*, *op. cit.*, 2015, pp. 89, 90.

⁴⁰⁸ CONSEJO SUPERIOR, UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER, « Acuerdo N° 051 DE 2009 », *art. cit.*, p. 4.

⁴⁰⁹ cf. entrée « Valeur » *Sémiotique*, *op. cit.*, 1993, p. 414.

⁴¹⁰ FLOCH, *Sémiotique, marketing et communication*, *op. cit.*, 2003, p. 127.

Nous avons repéré ces valeurs *identitaires* de même que les valeurs de *transformation*, reliées aux TIC par les instances institutionnelles, et les avons regroupées sous la logique de *valorisation utopique*. Ce concept, emprunté à Jean-Marie Floch, est employé « au sens de visée finale »⁴¹¹ et dépourvu du sens d'illusoire. Ainsi, la maîtrise des outils technologiques et leur intégration et usage sur la scène pédagogique proprement dite se présente comme une condition nécessaire à la transformation des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Cette intégration apparaît également indispensable pour atteindre un certain statut et pour parvenir à des transformations sociales.

V.4.3.1. Valeurs de transformation éducative

La conception *pédagogique* des TIC est associée à une valorisation *de transformation éducative*. Ces technologies sont donc appréciées par les instances institutionnelles comme des ressources à exploiter dans les processus d'enseignement et d'apprentissage à des fins pratiques : soutenir, médiatiser, former, etc., mais leur intégration est également valorisée en fonction des retentissements dans la scène pédagogique et sur le système éducatif :

« Dans bien des cas, [les TICE] sont vues comme un facteur moteur des changements pédagogiques visés par les établissements d'éducation supérieure »⁴¹²

Il s'agit des changements procurés par la présence des TIC aboutissant toujours à des améliorations telles que l'innovation éducative⁴¹³, la dynamisation et flexibilisation des modèles pédagogiques⁴¹⁴, la transformation permanente des environnements d'apprentissage ainsi que des pratiques éducatives⁴¹⁵, la création de nouveaux contenus

⁴¹¹ Ibid., p. 130.

⁴¹² CONSEJO SUPERIOR, UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER, « Acuerdo N° 051 DE 2009 », *art. cit.*, pp. 7, 8.

⁴¹³ Cf. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, « Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 », *art. cit.*, pp. 45, 47, 50 et 51.

⁴¹⁴ Cf. *ibid.*, pp. 45, 48 et 52.

⁴¹⁵ Cf. *ibid.*, pp. 48, 52 et 53.

éducatifs⁴¹⁶, la proposition d'une offre éducative de meilleure qualité⁴¹⁷, l'amélioration des programmes d'étude⁴¹⁸, ainsi que de la couverture et la qualité des services éducatifs⁴¹⁹.

Cette valorisation des TIC et de la pertinence de leur intégration dans le domaine éducatif répond à l'idée, dont ces instances institutionnelles sont persuadées, que les TIC

« ont provoqué, en plus, une révolution de l'apprentissage qui a changé la manière dont les personnes apprennent et le rôle des enseignants et des étudiants. L'usage de ces technologies a également mis en évidence que l'apprentissage ne peut pas se limiter dans le temps mais qu'il doit se prolonger tout au long de la vie »⁴²⁰

L'usage et l'appropriation des TICE sont donc envisagés comme la clé de voûte de la transformation et de l'amélioration du milieu éducatif. C'est en raison de cette conception que le Ministère de l'Éducation Nationale colombien cherche à « incorporer ces technologies dans les processus pédagogiques comme un axe stratégique pour améliorer la qualité et assurer le développement des compétences de base, professionnelles et de travail »⁴²¹ et, en même temps, à « éliminer l'analphabétisme numérique dans l'ensemble du pays »⁴²².

V.4.3.1.1. Politiques d'intégration des TICE dans les universités

Cette conception des TICE comme élément transformateur, établie par l'instance discursive ministérielle, est privilégiée dans les politiques universitaires. La valorisation

⁴¹⁶ Cf. MINISTERIO DE COMUNICACIONES, « Plan Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones 2008-2019 », *art. cit.*, 2008, p. 53.

⁴¹⁷ Cette idée est présentée à plusieurs reprises notamment dans « L'axe d'éducation » de *Ibid.*, p. 53 et 71., et dans la section « Promouvoir l'usage des TIC » du « Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. Tomo I », *art. cit.*, 2011, p. 80 et 161.

⁴¹⁸ Cf. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, « Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 », *art. cit.*, pp. 45, 46, 50 et 65.

⁴¹⁹ Cf. MINISTERIO DE COMUNICACIONES, « Plan Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones 2008-2019 », *art. cit.*, 2008, p. 53.

⁴²⁰ *Ibid.*, p. 3.

⁴²¹ *Ibid.*, p. 42. L'idée d'amélioration des pratiques éducatives grâce à l'usage des TIC est constante tout au long du document, cf. p. 43, 53, 71, 72.

⁴²² *Ibid.*, p. 70.

des technologies numériques dans l'enseignement est réalisée notamment par rapport au processus de leur intégration à la pratique pédagogique et, dans le cas des universités, au sujet des actions et transformations que cette intégration est censée occasionner. A présent, nous allons montrer que les trois établissements, dont nous étudions les politiques d'incorporation, axent leur discours sur la *transformation pédagogique* et l'évaluent principalement sous deux aspects : le rôle des enseignants et la pratique pédagogique associée à la modalité d'enseignement.

V.4.3.1.2. La reconfiguration du rôle des enseignants

L'idée que « l'apparition des TIC a changé substantiellement les rôles des enseignants et des étudiants »⁴²³ revient assez souvent dans les politiques des universités ainsi que dans les entretiens du personnel administratif. L'instance du discours met en avant les changements notamment chez les professeurs, faisant écho aux objectifs du Ministère de l'Enseignement de « redéfinir le rôle de l'enseignant face aux possibilités offertes par la technologie et la virtualité »⁴²⁴, lui qui projetait, pour l'année 2010, un « changement de mentalité de l'enseignant par rapport à la transformation pédagogique avec les TIC »⁴²⁵.

Dans tous les documents de notre corpus relevant des instances institutionnelles, il est toujours demandé aux professeurs de développer des compétences dans la maîtrise des outils numériques, considérées nécessaires dans l'enseignement d'aujourd'hui. On estime même qu'« il est clair que l'incorporation des TIC dans l'éducation universitaire n'exige pas seulement de nouvelles compétences chez les enseignants mais réclame un nouveau rôle à jouer »⁴²⁶. La caractérisation de ce nouveau rôle est construite dans les énoncés émis par les établissements :

« Pour *notre réalité*, il est important que les enseignants développent des compétences leur permettant de planifier l'intervention éducative, d'incorporer les TIC de façon didactique, de réfléchir en permanence à la pratique pédagogique, à des activités d'apprentissage

⁴²³ CORREA VALDÉS et al., *Pedagogía y tecnología para ambientes de aprendizaje*, op. cit., 2015, p. 23.

⁴²⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, « Programa Nacional de Nuevas Tecnologías », art. cit.

⁴²⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, « Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 », art. cit., p. 48.

⁴²⁶ CORREA VALDÉS et al., *Pedagogía y tecnología para ambientes de aprendizaje*, op. cit., 2015, p. 10.

significatives ainsi que d'acquérir des compétences et des attitudes d'autoapprentissage, d'apprentissage collaboratif et d'écriture académique »⁴²⁷

« l'enseignant doit élargir ses perspectives et considérer des facteurs de planification et d'organisation du processus d'enseignement-apprentissage intégrant plusieurs moyens de communication et de dialogue, fondés sur les opportunités offertes par les technologies, sans pour autant en devenir un expert ni altérer sa conception de l'enseignement, mais conscient que les technologies utilisées *aujourd'hui* sont des plus en plus basées sur l'informatique, le *cloud* et les notions de soutien des TIC décentralisées (Unesco, 2009, p. 4) »⁴²⁸

« Cet enseignant doit se préparer à affronter les *nouvelles conditions et tendances* du développement scientifique, technologique et des communications rendant possible l'échange immédiat en n'importe quel point de la planète (Dimensions de la Politique des enseignants, 2010, p. 18) »⁴²⁹

« *L'enseignant d'aujourd'hui* [...] doit s'autoriser à faire des expériences, à employer de nouvelles méthodes et à développer des compétences d'autocritique. *L'enseignant d'aujourd'hui* doit être un observateur de sa propre pratique pédagogique »⁴³⁰ (l'italique est nôtre).

Dans les passages ci-dessus, les traits caractérisant ce « nouvel » enseignant sont établis selon la modalité hétéronome du devoir. Cette caractérisation et le recours à des expressions telles que « pour notre réalité », « le professeur actuel », « nouvelles conditions et tendances », « l'enseignant d'aujourd'hui », ainsi que la locution adverbiale « en ce moment », permettent d'identifier la construction d'une figure d'actualité et par là de sous-entendre l'opposition de celle-ci à celle d'un enseignant « ancien » qui serait privé de ces compétences et actions. Les valeurs attribuées à cet enseignant actuel ne peuvent être définies et déterminées que par leur position dans un réseau différentiel de signification par rapport à l'enseignant ancien ; elles surgissent de leur négation, « c'est leur privation qui l'érige en valeur et objet visé »⁴³¹. D'un autre côté, il est important de préciser que même s'il s'agit de performances différentes (demandées aux enseignants), il semblerait que les TIC soient l'élément commun qui les articule et

⁴²⁷ Ibid.

⁴²⁸ UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS, « Documento Marco Educación Virtual », *art. cit.*, 2015, pp. 29, 30.

⁴²⁹ Ibid., p. 18.

⁴³⁰ CORREA VALDÉS et al., *Pedagogía y tecnología para ambientes de aprendizaje*, *op. cit.*, 2015, p. 10.

⁴³¹ Cf. BERTRAND, *Précis de sémiotique littéraire*, *op. cit.*, 2000, p. 28.

auquel ils rapprochent plus ou moins explicitement l'« auto-apprentissage », la « planification », l'« autocritique », etc.

Cet antagonisme *nouveau/ancien* correspond à une autre opposition figurative, à notre avis, centrale, celle d'*enseignant « transmetteur » des connaissances/enseignant médiateur de l'apprentissage*, construite également sur le besoin de passage d'un rôle à l'autre. Dans les différents énoncés, émis par les universités, on retrouve à plusieurs reprises l'idée que « l'enseignant d'aujourd'hui [...] doit accepter que son rôle comme transmetteur de connaissances ne soit plus d'actualité »⁴³² ; que l'arrivée des technologies numériques dans l'enseignement a des effets sur le statut de l'enseignant, puisqu'elles sont considérées « comme des moyens pour [...] promouvoir un nouveau modèle d'enseignant comme médiateur de l'apprentissage »⁴³³. Le contraste établi entre ces deux types d'enseignant peut être saisi plus nettement dans les discours du personnel administratif (Cf. supra Rôles thématiques des sujets usagers). Il peut être également reconstruit à partir de la configuration actoriale du premier type d'enseignant en rapport avec la pratique pédagogique elle-même.

V.4.3.1.3. La conversion des pratiques pédagogiques

Aux oppositions que nous venons d'explicitier correspond une autre opposition figurative qui les englobe, celle d'*enseignement présentiel/enseignement e-learning*. Tout comme la description des professeurs, la caractérisation de ces deux types d'enseignement a été réalisée par les trois universités. D'un côté, les pratiques d'enseignement présentiels sont qualifiées de « fidèles à la tradition psychologique prétendant que l'apprentissage est un processus individuel engendré par l'activité d'un enseignant »⁴³⁴ dans des espaces dédiés (les salles de cours) sans distraction et fondé sur la mémorisation plutôt que sur l'application des connaissances.

⁴³² CORREA VALDÉS et al., *Pedagogía y tecnología para ambientes de aprendizaje*, op. cit., 2015, p. 10.

⁴³³ CONSEJO SUPERIOR, UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER, « Acuerdo N° 051 DE 2009 », art. cit., p. 4.

⁴³⁴ CORREA VALDÉS et al., *Pedagogía y tecnología para ambientes de aprendizaje*, op. cit., 2015, p. 15.

D'un autre côté, l'enseignement *e-learning*, également connu sous le nom d'*éducation virtuelle*, fait référence à l'apprentissage à distance *via* Internet⁴³⁵ et il est présenté comme une formation proposant des possibilités d'apprentissage

« beaucoup plus cohérentes : les étudiants peuvent travailler à leur propre rythme, ils ont la possibilité de construire des significations en collaboration avec leurs pairs et avec l'enseignant, ils utilisent différents sites Internet, contrastent l'information et apprennent avec des jeux ou des simulateurs »⁴³⁶.

Dans certains passages des énoncés analysés, ces deux modèles caractérisés séparément sont mis en comparaison sous des aspects différents. Par exemple, l'Universidad de Ibagué fait une adaptation du tableau ci-dessous, proposé initialement par Miguel Ángel López Carrasco, enseignant-chercheur en SIC.

Tableau 6. Tâches et activités des cours présentiels traditionnels versus cours avec Environnements Numériques d'Apprentissage (ENA)

Cours présentiel traditionnel sans ENA ⁴³⁷	Cours B-learning o E-learning
Incite à la répétition et la mémorisation.	
Tâches routinières et ennuyeuses.	Tâches variées et stimulantes.
Activités individuelles.	Activités en groupes.
Exposés dans les cours.	Liens à la vie réelle.
Supports photocopiés.	Supports numériques, sites web, audio et vidéo.
Consignes verbales et écrites données par l'enseignant.	Consignes en ligne accompagnées de documents audio et vidéo.
Interactions synchrones.	Interaction synchrones et asynchrones.

⁴³⁵ Tel comme il a été défini par l'Universidad de Ibagué au début du document Ibid., p. 9.

Le concept d'*e-learning* a été exploré par plusieurs chercheurs dont Jean-François Cerisier, selon lui, la définition donnée par cette université semble progressivement dominer par rapport aux autres acceptions. Il signale que cette définition « intrinsèquement technocentrée » a des conséquences importantes sur la situation d'enseignement-apprentissage elle-même. Cf. « « e- », un préfixe chargé d'ambiguïté », *éduscol, le site des professionnels de l'éducation*, <<http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/eformation/e-formation-e-learning>>, consulté le 08.10.2017.

⁴³⁶ CORREA VALDÉS et al., *Pedagogía y tecnología para ambientes de aprendizaje*, op. cit., 2015, p. 23.

⁴³⁷ Environnement numérique d'apprentissage.

Contenus toujours proposés par l'enseignant.	Contenus parfois proposés par l'étudiant.
Résolution des exercices avec des livres et encyclopédies.	Résolution des exercices par élaboration collective.
On propose des exemples.	On demande des exemples.
Durée limitée.	Durée illimitée.
On travaille en coopération.	On travaille en collaboration.
Peu d'espaces de discussion.	Nombreuses discussions sur des forums.
Peu de développement de compétences de communication et d'interaction.	Développement de compétences de communication, d'interaction et de négociation.
Comporte l'évaluation comme interruption dans le processus (hétéroévaluation ⁴³⁸)	L'évaluation est un processus impliquant l'auto-évaluation ainsi que la co-évaluation.

Cette opposition entre les pratiques pédagogiques ayant recours aux technologies numériques et celles qui ne le font pas se fait sur la base des évaluations positives dans la transition d'un modèle à l'autre :

« L'enseignant ne peut pas oublier certaines caractéristiques du paradigme éducatif qui prime aujourd'hui et que nous pouvons résumer comme le passage : (a) d'une pédagogie centrée sur l'enseignement vers une pédagogie centrée sur l'apprentissage, il s'agit d'un enseignement axé sur l'étudiant en tant que personne autonome ; b) de l'apprentissage terminal vers l'apprentissage tout au long de la vie ; (c) d'une formation fondée sur les contenus vers une formation basée sur les compétences ; d) du rôle de l'enseignant en tant que transmetteur des contenus vers un médiateur de l'apprentissage ; (e) d'un modèle qui accepte la passivité de l'étudiant vers un modèle qui exige sa participation active »⁴³⁹

Dans la conception de ce paradigme actuel de transition, les positions ne sont pas toujours radicalement opposées, comme il est exprimé dans la justification théorique de l'intégration des TICE dans l'ensemble des politiques universitaires. Au moment de

⁴³⁸ Cela fait référence à l'évaluation sommative ou notation que l'enseignant accorde à l'étudiant à la fin du semestre ou de l'année.

⁴³⁹ UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER, « Lineamientos para el diseño y desarrollo de experiencias de incorporación de TIC como apoyo a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación », *art. cit.*, p. 1.

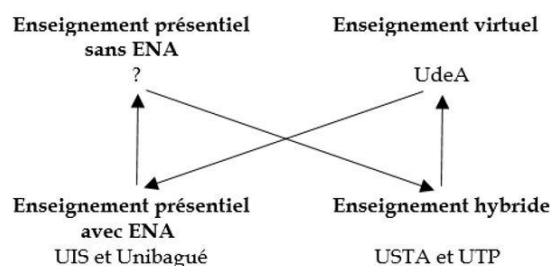
préciser le travail qu'ils réalisent dans chaque établissement, les stratégies qu'ils mettent en place, il apparaît des positions intermédiaires fusionnant certaines caractéristiques de chacun des deux modèles opposés. Il s'agit de l'enseignement hybride ou *blended* et de l'enseignement en présentiel avec ENA. Il est impératif de préciser que les définitions de ces deux modèles intermédiaires sont reconstruites à partir des prédictions réalisées par les instances universitaires et des discours tenus par les responsables administratifs.

Pour l'UIS et l'Unibagué, comme nous l'avons montré auparavant, les TIC sont un soutien aux cours en présentiel. Dans ce sens, ils optent pour un modèle d'enseignement présentiel avec un environnement numérique d'apprentissage et s'affirment dans cette position.

A l'USTA, les TIC sont des médiations conçues pour « renforcer l'enseignement présentiel, être un complément de l'enseignement ouvert et à distance, et promouvoir l'enseignement 100% virtuel »⁴⁴⁰. Or, en termes de dominance, ils s'inscrivent plutôt dans ce qu'ils appellent l'enseignement hybride. Une modalité qui alterne des rencontres présentielles avec une forte composante de formation à distance réalisée moyennant un ENA. En s'éloignant de l'enseignement traditionnel, ils visent le modèle virtuel. Ce sont les trois établissements pour lesquels nous avons pu accéder aux politiques d'intégration des technologies. Nous pouvons toutefois positionner les deux autres universités dans ce réseau de relations sémantiques, selon ce qui a été rapporté par le personnel administratif. De la sorte, l'Universidad Tecnológica de Pereira (UTP) s'inscrirait dans le même parcours qui suit l'USTA, et l'Universidad de Antioquia (UdeA) serait le seul établissement à opter par un enseignement entièrement virtuel, du moins dans les filières dont Beatriz s'occupe. Voici la projection de ces positions sur le carré sémiotique :

⁴⁴⁰ UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS, « Documento Marco Educación Virtual », *art. cit.*, 2015, p. 6.

Figure 4. Carré sémiotique des modalités d'enseignement



Ce schème nous montre que les établissements ne conçoivent plus l'enseignement sans la présence des technologies numériques, néanmoins leur perception n'est pas la même. La préférence d'une modalité d'enseignement plutôt que d'une autre révèle quelle est la place/l'importance que les universités accordent à ces technologies sur la scène pédagogique pour préciser vers quoi elles orientent les transformations qu'elles mènent (Cf. supra « Dispositifs d'usage institutionnel »).

V.4.3.1.4. Axiologisation de la catégorie sémantique

Toutes les transformations éducatives visées par les universités se fondent sur un système de valeurs partagé avec le Ministère, qui oppose *traditionnel* et *numérique*. Comme nous avons pu le voir dans les passages du corpus cités précédemment, le traditionnel est associé à l'enseignement en présentiel, à l'enseignant « transmetteur de connaissances », à la monotonie, à une vision restreinte de l'éducation, à l'absence de planification, à la répétition, à la mémorisation, à l'apprentissage individuel, etc. ; le numérique est assimilé à l'enseignement e-learning, à l'enseignant « médiateur de l'apprentissage », à l'autonomie, au dialogue, à l'auto-apprentissage, à l'apprentissage collaboratif, à l'apprentissage significatif, à la réflexion sur la pratique d'enseignement, à l'acquisition des nouvelles compétences, à la maîtrise d'outils technologiques, à l'autocritique, etc.

Suivant Greimas, les valeurs définies par la différence entre les types d'enseignement configurés dans les discours institutionnels circonscrivent leur mode

d'existence *paradigmatique*⁴⁴¹, dans la mesure où elles sont un système sémiotique constitué par un ensemble d'éléments articulés entre eux par des relations disjonctives. Ce système de valeurs sémantiques peut donc être considéré comme un *système axiologique* du fait de l'investissement de valeurs thymiques. Les universités effectuent explicitement une évaluation de type thymique formulant les oppositions de telle sorte que les premiers termes soient considérés comme *dysphoriques* et les deuxièmes comme *euphoriques*, en renforçant l'image de passage du premier au deuxième.

Nous proposons ici un tableau qui présente les oppositions de cette catégorie sémantique intégrant l'axiologie, les thèmes et les figures repérés dans les dernières analyses :

Tableau 7. Système axiologique des politiques universitaires

Axiologie	Dysphorie	Euphorie
Thèmes	Traditionnel	Numérique
Figures	Enseignement présentiel	Enseignement E-learning
	Enseignant transmetteur de connaissances	Enseignant médiateur de l'apprentissage
	Ancien enseignant	Nouvel enseignant

Ces oppositions figuratives, thématiques et axiologiques retrouvées dans les énoncés émis par les établissements universitaires révèlent l'idéologie sous-tendant les discours institutionnels d'intégration des TICE. A des degrés différents, le but des cinq universités est de transformer les rôles de l'enseignant et de l'étudiant, ainsi que la pratique elle-même. Chaque établissement interprète et met en place à sa manière les plans proposés par le Ministère, mais tous avec la même finalité : passer d'une façon de faire dite « traditionnelle » à une autre plus « moderne ». Ils sont persuadés que ce passage doit être assuré par les TIC. Ces valeurs de transformations pédagogiques sont associées à la croyance généralisée dans les transformations que les TIC sont censées provoquer dans la société et dans les acteurs sociaux.

⁴⁴¹ Cf. Entrée « Axiologie ». GREIMAS et COURTÈS, *Sémiotique, op. cit.*, 1993, pp. 25, 26.

V.4.3.2. Valeurs identitaires

Au-delà des pratiques éducatives, les instances institutionnelles présentent les TIC et leur intégration dans l'enseignement comme ayant aussi un impact sur la construction du statut social et de l'identité même des sujets⁴⁴², individuels ou collectifs. Si l'on s'en tient au Plan National Décennal d'Éducation, c'est par la croyance en toutes les possibilités de transformation offertes par les technologies numériques que le Gouvernement colombien s'est fixé l'objectif, mentionné plus haut, de faire en sorte qu'en 2019 tous les Colombiens s'en servent dans tous les domaines de la vie. Le but est de figurer parmi les premiers pays d'Amérique Latine dans le classement sur l'usage et l'appropriation des TIC⁴⁴³, ambition qui dans les établissements se traduit par le souhait de « projeter l'Université sur les nouveaux scénarios de l'éducation supérieure mondiale, au niveau national et international » et d'accéder à « l'élite des meilleures universités du monde »⁴⁴⁴.

Dans les établissements, l'instance discursive soutient que les technologies et ses possibilités de construction de significations autour d'une intelligence collective bâtie dans des espaces virtuels « est un nouveau type de liberté : La liberté pour se reconstruire à titre permanent en tant qu'être humain »⁴⁴⁵. Les TIC aident donc les sujets à (re)définir leur position, leur identité, leur dépendance et leur liberté. Dans ce sens, nous rejoignons Greimas quand il considère que l'objet visé, en l'occurrence les TICE, est un lieu d'investissement de valeurs mais aussi « un ailleurs qui médiatise le rapport du sujet à lui-même »⁴⁴⁶. Cela est confirmé dans le discours de l'USTA dont une des sections s'intitule « Les TIC comme médiations nécessaires pour la réalisation humaine »⁴⁴⁷. De leur point de vue, le but principal des TICE est de mettre en avant le « potentiel humain ».

⁴⁴² Cf. FLOCH, *Sémiotique, marketing et communication*, *op. cit.*, 2003, p. 127.

⁴⁴³ Cf. MINISTERIO DE COMUNICACIONES, « Plan Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones 2008-2019 », *art. cit.*, 2008, p. 4 et 10.

⁴⁴⁴ CONSEJO ACADÉMICO, UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER, « Acuerdo N° 277 de 2011 », *art. cit.*, p. 1.

⁴⁴⁵ CORREA VALDÉS et al., *Pedagogía y tecnología para ambientes de aprendizaje*, *op. cit.*, 2015, p. 22.

⁴⁴⁶ GREIMAS, *Du sens II*, *op. cit.*, 1983, p. 21.

⁴⁴⁷ UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS, « Documento Marco Educación Virtual », *art. cit.*, 2015, p. 17.

Au-delà de l'acquisition d'un statut national ou international, l'intégration des technologies numériques dans l'enseignement représente, pour les instances institutionnelles, la possibilité d'atteindre un état idéal d'accomplissement à tous les niveaux de la société :

« A l'heure actuelle, on reconnaît l'impact de ces technologies sur la compétitivité, leur potentiel pour soutenir l'insertion dans l'économie globalisée et favoriser le développement économique et social des pays. Ces bénéfices pourront devenir des résultats concrets seulement dans la mesure où la société s'approprie ces technologies et les intègre dans son quotidien. Autrement dit, avec des usagers bien formés et préparés qui s'en servent, on pourrait atteindre une véritable transformation économique et sociale. Une bonne maîtrise de ces technologies dans les secteurs public et privé est une condition nécessaire pour réduire la pauvreté, accroître la compétitivité et atteindre le développement durable des pays tant attendu »⁴⁴⁸

Cet état idéal de société serait le résultat d'une transformation sociale engendrée également par l'appropriation des TIC.

V.4.3.3. Valeurs de transformation sociale

Le pouvoir de transformation des TIC dans le domaine éducatif s'inscrit dans un cadre plus large où ces dernières sont placées à l'origine d'un « changement structurel dans les domaines productif et social des sociétés modernes »⁴⁴⁹. Selon l'instance énonciative ministérielle, la portée des technologies numériques dans *la transformation sociale* est assez vaste : elle va de la façon dont on produit, vulgarise et utilise l'information jusqu'à l'accélération de la croissance économique en passant par la forme et les conventions d'interaction sociale et l'amélioration des possibilités offertes aux groupes sociaux traditionnellement exclus⁴⁵⁰.

Les universités à leur tour se montrent tout autant persuadées des potentialités de transformation des TIC à l'échelle sociale et s'en servent pour justifier leur choix de les incorporer dans l'enseignement. Ainsi, par exemple,

⁴⁴⁸ MINISTERIO DE COMUNICACIONES, « Plan Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones 2008-2019 », *art. cit.*, 2008, p. 3.

⁴⁴⁹ Ibid.

⁴⁵⁰ Ibid.

« L'Université Industrial de Santander, en étant consciente du potentiel des TIC comme facteur accélérateur et multiplicateur de l'innovation et de l'égalité des chances de croissance dans la société de l'information, soutiendra l'intégration de ces technologies dans l'enseignement, favorisera le développement d'aptitudes et de compétences dans l'usage des TIC au sein de la communauté universitaire et encouragera leur appropriation par les enseignants et les étudiants »⁴⁵¹

Les TIC et leur appropriation apparaissent également comme un élément différenciateur entre les sujets appartenant à une même société et peuvent faire passer d'une catégorie à une autre :

« dans une telle dynamique, les individus et les organisations qui se les approprient et en profitent dans leur propre intérêt, ont des avantages par rapport à ceux qui ne le font pas. Ceux qui s'en emparent convenablement parviennent à rester compétitifs et évoluent dans un environnement économique mondial plus rapidement et plus efficacement que ceux qui n'incorporent pas ces technologies dans leurs vies. Apparaît alors la prétendue fracture numérique qui se traduit par un déséquilibre dans l'accès à la connaissance entre les différents pays et les organisations sociales »⁴⁵²

La position sociale et l'identité des sujets apparaissent étroitement liées et déterminées par l'usage ou le non-usage des technologies numériques. Ce pouvoir d'engendrer des changements profonds accordé aux TIC se fonderait sur des croyances partagées.

V.4.4. Le croire : une modalité visée par l'énonciateur

Comme nous l'avons précisé auparavant (Cf. Supra « Les défis du Ministère de l'Éducation Nationale »), l'annonce de l'intégration des TICE comme un défi que le système éducatif colombien a accepté et qui requiert l'engagement de tous les acteurs éducatifs, est une incitation du Ministère de l'Éducation Nationale. Il met donc en place un dispositif manipulateur à l'égard des établissements d'éducation supérieure. Afin d'assurer l'adhésion de ces derniers, outre la modalisation des sujets selon le devoir, il réalise la configuration des TIC comme un objet investi de plusieurs valeurs : des

⁴⁵¹ CONSEJO SUPERIOR, UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER, « Acuerdo N° 051 DE 2009 », *art. cit.*, p. 3.

⁴⁵² MINISTERIO DE COMUNICACIONES, « Plan Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones 2008-2019 », *art. cit.*, 2008, p. 4.

valeurs pratiques qui pourront être vécues quotidiennement par les étudiants et les enseignants sur la scène pédagogique, mais aussi des valeurs projetées sur le long terme, associées à des transformations non seulement éducatives mais aussi sociales et à une (re)construction identitaire. Une fois acceptée par les universités, cette configuration des TIC est reprise et approfondie par celles-ci dans leurs politiques vis-à-vis des enseignants et des étudiants.

Dans ce cadre, en plus de la communication de valeurs modales telles que le /savoir-faire/ et le /pouvoir-faire/, à travers la valorisation de l'objet TIC, les instances institutionnelles cherchent à assurer l'adhésion des énonciataires aux valeurs de base qu'elles accordent à ces technologies, reliées ou non à l'enseignement. Elles le font moyennant l'association d'une promesse à l'intégration des TICE. Pour Per Aage Brandt, la promesse se fonde sur l'implication *si... alors* qui « s'appuie sur une dépendance, mais elle avoue du même coup la croyance en une efficience »⁴⁵³. Les instances institutionnelles cherchent à consolider ces promesses dans les discours comme une motivation pour les énonciataires, qu'oriente la performance immédiate d'intégration et usage de ces technologies dans les cours. L'instauration de cette promesse, que nous concevons sous la logique de valorisation utopique des TIC, est donc sous-tendue par la modalité du *croire*, car il faut que l'énonciataire « croi[e] au système de valeurs au sein duquel son action va s'inscrire »⁴⁵⁴.

En sémiotique, le *croire* est défini comme une catégorie épistémique autonome qui, dans l'axe de la communication, s'oppose au *faire croire*. Le premier, étant un *faire interprétatif*, est l'œuvre de l'énonciataire, et le second, un *faire persuasif*, correspond à l'énonciateur ⁴⁵⁵. Par rapport à notre corpus, au niveau sémio-narratif, les instances institutionnelles mettent en œuvre une manipulation visant à *faire croire* que les TIC et leur intégration dans l'enseignement pourraient être à l'origine des transformations

⁴⁵³ Cf. étude sur la promesse réalisée par Per Aage Brandt, dans *Sémiotique : Dictionnaire raisonné de la théorie du langage II*, p. 48. Cité par Jacques Fontanille et Claude Zilberberg, dans *Tension et signification*, *op. cit.*, 1998, pp. 202, 203.

⁴⁵⁴ Article « Modalité ». *Ibid.*, p. 189.

⁴⁵⁵ Cf. Entrée « Croire ». GREIMAS et COURTÈS, *Sémiotique*, *op. cit.*, 1993, pp. 76, 77.

favorables pour le système éducatif, la société et les acteurs sociaux à laquelle répond ou non un *croire* de l'énonciataire.

Mais cette relation proposée par l'énonciateur, au moyen des documents institutionnels, ne concerne pas uniquement la dimension cognitive, comme on l'affirmait dans les années 80. Elle se déploie également dans la dimension sensible des sujets. L'instance d'énonciation cherche donc à établir une relation intersubjective avec autrui où celui-ci « tienne pour vrai » ce qu'il lui propose, en se fondant sur la *confiance*⁴⁵⁶ qu'il peut lui inspirer ou du moins le simulacre qu'autrui se fait de lui. Ainsi, la perception que l'énonciataire (soit les universités vis-à-vis du Ministère, soit les enseignants et les étudiants vis-à-vis des universités) a de son énonciateur, ce que ce dernier représente pour lui, oriente l'acte épistémique puisque, comme le soutient Greimas reprenant Dumézil, « la confiance entre les hommes, établie et maintenue, fondait la confiance dans leur dire sur les choses et, finalement, dans les choses elles-mêmes »⁴⁵⁷.

La position de supérieur hiérarchique de l'un sur l'autre installe d'emblée une certaine autorité pouvant instaurer une relation fiduciaire, l'instance supérieure se montre donc comme « quelqu'un qui est digne de confiance »⁴⁵⁸. Dans le cas du Ministère, en tant qu'instance principale de référence, il est censé savoir ce qui est le mieux pour l'éducation et les acteurs participants. En outre, il présente le contenu des documents comme issu de l'accord collectif de la population colombienne. Cette confiance créée par le lien intersubjectif amène à la croyance, et « c'est le croire qui fait adhérer au contenu d'un point de vue exclusif, qui fait passer pour un savoir ce qui n'en est qu'une parcelle exclusive »⁴⁵⁹. Au niveau des structures profondes, cela oriente le passage vers l'acceptation ou le refus de l'intégration.

⁴⁵⁶ Cf. Article « Fiducie » FONTANILLE et ZILBERBERG, *Tension et signification*, *op. cit.*, 1998, p. 201.

⁴⁵⁷ GREIMAS Algirdas Julien, « Le savoir et le croire : un seul univers cognitif », in: *Du sens II*, Paris, Seuil, 1983, p. 116.

⁴⁵⁸ LAROUSSE Éditions, « Crédibilité », in: *Dictionnaires de français Larousse*, s. d. En ligne: <<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/cr%C3%A9dibilit%C3%A9/20311>>, consulté le 18.01.2018.

⁴⁵⁹ FONTANILLE Jacques, *Le savoir partagé: sémiotique et théorie de la connaissance chez Marcel Proust*, Paris, Amsterdam, 1987, p. 163.

Dans une autre perspective, celle de Pascal Robert que l'on développera plus tard, cette croyance n'aurait plus besoin d'être instaurée chez l'énonciataire car il y croit déjà. On se demande alors pourquoi mettre en place ce dispositif de manipulation, si l'adhésion est déjà gagnée ? Il doit y avoir des énonciataires qui *résistent* ou *refusent* les idées avancées à propos des TICE. Faute de pouvoir actualiser cette confiance pour ensuite avoir l'adhésion des énonciataires, les instances institutionnelles actualisent la structure conflictuelle sous-jacente au prédicat modal déontique installé dans le Plan National Décennal d'Éducation et dans les politiques des universités afin de se procurer leur acceptation.

V.4.5. L'intégration des TIC : une axiologie de consommation ?

A ce stade, nous pouvons faire l'hypothèse qu'en Colombie, le Ministère de l'Éducation Nationale et les établissements d'éducation supérieure ajoutent, à l'obligation déontique de faire, imposée à leurs énonciataires, la configuration des TIC comme un objet de consommation afin de justifier leur pertinence et d'assurer leur intégration et usage dans l'enseignement. L'analyse des discours relevant de ces instances institutionnelles nous a montré que ces dernières fondent l'intégration des TICE sur le principe de base de l'économie des marques, à savoir, la *logique de sémantisation*, « qui consiste à enrober les biens marchands d'un imaginaire permettant de les scénariser afin de les rendre désirables et donc consommables »⁴⁶⁰.

Ainsi, la force du discours institutionnel sur les TIC est de les assimiler à l'amélioration de la qualité et de la couverture du service éducatif, à la reconnaissance des universités au niveau international, à l'intégration sociale des minorités exclues, à la croissance économique, à la possibilité de se reconstruire comme être humain, leur prodiguant de la sorte des valeurs de transformation et de construction identitaire. En attachant à ces technologies des valeurs au-delà de leur valeur fonctionnelle, l'instance d'énonciation met en place des opérations de signification et resignification cherchant à les modaliser comme *désirables* vis-à-vis des énonciataires, en l'occurrence les

⁴⁶⁰ HEILBRUNN Benoît, « Les marques, entre valeur d'image et valeur d'usage », *L'Expansion Management Review* (137), 2010, p. 72. En ligne: <<https://doi.org/10.3917/emr.137.0072>>, consulté le 30.08.2016.

enseignants et les étudiants, et à amener donc ces derniers à vouloir se les approprier, les utiliser, les consommer.

En association avec la valorisation positive des TIC, que nous venons de mettre en évidence, les instances institutionnelles tout comme la société de consommation font appel à la notion de besoin. Nous avons constaté, dans une des sections précédentes, que dans la relation actantielle établie entre le Ministère et les universités, le premier s'adressait à ces dernières au moyen d'un discours orienté par la dominance de la modalité déontique. Les universités ont donc assumé l'intégration et l'usage des TIC dans l'enseignement, sous les modalités aléthiques, comme une *nécessité*, leur avènement étant perçu comme *indispensable* et *inéluçtable* (Cf. Supra « La nécessité comme dominante modale »). C'est donc ainsi qu'elles la présentent dans leurs politiques à l'égard des enseignants et des étudiants.

La société de consommation « s'est fondée sur la perpétuelle remise en cause de la notion même de besoins, quitte à ce que la différence entre besoins réels et factices devienne impossible à déterminer, du fait d'une logique de construction sociale des besoins »⁴⁶¹. Dans ce domaine, on crée des besoins en associant les produits à des processus de signification plutôt qu'à des usages : par exemple, les produits cosmétiques au visage de la féminité ou les parfums au potentiel érotique. De la même manière, dans le domaine éducatif colombien, la nécessité d'incorporer les TIC, construite par l'instance d'énonciation, est étroitement liée à la logique de valorisation utopique autour de ces technologies. L'association des problématiques éducatives et sociales, ainsi que des souhaits profonds de l'être humain aux TICE comme possibilité de résolution de ses problèmes ou de réalisation de ses désirs, est une stratégie mise en œuvre par l'instance d'énonciation institutionnelle visant à créer la nécessité d'intégration des technologies chez l'énonciataire.

V.4.6. Le caractère idéologique de l'intégration des TICE en Colombie

Les valeurs et les logiques de valorisation, décelées dans les discours des instances institutionnelles, sont définies dans la perspective des sujets de perception engagés dans

⁴⁶¹ Cf. *ibid.*, p. 73.

une série de transformations inscrites dans un réseau de relations conjonctives, c'est-à-dire de nature *syntagmatique*⁴⁶². L'instance d'énonciation en tant que sujet collectif prend en charge et actualise les valeurs qu'elle sélectionne à l'intérieur de son système axiologique. Dans un sens strictement sémiotique, l'actualisation de cette typologie de valeurs -techniques-technologiques, pédagogiques, identitaires et de transformation- rend compte de l'idéologie sous-jacente au discours institutionnel de l'intégration des TICE en Colombie.

A partir de la définition sémiotique de l'idéologie comme une des formes fondamentales d'organisation de l'univers des valeurs qui les articule dans des discours précis sous forme abstraite ou thématique, on pourrait faire appel à d'autres définitions de cette notion pouvant se révéler pertinentes et complémentaires pour expliquer et comprendre notre objet d'étude.

Pour Paul Ricoeur, par exemple, l'idéologie constitue une interprétation de la vie réelle, « une grille de lecture artificielle et autoritaire » de la façon de vivre et de la place occupée par un groupe dans l'histoire du monde⁴⁶³. Cette conception nous permet de voir que les instances institutionnelles inscrites dans le cadre axiologique de la *technophilie*, lisent le monde avec une grille favorable à l'égard des technologies numériques leur accordant un rôle déterminant sur les mentalités et les institutions, comme « une force nécessairement libératrice : les anciennes limitations que nous imposaient nos capacités physiques, mentales ou sociales seront dépassées »⁴⁶⁴. En témoignent les valeurs de transformation éducative, sociale et identitaire que nous avons mises en évidence, relevant de la logique *utopique*.

Dans ce qui concerne directement l'enseignement, comme on a pu le constater (Cf. Supra « Conversion des pratiques pédagogiques »), cette idéologie amène les acteurs éducatifs à ne plus concevoir les processus d'enseignement et d'apprentissage sans la présence des technologies numériques même si, comme le montrent plusieurs

⁴⁶² Cf. Entrées « Axiologie », « Paradigmatique » et « Syntagmatique ». GREIMAS et COURTES, *Sémiotique*, *op. cit.*, 1993, pp. 26, 266 et 376.

⁴⁶³ RICŒUR Paul, « L'idéologie et l'utopie : deux expressions de l'imaginaire social », *Autres Temps* 2 (1), 1984, p. 60. En ligne: <<https://doi.org/10.3406/chris.1984.940>>, consulté le 12.06.2016.

⁴⁶⁴ Cf. HUYGHE François-Bernard, « Technophilie et technophobie », Huyghe.fr, *Le site de François-Bernard Huyghe*, <https://www.huyghe.fr/actu_449.htm>, consulté le 24.08.2016.

études⁴⁶⁵, il n'existe encore aucune preuve relative à l'impact de ces nouvelles technologies sur les processus éducatifs. Jusqu'à présent, les idées relatives à l'autonomie, la créativité, l'amélioration du rendement scolaire, de la communication entre enseignants et étudiants ou de la motivation à apprendre, que les TIC sont censées favoriser, se fondent sur des croyances et des premières impressions⁴⁶⁶.

En Colombie, selon un travail de recherche récent mené par les professeurs Rocío Rueda et Manuel Franco-Avellaneda, en dépit des politiques et programmes d'incorporation des TICE pilotés par le gouvernement, les résultats ne rendent pas compte d'une amélioration de la qualité de l'éducation, « du sens des usages des technologies ou de la transformation des processus d'apprentissage »⁴⁶⁷. Ils ne montrent que des statistiques de couverture de l'infrastructure technologique et le nombre de

⁴⁶⁵ Nous renvoyons à l'ouvrage *Apprendre avec le numérique, op. cit.*, 2014., où Franck Amadiou et André Tricot examinent onze des mythes les plus répandus à propos du numérique pour l'apprentissage et font un bilan des travaux scientifiques afin de vérifier l'état des connaissances par rapport à chacun de ces mythes. Ils en concluent que « ce que nous enseigne l'ensemble des travaux cités dans cet ouvrage est que la technologie n'est pas en soi un dispositif pédagogique. Le numérique n'est qu'un outil au même titre que le livre, le papier, le stylo. La question est bien de savoir quelle tâche soutenant l'apprentissage peut être réalisée avec l'outil » (pp. 105, 106).

⁴⁶⁶ C'est le cas, par exemple, de la motivation des apprenants. Rolland Viau mène une recherche documentaire à ce sujet. Il a analysé un répertoire de plus de 70 articles tirés de revues scientifiques anglo-saxonnes en pédagogie et a constaté que l'engouement actuel envers les TIC peut s'expliquer parce que plusieurs enseignants ont remarqué une augmentation soudaine de l'intérêt des étudiants lorsqu'ils utilisaient les nouvelles technologies dans les cours. Ils ont donc conclu que ces dernières motivaient les étudiants à l'idée d'apprendre. Le chercheur exprime ses réserves face à cette conclusion. Selon lui, d'une part, il faudrait prendre en compte qu'il peut s'agir d'un effet de nouveauté, qui, une fois tempéré, fait décroître également la motivation. C'est pourquoi il suggère que les études cherchent à mesurer la motivation des élèves sur une plus grande période de temps afin de constater que les résultats ne sont pas éphémères. D'autre part, Viau précise que l'intérêt et le plaisir ne sont pas les seuls indicateurs de motivation. Des études, citées dans l'article, ont démontré qu'il en existe d'autres plus importants à considérer dans la situation d'apprentissage, à savoir l'engagement cognitif et la persévérance. Cf. VIAU Rolland, « 12 questions sur l'état de la recherche scientifique sur l'impact des TIC sur la motivation à apprendre », Université de Sherbrooke. En ligne: <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/LME/lombard/motivation/viau-motivation-tic.html#_ftn2>.

⁴⁶⁷ ORTIZ Rocío Rueda et AVELLANEDA Manuel Franco, « Políticas educativas de TIC en Colombia: entre la inclusión digital y formas de resistencia-transformación social », *Pedagogía y saberes* (48), 2018, p. 16. En ligne: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6388384>>, consulté le 14.08.2018.

contenus disponibles sur les sites web institutionnels. Or la croyance des apports des technologies numériques à l'enseignement est maintenue :

« L'appropriation et l'usage adéquat des technologies de l'information et la communication -TIC-, a engendré de grandes possibilités pour que le secteur éducatif enrichisse les processus d'enseignement-apprentissage au moyen d'un large éventail de ressources et services »⁴⁶⁸

Cela permet de confirmer le caractère idéologique de la perception que les instances institutionnelles ont de la réalité.

De même, dans les premières pages du *Plan National Décennal d'Éducation*, l'énonciateur précise que l'élaboration de ce document, qui se prétend collective, s'est faite avec la participation de la communauté moyennant des forums virtuels et des groupes régionaux de discussion. Il affirme que

« La règle d'or de tout ce processus a été la non-imposition de consensus ou d'unanimité au travers d'un quelconque mécanisme d'élimination, de vote ou d'annulation des points de vue, mais également l'adoption, dans tous les cas, de dissensus, même si cela n'implique qu'une seule personne. Nous considérons que tous les apports sont des contributions valables et que cela devait donc être enregistré et conservé dans le rapport de délibération »⁴⁶⁹

Dans le chapitre III du *Plan*, à propos de l'usage des TIC dans l'enseignement, on trouve trois dissentiments dont celui-ci :

« Les TIC ne peuvent pas être considérées comme l'axe transversal renforçant l'enseignement et l'apprentissage car elles ne constituent qu'un support, une simple ressource pour les méthodes pédagogiques utilisées dans les programmes scolaires »⁴⁷⁰

Ce passage démontre que depuis l'étape de discussion du *Plan*, certains des différents acteurs sociaux participant à son élaboration ont perçu le caractère *technocentré* du discours du Ministère et ils y ont réagi. Dans la version définitive du document, on a effectivement consigné les dissentiments exprimés par les citoyens sous forme de

⁴⁶⁸ CONSEJO SUPERIOR, UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER, « Acuerdo N° 051 DE 2009 », *art. cit.*, p. 1.

⁴⁶⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, « Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 », *art. cit.*, p. 10.

⁴⁷⁰ *Ibid.*, p. 45.

commentaires à côté des objectifs concernés, mais ces objections n'ont pas été prises en compte par le Ministère. Le contenu des énoncés n'a pas été modifié, mettant en évidence que, conformément à ce que soutient Ricoeur, sous une idéologie, le système de pensée « se trouve transmuté en une croyance collective soustraite à la critique »⁴⁷¹.

V.4.7. Le macro-techno-discours sous-tendant l'intégration des TICE

Ce concept d'idéologie est retenu par Pascal Robert, un spécialiste en Sciences de l'Information et la Communication (SIC), qui propose de penser l'informatique d'une manière critique à l'intérieur des SIC sachant s'inspirer d'autres disciplines, suivant ce qu'il appelle une *logique de modélisation*. Dans le cadre de son projet, il redéfinit l'idéologie⁴⁷², qu'il voit comme :

« un outil de mise en évidence des choses, comme le plus grand réducteur commun, c'est-à-dire ce à quoi tout peut être rapporté, un outil par lequel le local dit le global, où se substitue l'un au multiple et qui prétend posséder la vérité ou avoir un accès direct à la réalité »⁴⁷³

Dans cette perspective critique, il est possible de lire le discours sur les technologies numériques tenu par le Ministère et les universités colombiennes comme fondé sur une idéologie de l'informatique qui présente l'intégration des TIC dans l'enseignement selon la logique de l'évidence, soustraite à l'exigence de justification. Selon les termes de Robert, il s'agit de *l'impensé informatique* : un discours sur l'informatique qui ne permet ni la réflexion ni le questionnement et qu'il qualifie de *Macro-Techno-Discours* (MTD) par sa « volonté de s'étendre à la société en son entier »⁴⁷⁴ ; un dispositif discursif permettant de faire passer pour naturel ce qui relève d'un cadre

⁴⁷¹ RICŒUR, « L'idéologie et l'utopie », *art. cit.*, 1984, pp. 59-60.

⁴⁷² Après avoir exclu la notion d'imaginaire et de ses déclinaisons mythe et utopie pour le flou conceptuel qu'elles produisent comme catégories d'analyse, Pascal Robert conclut que « c'est bien la notion d'idéologie qui est pertinente et productive intellectuellement » pour analyser les TIC. Cf. ROBERT Pascal, « L'imaginaire des TIC en questions », *Interfaces numériques* 4 (2), 2015, p. 213. En ligne: <<https://www.unilim.fr/interfaces-numeriques/index.php?id=520>>, consulté le 07.09.2016.

⁴⁷³ ROBERT Pascal, *Une théorie sociétale des TIC : penser les TIC entre approche critique et modélisation conceptuelle*, Paris, France, Hermès Science publications : Lavoisier, 2009, p. 133.

⁴⁷⁴ Ibid., p. 37.

social⁴⁷⁵. C'est ce qu'en sociosémiotique, Éric Landowski appelle une *motivation programmée*. Une sorte d'algorithme de comportement socialement prédéfini mais de type consensuel :

« Sans avoir à s'interroger, on exécute alors le programme pris comme un tout, convaincu que ce parcours-là est la manière même, la manière « naturelle » de faire »⁴⁷⁶

Ces notions, essentielles pour la perspective critique défendue par Robert⁴⁷⁷, nous aident à voir qu'effectivement les instances institutionnelles font une interprétation de la réalité qui est présentée comme la seule lecture valide parce qu'affichée comme une idée partagée par la société.

Nous avons mis en évidence les stratégies discursives mises en place par les deux instances institutionnelles visant l'intégration des TICE, comment l'énonciateur cherche à communiquer certaines idées et valeurs à l'énonciataire sur les technologies. Cela nous a permis de repérer que, même s'il s'agit de deux instances d'énonciation différentes, le contenu du discours ainsi que la configuration modale déontique et aléthique de l'énonciataire sont les mêmes. A la suite de Pascal Robert, dans le discours de *l'impensé* il n'est pas question d'une émission mais de la réémission d'un message, l'« expression d'une doxa qui est déjà là »⁴⁷⁸. Le Ministère et les universités ne seraient que des acteurs parmi d'autres qui réémettent un discours que « l'on ne peut référer à aucun acteur en particulier »⁴⁷⁹. Ces deux instances attribuent l'origine des idées d'intégration des TICE à différents organismes ou événements internationaux tels que l'Unesco (1998, 2009), le Sommet des Universités de l'Amérique Latine et des Caraïbes (CRES, 2008), la Conférence Mondiale sur l'Enseignement Supérieur (Paris, juillet

⁴⁷⁵ Pascal Robert reprend le concept de *cadre* proposé par Erving Goffman, qui en distingue deux types : *cadres naturels* et *cadres sociaux*. Les premiers « nous permettent d'identifier des occurrences qui ne sont pas ordonnées ou orientées, qui ne sont pas pilotées ou animées, qui sont purement physiques » (p. 30). Les seconds « permettent de comprendre d'autres événements, animés par une volonté ou un objectif et qui requièrent la maîtrise d'une intelligence » (p. 31). Cf. *Les cadres de l'expérience*, Minituit, Paris, 1991. Cité par Robert dans son ouvrage *Ibid.*, p. 41.

⁴⁷⁶ LANDOWSKI, *Les interactions risquées*, *op. cit.*, 2006, p. 36.

⁴⁷⁷ Cf. également ROBERT Pascal, « Les logiques politiques des TIC, les TIC, entre impensé, glissement de la prérogative politique et gestionnarisation », *Revue française des sciences de l'information et de la communication* (5), 01.07.2014. En ligne: <<https://doi.org/10.4000/rfsic.1046>>, consulté le 06.03.2016.

⁴⁷⁸ ROBERT, *Une théorie sociétale des TIC*, *op. cit.*, 2009, p. 38.

⁴⁷⁹ *Ibid.*, p. 49.

2009), le Rapport Horizon (2011, 2012), etc., dont les conclusions se présentent comme un consensus régional ou mondial qui est censé orienter les pratiques éducatives.

Dans le cas de la Colombie, il s'agit d'un discours qui se tient dès les années 80, où a commencé à s'accroître la relation entre l'alphabétisation informatique et ses effets imminents sur le développement économique du pays et l'amélioration de l'éducation. C'est à ce moment qu'a germé l'idée que « l'immédiate et massive alphabétisation informatique »⁴⁸⁰ était la solution à la menace de retomber définitivement dans le sous-développement. Il est ainsi question de l'*impensé*, un discours qui renvoie à ces outils numériques comme la « réponse à tous les problèmes ».

Pour Robert, ce discours « réémis » est censé être partagé par toute la société, cependant les instances discursives institutionnelles configurent dans leurs discours deux types d'énonciateurs différents en construisant parallèlement deux stratégies discursives distinctes. D'un côté, elles mettent en œuvre une valorisation euphorique des TIC en les présentant comme « toutes-puissantes », adressée notamment à ceux qui adhèrent déjà à ces propos dans le but de *maintenir* l'adhésion et ensuite de les faire passer à l'acte d'intégration. Elles savent donc que le discours est « recevable » par autrui parce que d'une certaine manière il est déjà reçu, il est déjà partagé. D'un autre côté, les instances institutionnelles, visant ceux qui *résistent* ou *refusent* ce techno-discours et de ce fait le contrat proposé par le Ministère, installent des structures modales déontiques et aléthiques sous la forme du défi et de la nécessité. Quant aux cinq universités participant à notre étude, elles paraissent avoir accepté volontiers l'incorporation des technologies numériques tout en exprimant leurs réserves. Elles partageaient probablement déjà, partiellement ou totalement, ce discours de la pertinence de l'usage des technologies non sans adopter une manière particulière d'établir les liens entre ces dernières et les usagers (Cf. Supra « Configuration des interactions entre les acteurs éducatifs »).

Nos analyses montrent que dans les discours énoncés par le Ministère et les universités se fait une valorisation euphorique des TICE et se met en place une « opération d'évitement des épreuves de justification »⁴⁸¹ sur la pertinence et l'efficacité

⁴⁸⁰ PARRA MOSQUERA, « Aproximación histórica a la relación entre políticas educativas e informática educativa en Colombia. », *art. cit.*, 2010, p. 96.

⁴⁸¹ ROBERT, *Une théorie sociétale des TIC*, *op. cit.*, 2009, p. 47.

des technologies numériques dans l'enseignement. Il semblerait que les sujets n'en auraient pas besoin, et cela dès années 80. En Colombie, dans les espaces de production scientifique du domaine éducatif et pédagogique, les intellectuels jouaient le rôle de promoteurs, conseillers, chercheurs, décideurs et évaluateurs des politiques éducatives locales et nationales d'incorporation des TIC dans l'enseignement. Pour penser la formation des enseignants, l'école et les TIC, un de ces intellectuels affirmait, par exemple, que

« le sujet qui inquiète les gens aujourd'hui ce n'est pas de savoir si les technologies fonctionnent, mais pourquoi, où et comment ils peuvent les utiliser de la façon la plus efficace possible »⁴⁸²

Ces discours institutionnels officiels, qui ne s'intéressent pas à appuyer leurs propos sur des preuves solides et qui ne considère pas leurs énonciateurs comme sujets de perception, constituent en même temps la confirmation de la dispense d'explication. Ils visent à construire, comme nous l'avons déjà précisé, une intégration des TICE qui ne s'évalue qu'à l'intérieur de son propre univers de valeurs évitant de s'affronter à d'autres dotés de valeurs différentes. Éliminant la confrontation, les prédications effectuées par les instances institutionnelles au sujet des technologies s'autojustifient sur le mode de l'« évidence technicienne », détournant l'argumentation et de ce fait la sanction. Cela est étroitement lié au croire qui s'installe.

La confiance, que précédemment nous avons associée à ce que l'énonciateur institutionnel cherche à obtenir de son énonciataire afin de lui faire croire à son discours, Pascal Robert la relie à la foi, rappelant le lien tautologique existant dans l'étymologie de ces deux termes. D'après lui, la foi repose sur une « ignorance » dont le mode de construction est celui du refus de se munir de moyens de compréhension de quelque chose, plutôt que celui de ne pas vouloir comprendre. Il y aurait une volonté de méconnaissance plutôt qu'une résistance à la compréhension. C'est sur cette ignorance que se fonde la confiance amenant à la croyance. La construction de cette

⁴⁸² Batista, E., 1989, "Enseñanza, tecnologías de enseñanza y currículo", en: ICFES, ed., *Memorias Primer encuentro nacional en tecnología educativa*, Neiva, OEA, OEI, ICFES, pp. 69-76, cité par PARRA MOSQUERA, « Aproximación histórica a la relación entre políticas educativas e informática educativa en Colombia. », *art. cit.*, 2010, p. 100.

confiance est ce dont le MTD s'occupe, ce que cherchent, en l'occurrence, les instances institutionnelles en construisant un discours sur les technologies numériques qui s'autojustifie, évitant ainsi de prendre conscience de la défiance que l'on pourrait en avoir. Ce discours vise à mettre son énonciataire « en position de ne pas percevoir la légitimité qu'il pourrait y avoir à l'interroger »⁴⁸³.

Outre le fait de présenter les TICE comme une évidence, ce discours de l'impensé valorise euphoriquement les sujets qui les intègrent à l'opposé de ce qui ne le font pas. Ces derniers sont configurés comme des personnes ayant moins de chances de réussir dans cette nouvelle société de l'information⁴⁸⁴. Cette stratégie est mise en œuvre dès les premières publications faites à ce sujet dans le pays. Un des intellectuels appartenant à une *commission d'experts*, constituée par la présidence de la République dans les années 80, écrivait dans le *Bulletin d'informatique éducative*, considérée à l'époque comme la revue spécialisée la plus importante du pays :

« nous savons que les personnes analphabètes, les chômeurs et les marginaux seront dans le futur ceux qui ne sauront pas utiliser les outils informatiques »⁴⁸⁵

Ces perceptions de la relation entre les sujets et la technologie, ainsi que les notions de *qualité, transfert technologique, efficacité, efficacité, programme, formation technique, formation des ressources humaines, perfectionnement des enseignants*, citées d'abord à partir des

⁴⁸³ ROBERT, *Une théorie sociétale des TIC*, *op. cit.*, 2009, p. 49.

⁴⁸⁴ La société de l'information ou société de la connaissance, selon le Ministère, est « un modèle de développement », un projet très vaste qui encadre toutes les transformations sociales déclenchées par les TIC et qui se fonde sur l'usage et l'appropriation adéquats de ces dernières pour les progrès économiques et sociaux (Cf. MINISTERIO DE COMUNICACIONES, « Plan Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones 2008-2019 », *art. cit.*, 2008, p. 4.). Il est donc possible élargir l'idéologie du MTD comme soubassement de cette nouvelle société dont *macro* est l'expression d'une intense dissémination du phénomène informatique (Cf. ROBERT, *Une théorie sociétale des TIC*, *op. cit.*, 2009.).

Yves Jeanneret, de son côté, fait une analyse de cette notion la concevant comme « une expression dénuée de sens tangible mais pourvue d'efficacité symbolique » (p. 66).

Nous renvoyons à sa contribution à l'ouvrage « La "société de l'information" comme figure imposée. Sur un usage particulier des mots en politique" », in: MATHIEN Michel (éd.), *La « société de l'information » : entre mythes et réalités* ; Bruxelles, Belgique, Bruylant, 2005, 2005, pp. 66-76.

⁴⁸⁵ Santamaría, P. y A. Molina, 1989, « Logo en el colegio El Retiro », *Boletín de Informática Educativa*, vol. 2, núm. 3, p. 234. Cité par PARRA MOSQUERA, PARRA MOSQUERA, « Aproximación histórica a la relación entre políticas educativas e informática educativa en Colombia. », *art. cit.*, 2010, p. 99.

travaux de recherches menés en Europe et aux États-Unis, et le fait de libeller stratégiquement la pédagogie et les théories éducatives comme traditionnelles et obsolètes⁴⁸⁶, ont légitimé les changements des priorités dans l'éducation et la formation des sujets. Ils ont également orienté les manières de nommer, de penser, de faire de la recherche et d'intervenir dans le domaine éducatif⁴⁸⁷.

A travers les analyses des discours des universités, du personnel administratif et des ministères de l'Éducation et des Communications, nous avons reconstruit le cadre idéologique qui sous-tend l'intégration des TIC dans l'enseignement en Colombie, notamment au niveau universitaire. Ces dernières sont conçues, par ces instances institutionnelles, comme des objets tout puissants incarnant à elles seules plusieurs et diverses valeurs qui vont des plus pratiques et fonctionnelles sur la scène pédagogique aux plus profondes et fondamentales comme la construction identitaire.

Ces énonciateurs institutionnels -tout comme les sujets usagers, comme nous allons le voir dans le chapitre suivant- ne perçoivent pas les technologies numériques comme un « construit sociétal » mais comme un objet externe, « quelque chose qui est censé avoir un impact, fort, sur cette société »⁴⁸⁸ et dont la présence, non seulement dans l'enseignement mais dans tous les domaines de la vie, est perçue comme pertinente et nécessaire, et de fait n'est pas questionnée, consolidant un discours de *l'impensé* encadré par le macro-discours de l'informatique.

Or, les TIC ne sont pas un simple objet qui peut être investi des valeurs et des significations dans des situations ou domaines différents (et qui peut faire l'objet de conflits politiques et commerciaux). Elles sont tout cela, mais elles sont aussi un dispositif qui ne prend son sens que dans les usages, éminemment sémiotiques, que l'on en fait, d'autant plus que, dans le cas qui nous occupe, il existe un décalage entre les discours officiels et la réalité du terrain. Nous allons ensuite nous intéresser aux étudiants et enseignants en tant qu'usagers directs des technologies numériques, qui

⁴⁸⁶ Cf. *ibid.*, pp. 100-102.

⁴⁸⁷ Cf. *ibid.*, p. 100.

⁴⁸⁸ ROBERT, *Une théorie sociétale des TIC, op. cit.*, 2009, p. 31.

tout en restant immergés dans l'*impensé informatique*, réagissent comme sujets esthétiques à la présence des TIC dans leur expérience quotidienne.

Chapitre VI. Sens et esthésie dans l'usage des TICE

Nicole Pignier inscrit dans la *figuration* -la troisième strate de sens de sa modélisation des TIC- les dispositifs d'usage mais aussi les usagers⁴⁸⁹. Dans le chapitre précédent, nous avons analysé les dispositifs d'usage des TICE proposés par chaque établissement ainsi que les documents ministériels de référence. Ayant dévoilé les dynamiques institutionnelles de construction et de fonctionnement du sens autour de l'intégration des nouvelles technologies à l'enseignement, nous nous proposons par la suite de creuser du côté des enseignants et des étudiants, en tant que coparticipants de ce contrat fiduciaire. Cela nous semble intéressant donc d'analyser et de comprendre comment ces derniers –dans leur expérience quotidienne– en tant que sujets perceptifs *figurent* ou *contre-figurent* les parcours d'usage des TICE et les rôles thématiques qui leur ont été proposés par le biais des politiques institutionnelles.

Nous l'avons précisé auparavant (Cf. Supra « Méthodologie de recueil des données »), à cause des raisons différentes données par la direction de l'université et des conditions imposées par le travail à distance réalisé par les étudiants, il n'a pas été possible de faire une observation directe de l'expérience des acteurs éducatifs qui faisaient usage des technologies numériques que ce soit pendant les cours ou en dehors. Nous avons donc opté pour rendre compte de cette pratique sémiotique à travers le *discours de l'expérience* en le concevant comme un *discours en acte*. Suivant Landowski,

« ce discours est certes distinct du *vécu de l'expérience* mais il a le pouvoir d'en capter le mouvement et de restituer discursivement la dynamique du rapport aux choses, à autrui, à soi-même sur laquelle se fonde l'expérience du sens dans son émergence en acte »⁴⁹⁰

Nous sommes allée vers les acteurs éducatifs principaux : enseignants et apprenants, au moyen d'entretiens semi directifs individuels et de groupe. A grands traits et en guise de rappel, le guide d'entretien orientant les rencontres a été bâti autour

⁴⁸⁹ Cf. PIGNIER, « Questionner le sens du lien entre support numériques des textes, dispositifs d'information-communication et styles d'usage », *art. cit.*, 2014, p. 61.

⁴⁹⁰ LANDOWSKI Eric, « Une sémiotique à refaire? », *Gal xia. Revista do Programa de P s-Gradua o em Comunica o e Semiótica. ISSN 1982-2553* 0 (26), 2013, p. 19. En ligne: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/16837>>, consulté le 25.07.2016.

de quatre grandes thématiques : (i) la perception des processus d'enseignement et d'apprentissage médiés par des dispositifs numériques, (ii) les interactions entre enseignants et étudiants, et entre pairs, (iii) la plateforme Moodle, son design, ses fonctionnalités, son rôle dans l'enseignement, etc., (iv) les habitudes des étudiants dans l'usage de cette plateforme et la gestion qu'ils en font par rapport aux autres activités de leur vie quotidienne. Ces thèmes ont été explorés tout au long des entretiens par leur étroite proximité. Les interviewés dans leurs prédications tissaient des liens pertinents en cherchant à restituer ce qui faisait sens pour eux dans le vécu de leur expérience.

Les enseignants, placés dans une position intermédiaire, ont exprimé leur ressenti par rapport à l'administration et ses politiques d'intégration des TICE ainsi qu'à propos des étudiants, de leurs usages et de leurs interactions. Dans une situation d'énonciation privée avec l'interviewer, les professeurs ont fait savoir leurs certitudes de même que leurs craintes et leurs souhaits concernant cette nouvelle tendance qui vient remettre en question leur faire pédagogique et interrelationnel. Les apprenants, quant à eux, ont été immergés dans une situation d'énonciation collective afin d'observer la dynamique des échanges communicationnels et la construction de l'énonciateur collectif. En tant que membres d'un groupe, ils se sont positionnés face aux différentes modalités d'enseignement en s'assurant comme les protagonistes du processus d'apprentissage. Les étudiants se configurent dans un état d'attente car les relations qu'ils entretiennent avec l'instance institutionnelle -l'administration universitaire- et avec les enseignants s'inscrivent dans un contrat fiduciaire construit sur un système de croyances partiellement partagé.

Nous concevons les expériences de vie comme des objets d'étude en les prenant sémiotiquement en charge dans une perspective *esthétique*. Autrement dit, nous visons à « prendre pour objet un sens qui serait de l'ordre du sensible et de l'affectif »⁴⁹¹ tout en intégrant la dimension cognitive. Les usagers, à travers leurs prédications, reconstruisent leurs parcours et expriment leur ressenti à l'égard de la présence des technologies numériques dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Tantôt ils reproduisent le discours de *l'impensé informatique* qui est à la base de ce qui leur a été

⁴⁹¹ LANDOWSKI, *Passions sans nom, op. cit.*, 2004, p. 5.

proposé par les instances institutionnelles et qui est également ancré dans le tissu social, tantôt ils le questionnent suggérant d'autres manières d'appréhender les TIC et la pratique pédagogique médiée par des écrans. C'est dans cette dialectique de perception et de compréhension que les sujets percevants construisent le sens de leur monde.

Dans ce chapitre, nous envisageons d'explorer cette partie de notre corpus dans le but de comprendre comment l'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques universitaires est perçue par les étudiants et les enseignants. Quels sont les effets de sens en jeu dans l'usage des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage en milieu universitaire ? Par le biais de nos analyses, nous tenterons de montrer comment ces pratiques font sens pour eux, en tant que sujets de perception, dans le cadre de leur vie scolaire et quotidienne. Pour ce faire, nous ferons appel aux méthodes sémiotiques s'inspirant des théories de l'énonciation, de l'affectivité et de l'esthésie dont nous exposerons à présent le cadre épistémologique.

VI.1. Cadre épistémologique

Comme nous l'avons vu auparavant (Cf. Supra. «Cadre théorique et méthodologique d'analyses des données»), vers la fin des années 80, la sémiotique a porté à nouveau son regard sur la perception en lui accordant une place importante dans l'analyse des discours. Les liens entre perception et signification se voient donc renforcés grâce à la réappropriation des travaux relevant de la phénoménologie, notamment ceux de Merleau-Ponty sur la phénoménologie de la perception. Ce tournant épistémologique marque une orientation nouvelle des théories et méthodologies sémiotiques.

VI.1.1. Perception, sens et signification en sémiotique

Dans les premières pages de sa *Sémantique structurale*, Greimas affirme :

« C'est en connaissance de cause que nous pouvons considérer la perception comme le lieu non-linguistique où se situe l'appréhension de la signification »⁴⁹²

⁴⁹² GREIMAS, *Sémantique structurale*, *op. cit.*, 1966, p. 8.

« Tout en reconnaissant nos préférences subjectives pour la théorie de la perception telle qu'elle a été naguère développée en France par Merleau-Ponty, nous ferons remarquer cependant que cette attitude épistémologique semble être aussi celle des sciences humaines du XX^e siècle en général »⁴⁹³

« La sémantique se reconnaît ainsi ouvertement comme une tentative de description du monde, des qualités sensibles »⁴⁹⁴

Ce passage ainsi que beaucoup d'autres dans l'ensemble de son œuvre démontrent que la perception comme source du sens a toujours été parmi ses préoccupations. A ce sujet, Denis Bertrand soutient qu'actuellement on a tendance à considérer l'intégration des questions du corps sensible, des situations, des pratiques, du « vécu » à la problématique du sens comme une innovation de la sémiotique, alors que « l'interrogation qui relie signification sensible et description structurale a été depuis longtemps formulée »⁴⁹⁵. Elle pourrait même constituer un thème récurrent dans le parcours historique de la sémiotique greimassienne. Éric Landowski utilise l'image de la métamorphose de la larve en papillon pour expliquer le parcours évolutif de la pensée du maître lithuanien qui se renouvelle au fur et à mesure qu'il se développe et pour démontrer que « sa forme ultime ne contredit pas sa forme originelle : au contraire, elle en actualise positivement les potentialités »⁴⁹⁶. Le recours aux sources phénoménologiques au tout début de *Sémantique structurale* est donc présent dans les ouvrages ultérieurs. Dans *Du sens*, par exemple, Greimas cherchait à trouver les moyens pour intégrer à la sémiotique

« un champ de significations dont l'appréhension scientifique paraît encore impossible et qu'on invoque souvent comme le niveau du vécu et du senti, du quotidien et de l'humain pour l'opposer au caractère abstrait et décharné de la sémiotique »⁴⁹⁷

⁴⁹³ Ibid., p. 9.

⁴⁹⁴ Ibid.

⁴⁹⁵ BERTRAND Denis, « Structure et sensibilité », *AS - Actes Sémiotiques*, 13.02.2009, p. 1. En ligne: <<http://epublications.unilim.fr/revues/as/2880>>, consulté le 13.10.2015.

⁴⁹⁶ LANDOWSKI Eric, « Le papillon tête-de-Janus : à propos de Sémantique structurale, quarante ans après », *AS - Actes Sémiotiques*, 16.01.2007. En ligne: <<http://epublications.unilim.fr/revues/as/1540>>, consulté le 15.07.2014.

⁴⁹⁷ GREIMAS, « Pour une sociologie du sens commun », 1968, p. 102 (republié dans *Du sens* en 1970). Cité par BERTRAND, « Structure et sensibilité », *art. cit.*, 2009.

Pour comprendre quel est ce *niveau du vécu et du senti*, Denis Bertrand nous renvoie à la définition que Greimas et Courtés donne du mot « sens » dans le *Dictionnaire*. Selon lui, ils n'en retiennent que l'acception qui conçoit le sens comme « signification », et cette dernière comme le concept autour duquel s'organise la théorie sémiotique. La signification est donc la manifestation du sens, c'est « le sens articulé »⁴⁹⁸. Étant logiquement antérieur à cette articulation, le sens est considéré comme « indéfinissable » pour les présupposés métaphysiques qu'il comporte et que la rigueur sémiotique empêche de prendre en charge. Face à cela, Hjelmslev avance une définition opérationnelle du sens en l'identifiant au « matériau » premier, à la « matière » en tant que « substance » prise en charge par une sémiotique⁴⁹⁹. Il s'agit du sens comme « propriété sensible » :

« les substances de l'expression et du contenu tracent le chemin qui nous dirigent vers le domaine de la sensibilité et de son expérience corporelle »⁵⁰⁰

Vingt ans après la publication de *Sémantique structurale*, le retour à ces sources phénoménologiques oriente la problématique esthétique du « dernier » Greimas. Les sémioticiens s'accordent pour dire que c'est dans son dernier ouvrage –*De l'imperfection*– avec l'introduction du concept d'*esthésie*, que le maître revient résolument aux origines où était née sa théorie. Cela fait que les sémioticiens orientent leurs centres d'intérêt vers de nouveaux champs de recherche qui avaient été longtemps écartés, à savoir, le *corps*, la *perception*, les *émotions*, les *passions* et qui sont dès lors conçus comme *propriétés discursives*.

Dans cette nouvelle orientation, on explore, en plus de la dimension actionnelle, les dimensions cognitive et passionnelle dans des corpus majoritairement littéraires. La sémiotique s'est ainsi donnée les moyens de traiter les propriétés pathémiques et cognitives des discours encadrées dans une théorie de la signification. Du point de vue de la sémiotique du discours, l'intérêt porte sur le langage et les deux dimensions qu'il met en relation : le *plan de l'expression* et le *plan du contenu*, correspondant –suivant Jacques

⁴⁹⁸ GREIMAS et COURTÉS, *Sémiotique, op. cit.*, 1993, pp. 352-353. Cité par BERTRAND, « Structure et sensibilité », *art. cit.*, 2009.

⁴⁹⁹ Cf. GREIMAS et COURTÉS, *Sémiotique, op. cit.*, 1993, p. 348.

⁵⁰⁰ BERTRAND, « Structure et sensibilité », *art. cit.*, 2009.

Fontanille– à « monde extérieur » et « monde intérieur » respectivement. Ces deux univers sémiotiques, selon la terminologie de Greimas, seraient le *plan intéroceptif* et le *plan extéroceptif* et dessinent à partir de la position perceptive du sujet dans le monde ou *proprioception*.

La proprioception est donc l'acte de signification qui réunit ces deux univers à travers la prise de position du sujet dans le monde. Cette position est celle d'un *corps propre* situé dans la frontière et appartenant simultanément aux deux plans. Ce corps propre est le centre de référence pour la *deixis*, d'un côté, et l'enveloppe « sensible aux sollicitations et aux contacts venus soit de l'extérieur (sensations) soit de l'intérieur (émotions et affects) »⁵⁰¹, d'un autre côté. L'articulation entre le sensible et l'intelligible concerne « l'émergence de la signification à partir de l'expérience sensible, et cette conversion est à l'œuvre à tout moment dans le discours en acte »⁵⁰².

VI.1.2. Énonciation et perception

La principale catégorie du langage, postulée par Aristote –la *présence*–, se manifeste, selon Jean-Claude Coquet, sous deux modes différents d'énonciation : la *phusis* et le *logos*. La première étant associée au domaine somatique et le deuxième au domaine cognitif. Selon le sémioticien,

« L'homme de la nature, *l'homo naturae*, c'est l'homme dans l'ordre de la *phusis*, celui qui est à proximité des choses. L'homme dans l'ordre du *logos* se tient à distance. Il ne participe pas, il observe »⁵⁰³

Le deuxième –le sujet observateur– *décrit* l'objet, l'expérience en cherchant à l'objectiver. Le premier, la *traduise* ; il vise à la reproduire.

L'auteur rejoint d'autres sémioticiens dans l'idée que c'est le domaine des expériences de pensée, du *logos*, qui a été privilégié pendant très longtemps. Cependant, s'intéresser à l'énonciation, étant l'acte même de produire un énoncé –selon

⁵⁰¹ FONTANILLE, *Sémiotique du discours*, *op. cit.*, 2016, p. 36.

⁵⁰² Ibid., p. 250.

⁵⁰³ COQUET Jean-Claude, « Quelques repères historiques pour une analyse de l'énonciation (d'Aristote à Benveniste) », *Littérature* (183), 17.10.2016, p. 133. En ligne: <<https://doi.org/10.3917/litt.183.0129>>, consulté le 14.06.2017.

Benveniste—, demande de prendre en compte le contact direct que le sujet a avec la réalité première et sur lequel se fonde le discours. Cette réalité est l'expérience du monde, celle des choses et des personnes, celle de la pensée mais aussi celle de la perception⁵⁰⁴.

Jean-Claude Coquet nous montre ce lien essentiel existant entre l'expérience sensible et l'expérience de pensée. Il s'agit d'une « jonction » nécessaire selon une hiérarchie entre ces deux ordres : « expérience corporelle d'abord, expérience cognitive ensuite », déclare l'auteur à la suite d'Aristote et de Merleau-Ponty. Il convient d'essayer de comprendre les liens réels entre le sujet et le monde, d'aller « aux racines mêmes de l'être » pour comprendre le statut de l'énonciation et par là la façon dont il construit et signifie son monde. C'est « le primat de la perception »⁵⁰⁵.

Cette expérience perceptive passe forcément par le corps. La *phusis*, comme mode de présence, « se manifeste par le contact que nous sommes capables d'établir avec autrui, avec le monde. Avec ce corps associé « se réveille » mon corps, dit le phénoménologue »⁵⁰⁶. Il s'agit du corps « propre » dont parle Merleau-Ponty. Traiter de l'expérience vécue par le sujet et de l'implication du corps amène forcément à entrer dans la phénoménologie. Merleau-Ponty affirme que « percevoir, c'est rendre présent quelque chose à l'aide du corps »⁵⁰⁷, ce qui confirme que l'instance corporelle est partie prenante dans l'expérience du monde que le sujet, comme instance énonçante, fait connaître à travers le langage⁵⁰⁸. Le primat du corps, dans l'origine du processus de construction de sens, est tel que, pour Jean Claude Coquet,

« dans le phénomène de l'expérience partagée, le terme usuel d'« intersubjectivité » est impropre. Il arrive un peu vite. Il s'agit en fait, et c'est tout différent, d'« intercorporéité », de relation entre les corps propres et non entre des « sujets » »⁵⁰⁹

⁵⁰⁴ Cf. *ibid.*, pp. 131-132.

⁵⁰⁵ Cf. MERLEAU-PONTY Maurice, *Le primat de la perception et ses conséquences philosophiques*, Lagrasse, France, Verdier, 2014.

⁵⁰⁶ COQUET, « Quelques repères historiques pour une analyse de l'énonciation (d'Aristote à Benveniste) », *art. cit.*, 2016, p. 133.

⁵⁰⁷ Cf. MERLEAU-PONTY, *Le primat de la perception et ses conséquences philosophiques*, *op. cit.*, 2014.

⁵⁰⁸ COQUET, « Quelques repères historiques pour une analyse de l'énonciation (d'Aristote à Benveniste) », *art. cit.*, 2016, p. 132.

⁵⁰⁹ *Ibid.*

VI.1.3. Une sémiotique esthétique

Le lien entre phénoménologie et sémiotique, tissé par Greimas depuis les années 60, encadre l'intégration de l'*esthétique*, c'est-à-dire du *somatique* et du *sensible*, aux dimensions pertinentes de l'analyse⁵¹⁰. Éric Landowski développe cette théorie spécialement dans son ouvrage *Passions sans nom*. L'auteur vise à proposer une

« conceptualisation de type interactif qui permette de décrire sémiotiquement la manière dont la composante *sensible* –esthétique– intervient dans la saisie du sens *in vivo*, c'est-à-dire en acte et en situation »⁵¹¹

La sémiotique esthétique reprend les principes et les méthodes de la sémiotique, mais elle revient aux sources d'inspiration phénoménologiques. Pour Landowski, le véritable défi de la sémiotique est de trouver comment dépasser la dualité existant entre l'« intelligible » et le « sensible » dans le procès de construction du sens en général parce qu'ils constituent un ensemble indissociable. A ce sujet, Jean-Claude Coquet renvoie à Merleau-Ponty, quant il soutient que

« « L'expérience de la perception nous remet en présence du moment où se constituent pour nous [*pros èmas*, disent les Épicuriens], les choses, les vérités, les biens ; elle nous rend un *logos* à l'état naissant » »⁵¹²

Pour la construction des postulats de sa théorie esthétique, le sociosémioticien revient aux concepts classiques de la sémiotique greimassienne.

La théorie sémiotique classique s'articule autour des notions telles que *jonction*, *sujet*, *objet*. Or, dans l'intention d'élaborer de nouvelles propositions au sujet de la construction du sens à partir de l'expérience sensible des sujets, Éric Landowski présente certaines critiques au modèle classique et introduit deux nouvelles notions qui sont à la base de ce qu'il appelle une *sémiotique de l'expérience sensible*, inscrite dans le cadre de la sémiotique générale.

⁵¹⁰ Cf. LANDOWSKI, *Passions sans nom*, *op. cit.*, 2004, p. 17.

⁵¹¹ Ibid., p. 5.

⁵¹² MERLEAU-PONTY, *Le primat de la perception et ses conséquences philosophiques*, *op. cit.*, 2014, p. 67 et 85. Cité par COQUET, « Quelques repères historiques pour une analyse de l'énonciation (d'Aristote à Benveniste) », *art. cit.*, 2016, p. 135.

Selon le sémioticien, et comme nous l'avons vu plus haut, l'intégration de la dimension sensible dans l'analyse sémiotique exige de revisiter certains concepts traditionnels de la grammaire narrative. A savoir, celui de *sujet* et celui d'*objet*⁵¹³. A propos de ce dernier, Landowski soutient que, sous le régime de la coprésence, il faudra dépasser la conception fonctionnelle des *grandeurs* d'échange installées dans les programmes d'action préétablis des sujets. L'*objet* sera désormais conçu comme une *réalité matérielle* dotée des qualités sensibles qui lui font faire sens. Quant au sujet, son statut doit aussi être réévalué. Il ne sera plus déterminé par un rôle précis à jouer car maintenant il est doté d'un *corps*. Il pourra donc, en plus de réaliser toutes les activités liées à ses capacités cognitives, *percevoir* les qualités du monde qui l'entoure grâce à ses capacités *sensibles*⁵¹⁴.

À partir de la redéfinition de ces notions clés dans la théorie sémiotique, le sémioticien en introduit deux nouvelles. Il s'agit d'*union* et de *contagion*.

VI.1.3.1. Contagion

Dans le cadre d'une approche sémiotique aux rapports entre corps et signification, vers les années 90, Landowski introduit la notion de *contagion* et la définit « comme matrice de tout un ensemble de passions interactives et esthétiques »⁵¹⁵. Il l'envisage comme une possibilité de dépassement de la pensée dualiste qui a toujours caractérisée la théorie sémiotique.

Après la conception structuraliste d'un texte comme un objet empirique qui se donne à saisir immédiatement dans une forme achevée, les sémioticiens ont été amenés à le concevoir comme la résultante d'une construction de l'interaction de sujets et comme une réalité sensible articulant différents langages. Le passage d'une étape à l'autre a été fondamental notamment pour l'intégration d'une perspective dynamique

⁵¹³ Au sujet de ces notions et de toutes celles qui constituent la syntaxe narrative, Landowski a l'hypothèse que Greimas a adopté ce principe de réduction dans le seul but d'« assurer l'homogénéité du *langage de description* (et non sur la base de considérations théoriques) » et que « malheureusement, ce qui n'était au départ qu'une commodité d'écriture a été ensuite institué, par d'autres, en dogme et en pratique scolaire automatisée » Cf. LANDOWSKI, *Passions sans nom, op. cit.*, 2004, p. 60.

⁵¹⁴ Ibid., pp. 62, 63.

⁵¹⁵ Ibid., p. 10.

dans la description des énoncés avec la prise en compte de l'acte énonciatif. Selon Landowski, cela représente surtout un lien entre deux approches du sens.

Dans la deuxième perspective, explique le sociosémioticien, lors qu'il s'agit du sens qui émerge du procès en cours, il ne peut pas être conçu sous le regard de la première au risque de l'objectiver. Comme il y a des sujets énoncants impliqués, la signification prend forme dans l'interaction entre sujets co-énonciateurs, dans une dimension *esthétique*, « à travers laquelle il nous est donné d'*éprouver* le sens comme *présence* »⁵¹⁶. Cette relation interactantielle se dessine comme une construction réciproque entre partenaires sous la logique de l'*union*, d'où relève la *contagion du sens*.

VI.1.3.2. Union : régime de sens en interaction

Ce nouveau régime de sens émerge pour décrire la diversité des formes que peut prendre la relation entre un *ego* et son *autre*, ce dernier revêtant n'importe quelle forme⁵¹⁷. L'*union* ouvre les possibilités d'appréhension des choses du monde dans la vie quotidienne. Elle se positionne comme une des possibles formes d'interaction entre sujets, en contraste avec celle choisie comme base de la grammaire narrative : *la jonction*.

Le modèle de jonction rend compte des relations syntaxiques entre sujets et objets dans un univers clos où tous les états qui affectent les sujets sont le résultat des opérations de *conjonction* ou de *disjonction* avec les objets de valeur, même quand ces derniers sont des personnes, des êtres humains. Dans ce cadre, le passage d'un état à l'autre se constitue comme le but essentiel des sujets dont les relations intersubjectives seront toujours médiatisées par des objets, sans avoir la possibilité d'interagir directement entre eux-mêmes. Landowski le résume ainsi :

« la grammaire narrative, telle qu'elle se présente sous sa forme classique, se ramène à une *économie* des échanges intersubjectif »⁵¹⁸

Dans ce modèle de la syntaxe narrative, il s'agit des relations *d'appropriation*, *dépossession*, *attribution* et *renonciation*, car « à chaque acquisition caractérisant l'un des

⁵¹⁶ Cf. *ibid.*, p. 108.

⁵¹⁷ Cf. *ibid.*, p. 63.

⁵¹⁸ *Ibid.*, p. 59.

sujets correspondra, dans le programme parallèle, une privation affectant l'autre sujet »⁵¹⁹. Ce qui pour Landowski aboutit à des relations de *domination*, notamment sous la forme d'un rapport de *propriété*. L'objet appartient au sujet dès le moment de leur conjonction.

En revanche, dans une perspective de l'expérience sensible, les rapports entre actants ne dépendent pas uniquement des régulations syntaxiques des états de jonction, mais ils se fondent sur ce qu'ils éprouvent au niveau somatique et des états d'âme lorsqu'ils sont en coprésence, lorsqu'ils sont en mesure de « sentir esthésiquement l'autre, d'éprouver en lui-même la manière d'être au monde de l'autre »⁵²⁰. Le terme *union* ne réfère donc pas à un état mais un *mode d'interaction* fondé sur « la seule possibilité matérielle d'un rapport sensible entre eux »⁵²¹.

Dans le régime de la *jonction*, il semblerait que les relations qui s'établissent entre actants sont de contiguïté spatiale. De même, les transformations résultant des opérations de conjonction et de disjonction modifient leurs états en termes quantitatifs puisqu'ils possèdent plus ou moins d'objets de valeurs mais, au niveau identitaire, les actants continuent à être les mêmes. Alors que sous le régime de l'*union*, il existe une proximité donnée d'avance entre les actants pour le seul fait d'être en coprésence. Lors de ces contacts esthétiques leurs identités sont en construction, sont « perméables » les unes aux les autres.

« Ainsi donc, passer du régime jonctif à celui de l'union, ce n'est pas seulement quitter l'univers des relations catégoriques et entrer dans un champ de relations aspectualisées (et par suite « tensives ») ; c'est aussi, et à notre sens c'est même surtout passer de la *jonction* à l'*expérience*, c'est-à-dire d'une vision économique à une conception existentielle de la vie »⁵²²

VI.2. Les perceptions des usagers sur les TIC et leur intégration

Dans l'analyse des discours du personnel administratif chargé des TICE et des documents des politiques d'intégration et d'usage de ces technologies, nous avons

⁵¹⁹ GREIMAS, *Du sens II*, *op. cit.*, 1983, p. 39.

⁵²⁰ LANDOWSKI, *Passions sans nom*, *op. cit.*, 2004, p. 63.

⁵²¹ Ibid.

⁵²² Ibid., p. 66.

repéré que les instances institutionnelles configurent les acteurs éducatifs –enseignants et étudiants– comme des sujets modalisés par un /devoir-faire/ associé parfois à une motivation programmée qui les amène à automatiser les actions, les parcours, en les acceptant comme ce qui est normal ou naturel de faire.

Les directives données par le Ministère sont adaptées par les institutions universitaires tout en gardant les bases déontiques et aléthiques de l'intégration des TICE suggérées par celui-là. Ces deux niveaux institutionnels se caractérisent par le fait qu'ils énoncent à travers des documents écrits produits dans un cadre officiel qui sont censés rendre compte de la réalité sociale dans laquelle s'inscrivent les pratiques éducatives et proposer aux acteurs éducatifs les moyens pour améliorer les conditions de réalisation des dites pratiques ainsi que pour assurer la formation intégrale des sujets.

Or, il existe un intermédiaire entre ces deux instances et les usagers –enseignants et étudiants–. Il s'agit du personnel chargé des TIC dans chaque établissement d'enseignement supérieur. Comme nous l'avons constaté, ce sont eux qui s'occupent de concevoir et d'orienter les relations entre tous les acteurs participant à la scène pédagogique. Ce sont eux qui ont à traiter directement avec les sujets se servant des technologies numériques. Dans ce sens, le personnel administratif est confronté à la réalité de ces sujets et, en conséquence, au design du dispositif à mettre en place pour l'implémentation de ces technologies et pour en assurer leur usage dans les cours. Ce parcours, démarré par le Ministère, vient se concrétiser dans les salles de cours. Et c'est là où tout le dispositif d'usage prévu va trouver, ou pas, son accomplissement. Les sujets-usagers entrent en scène et vont vivre l'implémentation de la politique.

Après la collecte des données sur le terrain, nous avons décidé de mettre de côté notre hypothèse de départ selon laquelle il existait une résistance à l'usage des technologies numériques dans les cours, pour privilégier une approche plus large nous permettant de comprendre comment, en tant que sujets sensibles, les usagers perçoivent et prennent position face aux TICE dans leur rôle d'enseignants et d'étudiants. Au cours des entretiens, réalisés séparément pour les professeurs et les apprenants, nous avons remarqué un modèle commun. Au début, après la présentation où ils ont confirmé avoir eu un contact avec des technologies numériques, au moment d'aborder la première thématique associée à la pertinence de la présence de ces dernières

dans les cours, les sujets ont tous manifesté leur accord avec l'idée qu'il est impératif de s'en servir et que l'enseignement qu'ils appellent « traditionnel » soit transformé voire remplacé par des nouvelles pratiques qui entraînent l'usage d'outils numériques. Les réponses ont été données presque sans y réfléchir. Les étudiants se limitent à répondre affirmativement et ont beaucoup de difficultés à justifier leurs réponses. Ils ont donné différents arguments décrivant les technologies comme des outils importants pour alléger la charge de travail de tous et rendre plus facile la remise de devoirs⁵²³, essentiels pour la recherche efficace d'information⁵²⁴, leur inclusion étant très importante à l'ère actuelle⁵²⁵. Pour la plupart, leurs justifications étaient liées à l'idée généralisée qui considère les technologies comme indispensables pour l'école et la société d'aujourd'hui.

Quant aux enseignants, ils expriment leurs motivations et certains d'entre eux s'en déclarent passionnés, associant l'usage des TIC à l'innovation et à la vocation en tant qu'enseignants. Ils s'investissent dans un rôle pathémique euphorique :

« J'aime les technologies, mais comme un passe-temps. C'est-à-dire que pour moi, c'est amusant et agréable. Ça ne me pose pas de problème. [...] ça, c'est mon truc. Bien sûr, il y a aussi une question de vocation. Il y a chez moi une motivation intrinsèque pour innover et pour enseigner mieux »⁵²⁶

« Oui. D'abord, je suis un fanatique de technologie. Je crois que c'est une situation presque irréversible. D'un point de vue plus large, pas seulement celui de l'éducation. Ça a transformé toute notre culture. Transports, communications, secteur financier, monde de l'entreprise. Et ceux qui ont pris le plus de retard pour entrer dans ces processus de transformation aussi rapide des Technologies de l'Information et de la Communication, c'est nous, les tribus académiques »⁵²⁷

Cette perception varie d'un enseignant à un autre. Il y en a qui hésitent :

« Disons que maintenant je suis convaincue. Moi, je n'étais vraiment pas familiarisée avec les TIC. Cependant, dans la mesure où j'ai pu les mettre en place et vu que les jeunes

⁵²³ Cf. ÉTUDIANTS UIS 1, Entretien N° 3. « Entretiens étudiants », 11.05.2015, Annexe 3.3.

⁵²⁴ Cf. ÉTUDIANTS USTA 2, Entretien N° 6. « Entretiens étudiants », 28.05.2015, Annexe 3.6.

⁵²⁵ Cf. ÉTUDIANTS UIS 1, Entretien N° 3. « Entretiens étudiants », *doc. cit.*, 2015.

⁵²⁶ ALEJANDRO UIS, Entretien N° 8. « Entretiens enseignants », 14.05.2015, Annexe 4.8, p. 298.

⁵²⁷ FERNANDO Unibagué, Entretien N° 3. « Entretiens enseignants », 22.04.2015, Annexe 4.3, p. 221.

étudiants ont pour la plupart une puce incorporée et qu'ils utilisent plus les technologies que nous ; ça a été un outil qui a facilité le processus »⁵²⁸

Certains n'assument pas leurs discours et optent pour une construction à la troisième personne. Sans donner de réponse affirmative ou négative, ils évoquent des raisons justifiant la pertinence de l'intégration :

« Au départ, les espaces à l'intérieur de l'académie -en présentiel- sont très limités. [...] [Les TIC] permettent que ces espaces soient mieux utilisés selon la disponibilité de chacun. Elles permettent que tous soient informés, que tous écoutent, que tous voient, tous sont là. [...] Ça permet au professeur d'avoir un meilleur usage du temps en présentiel. [...] Et l'étudiant est aussi dans son temps disponible, si l'étudiant l'assume, ainsi, qu'il a la disponibilité et le temps pour apprendre, c'est excellent »⁵²⁹

Comme on peut le constater, presque tous les enseignants et étudiants font appel à des arguments associés aux effets de transformation des TIC dans la société, aux compétences technologiques innées des nouvelles générations, aux facilités dans la gestion du temps, au fait que ces outils font partie de la modernité et si les pratiques éducatives veulent être à la hauteur de cette société moderne, elles doivent les intégrer, etc. Il s'agit de la reproduction du discours de *l'impensé* que nous citons dans le chapitre précédent. Un discours qui est certainement repris des prédications des universités et du Ministère mais qui est également installé dans la praxis sociale.

Chaque entretien a pris un rythme différent car les thématiques s'enchaînaient en fonction des réponses des sujets interviewés. Cependant, nous avons repéré un autre trait commun entre tous. Au fur et à mesure que l'échange avançait, ce discours de l'évidence de la présence des technologies numériques, autant de fois écouté et répété, commençait à devenir moins évident. Quand il s'agit de la pratique pédagogique concrète, de la communication entre eux, de la façon dont ils gèrent ces nouveaux outils dans une situation précise d'enseignement ou d'apprentissage, les usagers qui au départ se montraient configurés sous une « motivation programmée », s'assument comme sujets, dans le sens que Jean-Claude Coquet accorde à ce terme. Ils reconnaissent ce nouvel objet qui entre dans leur champ de perception et prennent position en tant que

⁵²⁸ AMINTA UIS, Entretien N° 7. « Entretiens enseignants », 12.04.2015, Annexe 4.7, p. 286.

⁵²⁹ ALBA USTA, Entretien N° 9. « Entretiens enseignants », 22.05.2015, Annexe 4.9, p. 327.

sujets « autonomes ». A ce moment-là, l'échange prend une nouvelle tournure et s'installe une discussion plus animée et enrichissante.

Les discussions étaient orientées par les mêmes thématiques mais elles se sont déroulées différemment, selon les sujets visés. Bien qu'ils aient tous discuté de la pertinence de l'usage des TIC dans l'enseignement, sur les interactions dans les cours médiés ou non par la technologie, sur la perception d'autrui comme inter-actant d'une même pratique, etc., certaines questions étaient maîtrisées plus ou moins bien par les uns ou les autres. Les enseignants ont pu approfondir certains thèmes, comme les préparations des activités sur Moodle, les raisons motivant le choix de cette plateforme, leurs expériences d'enseignement avec divers groupes d'étudiants et différentes modalités d'enseignement, les motivations qui les ont amenés à modifier leurs pratiques, etc. Les étudiants quant à eux se sont exprimés plus intensément par rapport à leurs habitudes de travail dans les cours et sur la plateforme, sur l'agencement de la diversité de pratiques qu'ils devaient gérer, sur la perception du travail de leurs professeurs, etc. En fonction de ces intérêts thématiques variés, nous avons dégagé des problématiques sémiotiques que nous nous apprêtons à examiner à présent.

VI.3. La présence d'autrui à l'origine de la construction de sens

Dans leur diversité d'âge et de champs disciplinaires, tous les enseignants se montraient motivés et attirés par les nouvelles technologies. Ils ont tous accepté volontiers de participer à l'enquête et de partager leurs expériences. Les motivations que les poussaient à intégrer les TIC dans leurs cours étaient de nature différente et exprimaient leur manière de percevoir leur métier, les étudiants et l'institution. Nos échanges se sont largement axés sur les relations qui se tissaient entre tous les actants, y compris les outils numériques.

Éric Landowski, dans son ouvrage *Passions sans nom*, nous rappelle que le sens se construit en interaction avec autrui, ce dernier étant un sujet ou un objet, et que l'on peut choisir la logique dans laquelle on souhaite inscrire cette relation. Les analyses des discours des instances institutionnelles nous ont montré que ces dernières inscrivent la relation à autrui dans une logique de *jonction* où l'autre est perçu comme un objet auquel on est lié dans une visée de possession ou de dépossession. Ce lien est conçu en termes

d'état achevé. En revanche, suivant le sociosémioticien, on peut adopter une autre logique, celle de l'*union*. Cette dernière consiste à reconnaître autrui comme sujet dans toute sa complexité et, en conséquence, à voir le lien avec lui comme une constante interaction. C'est dans cette dernière perspective que les enseignants inscrivent leurs rapports avec les étudiants. Pour Isabel, par exemple,

« La possibilité de discuter en direct avec l'étudiant, d'écouter ce qu'il pense, d'écouter ce qu'ils ont consulté, d'écouter de quoi ils parlaient, [...] la possibilité de les écouter, du chat, au quotidien est très importante pour la construction collaborative, pour construire le travail en équipe, pour construire des espaces de vie »⁵³⁰

En toute continuité avec le régime d'interaction choisi par Cecilia et Beatriz, les responsables administratives de l'intégration des TICE dans l'Unibagué et l'UdeA, les enseignants de ces deux établissements ont également émis un discours que l'on pourrait définir comme fondé sur l'*ajustement*. Ils valorisent euphoriquement les outils numériques et les reconnaissent comme éventuellement utiles dans le cadre de l'enseignement universitaire, seulement quand il y a derrière une intention pédagogique claire et que cela se fait en accord et à l'aune des étudiants. Ils manifestent ouvertement que l'étudiant a un rôle fondamental dans ce processus et que le type de liens qui se tissent entre eux vont donc orienter la qualité et les résultats de la formation. Dans leurs prédications, on peut s'apercevoir de l'intention d'*union* à l'autre et de l'importance de ce contact pour la construction intersubjective de la signification du monde.

Percevoir, sentir autrui constitue, pour certains enseignants, un besoin fondamental pour la construction de soi et de l'autre ensemble, pour la construction de connaissance et donc pour la formation des étudiants. La réalité du sujet peut prendre du sens et de la valeur à travers une sorte d'opération fusionnelle avec les figures du monde, « comme si le contact avec le « parfum » des objets suffisait à rendre le sujet pleinement présent au monde, et le monde immédiatement signifiant »⁵³¹. Les enseignants réfléchissent clairement sur ces aspects :

« nous sommes habitués, nous venons de passer quinze ou vingt ans de formation en présentiel, où il y avait le professeur, le camarade, où tu sentais l'odeur de celle qui s'est mis

⁵³⁰ ISABEL UdeA, Entretien N° 6. « Entretiens enseignants », 29.04.2015, Annexe 4.6, p. 270.

⁵³¹ LANDOWSKI, *Passions sans nom, op. cit.*, 2004, p. 40.

le parfum qui te rend malade, ou celui qui a bu toute la nuit, ou l'humeur du prof, s'il arrivait avec ses lunettes de soleil c'est qu'il y aurait un examen, que s'il arrivait sans... C'est cette façon d'interpréter l'autre »⁵³²

« Une chose à propos de l'expérience phénoménologique. Comme celle que nous avons là. [...] Nous sommes en ce moment-même concentrés sur notre dialogue verbal, mais il y a aussi tout le reste. Il y a nos gestes, l'environnement, la température, il y avait le bruit de l'enseignant, il y a le bus qui passe, il y a tout ça qui est le phénomène complet. Tout ça, nous ne pouvons pas l'avoir dans une expérience qui passerait par les TIC. Jusqu'à aujourd'hui, il n'existe aucun moyen de le reproduire. [...] Le sens que chacun donne à toute cette expérience est humain. Ça ne peut pas être pareil »⁵³³

Isabel et Fernando font référence à la présence immédiate des choses devant nous, « avant l'apparition d'aucune forme d'articulation et de reconnaissance convenue »⁵³⁴. Il s'agit de ce qu'Éric Landowski appelle l'*éprouvé*. Une expérience de sens qui procède du contact direct des sujets avec « les qualités sensibles et immanentes aux choses présentes »⁵³⁵. Avec cette notion, le sémioticien nous montre le rapprochement opéré entre sémiotique et phénoménologie au niveau épistémologique. Le sens, étant antérieur à son articulation en signification, émane directement du plan sensible. Denis Bertrand rejoint cette idée en postulant le sens comme sensation ou propriété sensible⁵³⁶.

Les enseignants se montrent également passionnés par leur métier. Cette passion leur sert de fondement pour penser les pratiques pédagogiques dans lesquelles ils s'engagent, pour se motiver à se servir des TIC et pour motiver leurs étudiants à apprendre ensemble.

« J'adore. Moi, je leur montre toute la passion du monde sur ce thème, et eux, ils la perçoivent »⁵³⁷

« Et l'amour pour l'enseignement, ça c'est fondamental, surtout, dans le monde virtuel »⁵³⁸

⁵³² ISABEL, Entretien N° 6. « Entretiens enseignants », *doc. cit.*, 2015, p. 272.

⁵³³ FERNANDO, Entretien N° 3. « Entretiens enseignants », *doc. cit.*, 2015, p. 237.

⁵³⁴ LANDOWSKI, *Passions sans nom, op. cit.*, 2004, p. 2.

⁵³⁵ Ibid.

⁵³⁶ Cf. BERTRAND, « Structure et sensibilité », *art. cit.*, 2009.

⁵³⁷ FERNANDO, Entretien N° 3. « Entretiens enseignants », *doc. cit.*, 2015, p. 239.

⁵³⁸ DIANA UDEA, Entretien N° 5. « Entretiens enseignants », 28.04.2015, Annexe 4.5, p. 260.

« Moi, ce qui m'intéresse, c'est qu'il y ait de la proximité, qu'il y ait de l'empathie dans chaque processus qui se déroule [...] et oui, j'ai noté que ce niveau de proximité est plus évident dans les scénarios en présentiel, quand on a l'opportunité de travailler avec notre gestuelle, de voir comme l'autre réagit avec son corps, avec ses commentaires »⁵³⁹

Cette recherche de rapprochement d'autrui exprimée par les enseignants, ceux-ci le perçoivent aussi par les apprenants. Isabel dit que les étudiants cherchent d'autres alternatives pour atteindre une proximité avec les enseignants et avec les camarades de cours. Nous avons pu le remarquer dans nos échanges avec eux.

Les entretiens avec les étudiants se sont déroulés en groupes et par champs disciplinaires. Conformément à leur expérience avec des outils numériques dans les cours, les discussions se sont articulées autour de l'usage de la plateforme Moodle. Ils s'autodécrivent comme des personnes appartenant aux nouvelles générations et disent donc se sentir à l'aise avec la technologie. Or, une des idées qui est revenue à plusieurs reprises a été celle de leur difficulté à s'adapter à cette nouvelle manière de faire, principalement, à l'envoi des devoirs en dehors des heures et des espaces de cours et quand cela se passe sur la plateforme, à savoir la gestion du temps, la compréhension des consignes, etc. Ils affirment préférer tout faire dans les heures de cours en présentiel car tout simplement ils ont besoin d'être en contact direct avec l'enseignant et avec leurs camarades :

« je pense que les cours en présentiel sont indispensables, [...] et les outils numériques sont un complément pour ceux qui veulent approfondir, interagir et partager leurs idées avec leurs camarades »⁵⁴⁰

« en présentiel, c'est plus facile »⁵⁴¹

Il faut tout de même préciser qu'il s'agit pour la plupart d'entre eux d'étudiants qui ont recours aux technologies numériques en complément des cours en présentiel et non pas en formation à distance. Les étudiants de l'UdeA⁵⁴² sont les seuls à participer à

⁵³⁹ NADIA UTP, Entretien N° 2. « Entretiens enseignants », 15.04.2015, Annexe 4.2, p. 200.

⁵⁴⁰ ÉTUDIANTS UIS 1, Entretien N° 3. « Entretiens étudiants », *doc. cit.*, 2015, p. 289.

⁵⁴¹ ÉTUDIANTS USTA 1, Entretien N° 5. « Entretiens étudiants », 27.05.2015, Annexe 3.5, p. 169.

⁵⁴² Nous avons précisé, dans le chapitre concernant la méthodologie du travail de terrain, qu'il n'a pas été possible de nous entretenir avec les étudiants de la Faculté d'ingénierie de l'Universidad de Antioquia, qui étaient les seuls apprenants inscrits dans une formation compétemment à distance.

une formation entièrement virtuelle mais cette faculté utilise une autre plateforme afin de combler ce décalage spatio-temporaire. Il s'agit de WizIQ, une plateforme permettant la mise en place de rencontres synchrones et la participation tant des étudiants que des enseignants sous le format d'un cours en présentiel. Isabel nous explique que :

« Nous, nous avons deux plateformes : la plateforme Moodle, qui est celle pour les activités asynchrones, et une plateforme que nous utilisons aussi, qui est la plateforme WizIQ, qui est celle des rencontres synchrones ou en ligne qu'ont les étudiants. [...] Pour moi, les deux doivent aller ensemble »⁵⁴³

Ces prédictions révèlent, d'une part, le besoin ressenti de simulation de la rencontre présentielle et, d'autre part, la perception du processus d'enseignement et d'apprentissage de l'UdeA, car ils montrent qu'ils privilégient l'épanouissement des acteurs pédagogiques qui, pour eux, passe par ressentir la présence d'autrui dans son propre champ de perception. D'où leur rejet de travailler exclusivement avec la plateforme Moodle dont ils se servent uniquement comme dépôt de contenu car l'interaction réelle se fait à travers l'autre plateforme. Comme il a été dit auparavant, au moment où nous avons mené l'enquête, Moodle était la plateforme la plus utilisée dans les établissements d'enseignement supérieur en Colombie et elle soulevait des effets de sens différents chez les usagers. Nous nous proposons de l'examiner par la suite.

VI.4. La plateforme Moodle

Moodle est une plateforme LMS (en anglais : Learning Management System) qui a été créée en Australie, en 1999, par Martin Dougiamas dans le but d'offrir « aux institutions éducatives et organismes de formation la possibilité de créer des cours en ligne et des sites e-learning »⁵⁴⁴. Avec un code de logiciel libre, elle est guidée par une philosophie particulière de l'apprentissage, la pédagogie socio-constructiviste. En 2010, est apparue la version 2.0, qui permet la mise à jour tous les six mois.

⁵⁴³ ISABEL, Entretien N° 6. « Entretiens enseignants », *doc. cit.*, 2015, p. 267.

⁵⁴⁴ BENRAOUANE Sid Ahmed et ISAAC Henri, *Guide pratique du e-Learning: stratégie, pédagogie et conception avec le logiciel Moodle*, Paris, France, Dunod, 2011, p. 90.

Sur un cours Moodle, l'enseignant peut ajouter différents types d'éléments⁵⁴⁵ :

- Ressources : éléments que les étudiants peuvent tout simplement consulter ; il n'y a pas d'interaction. On trouve des vidéos, des liens, des documents, etc. ;
- Activités : un groupe d'actions que l'étudiant réalise tout seul ou en interaction avec d'autres étudiants ou l'enseignant. On y trouve les forums, les devoirs, les questionnaires, etc. ;
- Blocs : un élément que l'enseignant peut ajouter à gauche ou à droite de la page d'accueil. Ils permettent d'afficher de nouvelles informations et les classer. Par exemple, bloc calendrier, bloc d'activités récentes, etc.

L'utilisateur arrive d'abord à la page de connexion où il doit passer par le processus d'authentification. En fournissant le nom d'utilisateur et le mot de passe, il peut se connecter et accéder à la page d'accueil de Moodle. La plateforme s'organise autour des cours. Elle comprend un nombre de sections centrales où le matériel pédagogique est affiché ainsi que des blocs latéraux où l'on place les fonctionnalités et les informations supplémentaires.

Moodle est gérée par un « administrateur » qui est le seul à pouvoir attribuer les rôles aux « participants » et donc le type de privilèges dont chacun peut bénéficier ainsi que les actions pouvant être menées. Ils peuvent tous interagir entre eux. Il existe six catégories de « participants »⁵⁴⁶ :

- Administrateur : gère le site et dispose de privilèges illimités. Il peut tout configurer sur le site Moodle. Dans une université, ce rôle est rempli par le Service TIC.
- Créateur du cours : il crée les sites des cours et développe les contenus. Ses fonctions se limitent au réglage et à l'édition du contenu dont il est responsable.

⁵⁴⁵ Cf. BENRAOUANE et ISAAC, *Guide pratique du e-Learning, op. cit.*, 2011.

⁵⁴⁶ Cf. *ibid.*, pp. 122-124.

- Enseignant : il propose le contenu et s'occupe du réglage du site du cours (notation, évaluation, participation aux forums). Il peut modifier certains paramètres associés à l'activité pédagogique à n'importe quel moment du développement du cours.
- Enseignants non-éditeur : il utilise la plateforme mais n'a pas le droit de modifier le contenu du cours.
- Étudiant : il prend les cours et n'a pas de privilège d'édition ou de changement de contenu. Il peut seulement le voir, le télécharger et faire monter des fichiers au site.
- Invité : il ne dispose pas de la possibilité de modifier ou changer le contenu du cours. Il peut juste voir les activités qui se déroulent.

VI.5. La perception du design de Moodle dans les interactions

D'un point de vue administratif, la raison principale motivant le choix de la plateforme Moodle dans toutes les universités que j'ai étudiées est le fait que ce soit un logiciel libre et gratuit. Ensuite, que sa conception se fonde sur le courant théorique constructiviste. Sa gratuité et la possibilité d'accès au code source sont valorisées positivement par tous les acteurs car cela permet d'abord d'avoir un accès démocratique aux outils et ensuite de pouvoir modifier la version d'origine et de l'ajuster aux souhaits et aux besoins des usagers.

Lors que nous abordons le thème de Moodle, la première réponse chez les sujets interviewés -enseignants et étudiants- est que c'est une bonne plateforme, intuitive et agréable. Cependant, on a ensuite deux types de réactions différentes. D'un côté, ceux qui confirment la perception euphorique et en mentionnent les atouts. D'un autre côté, ceux qui expriment leurs réserves vis-à-vis du design du dispositif d'usage et des interfaces.

C'est la deuxième position qui attire notre attention car, pour nous, ces contraintes, imposées par la plateforme et par l'usage qui était prévu par l'institution, peuvent être une des causes de la résistance ou de l'indifférence chez les étudiants.

Certains enseignants déclarent qu'ils ont parfois ressenti ne pas vouloir se servir de Moodle, et ils l'expliquent par des expériences négatives qu'ils avaient vécues précédemment ou parce qu'ils ignoraient tout ce que la plateforme pouvait apporter aux cours. D'autres professeurs adhèrent à la perception exprimée par certains apprenants soutenant qu'ils ne ressentent aucune motivation, aucune envie de se connecter sur la plateforme, et cela parce que

« la plateforme Moodle, bien qu'elle ait beaucoup d'outils et qu'on puisse construire ses connaissances, est trop froide et nécessite un ingrédient additionnel qui permettrait le rapprochement des êtres humains »⁵⁴⁷

« Moodle est très séquentielle »⁵⁴⁸

Ces perceptions les ont amenés à faire des suggestions de changements aux fonctionnalités de Moodle. Les enseignants, comme Cecilia de l'Unibagué, considèrent que la plateforme devrait posséder une application qui permette la création de vidéos en direct afin de permettre une interaction plus spontanée :

« Faire des enregistrements directs depuis Moodle. [...] Que je puisse m'enregistrer comme on le fait sur WhatsApp, que je clique et que j'enregistre un message vocal »⁵⁴⁹

Ils sont toujours à la recherche d'une relation fondée sur une logique d'*union* avec les étudiants. Fernando, enseignant de l'Unibagué, prône également la spontanéité dans la communication avec les étudiants au moyen de la plateforme. Selon lui, les vidéos que l'on monte sur Moodle doivent être faites par soi-même, avec toutes les fautes et les imperfections :

« C'est que la perfection est un mythe, pour moi, [...]. Il y a des coactivités humaines qui sont liées simplement à ce qu'il se passe, qui est l'humain, qui est le réel qu'il y a ici. [Pour les vidéos] l'éclairage n'a pas besoin d'être parfait. J'ai vu tant de Mooc et tant de cours avec ces procédés, où l'on dirait qu'ils lisent le prompteur, tous si tranquilles... »⁵⁵⁰

⁵⁴⁷ ISABEL, Entretien N° 6. « Entretiens enseignants », *doc. cit.*, 2015, p. 271.

⁵⁴⁸ FERNANDO, Entretien N° 3. « Entretiens enseignants », *doc. cit.*, 2015, p. 233.

⁵⁴⁹ Ibid., p. 232.

⁵⁵⁰ Ibid., p. 239.

Chercher à revenir à la simplicité dans les interactions, c'est postuler l'imperfection comme source du sens, ce qui nous renvoie à Greimas dans son dernier ouvrage *De l'imperfection*. Pour lui, « l'imperfection apparaît comme un tremplin qui nous projette de l'insignifiance vers le sens »⁵⁵¹.

Les étudiants, de leur côté, visent la construction d'un environnement où ils puissent se sentir à l'aise. Face au design de la plateforme, ils pensent que l'interface graphique est « moche », « rudimentaire », « quadrillée », « plate ». Elle n'est donc pas « captivante », « ne donne pas envie »⁵⁵² d'y entrer, son architecture n'est pas compatible avec l'interactivité souhaitée des outils numériques aujourd'hui car il y a plusieurs niveaux avant d'arriver à la ressource visée. Tout cela « entrave » l'interaction. C'est la raison pour laquelle ils proposent que, par exemple, les couleurs utilisées soient plus attirantes et la disposition des éléments moins rigide, car, pour eux, l'interaction ne se réduit pas à l'exécution programmée des parcours de travail sur la plateforme, mais à « découvrir de la valeur et du sens »⁵⁵³ dans leurs expériences.

VI.6. Moodle et les rôles thématiques imposés

Selon le professeur Alejandro de l'UIS, Moodle a été adaptée à l'enseignement en reproduisant les mêmes rôles thématiques que ce que l'on appelle « l'enseignement traditionnel » : professeurs et étudiants. D'après lui, dans ces conditions, il est très difficile d'innover car cette plateforme est synchronisée avec la logique des curriculums et la façon traditionnelle d'enseigner et d'évaluer : les gens travaillent en fonction d'une évaluation quantitative.

« sur Moodle je dois jouer le rôle de professeur. Je le dois même si je ne le veux pas. Ainsi, les autres doivent jouer le rôle d'étudiants, même s'ils ne le veulent pas »⁵⁵⁴

« Il y a une espèce de préconception de la façon d'enseigner, de comment elle est, la hiérarchie, et de comment fonctionne l'autorité dans la salle. Alors ceci est transposé au

⁵⁵¹ GREIMAS Algirdas Julien, *De l'imperfection*, Périgueux, France, Pierre Fanlac, 1987, p. 99.

⁵⁵² ÉTUDIANTS UIS 1, Entretien N° 3. « Entretiens étudiants », *doc. cit.*, 2015, p. 139.

⁵⁵³ LANDOWSKI, *Passions sans nom*, *op. cit.*, 2004, p. 31.

⁵⁵⁴ ALEJANDRO, Entretien N° 8. « Entretiens enseignants », *doc. cit.*, 2015, p. 300.

Moodle. Si on essaye de le changer, ça s'effondre. Comme si ça allait à contrecourant. C'est comme de l'eau et de l'huile. Comme si ça ne se mélangeait pas »⁵⁵⁵

Cette structure ainsi que les contraintes imposées par les dispositifs d'usage ont un impact sur le processus d'enseignement et d'apprentissage et sur la motivation des étudiants :

« C'est ça ce que je n'ai pas réussi à rendre compatible. Le programme d'études et l'institution et les rôles préconçus t'imposent une structure, des temps [...] et une note nécessairement. C'est difficile de le rendre compatible [avec l'apprentissage épanoui], mais je pense qu'il s'agit en effet d'un avancement. Je ne regretterai pas »⁵⁵⁶

A son avis, dans le cadre des programmes d'étude des universités, toutes les façons de faire sont préconçues, les gens travaillent et apprennent pour l'obtention d'une note. Il affirme avoir essayé de changer cela sans avoir trouvé une issue à cette problématique. Il a donc opté pour le recours à d'autres plateformes. Pour ses cours, il se sert de trois plateformes numériques : Moodle, Facebook et un blog. Chacune d'entre elles avec une finalité précise :

« Le blog me sert de dépôt, parce que sur Moodle on fait des activités, [...], c'est là où l'on fait le travail interne. Ensuite, quand c'est fait, on le publie sur le blog. Et pour coordonner, sur Facebook. Moodle ne me permet pas une communication aussi souple qu'avec Facebook. Pour moi la stratégie pédagogique passe par les trois »⁵⁵⁷

Moodle est perçue comme un outil fondé sur une logique narrative, propre à la présence dramaturgique⁵⁵⁸, qui installe une structure de manipulation où on assigne des rôles et où chacun doit faire ce que l'on attend qu'il fasse. Les enseignants comme Alejandro visent à se débarrasser de cette rigidité en faveur d'une logique d'ajustement où les interactions avec les apprenants se fondent sur une entente mutuelle, une motivation pour apprendre car seule une certaine forme de « perméabilité et de syntonie » d'ordre intersomatique dans l'espace ou dans le temps donne du sens à la

⁵⁵⁵ Ibid.

⁵⁵⁶ Ibid.

⁵⁵⁷ Ibid., p. 298.

⁵⁵⁸ PIGNIER, « Approche sémiotique des interactions dans les dispositifs d'enseignement à distance. Le cas de la plateforme Moodle », *art. cit.*, 7 juillet, p. 2.

coprésence des sujets dans « l'immanence sensible de l'existence quotidienne »⁵⁵⁹. C'est pourquoi des trois plateformes qu'il utilise, il préfère Facebook parce que :

« cette préconception qui oblige à avoir un rôle spécifique n'existe pas. On n'a même pas l'impression d'être en train d'apprendre. C'est ce qu'il y a d'intéressant. C'est-à-dire quand ils participent [les étudiants] à des débats et qu'ils donnent leurs avis, ils apprennent un tas de choses et ils le font juste pour le plaisir de le faire. Ce n'est pas parce que le professeur leur a imposé une activité pour un tel jour, pour obtenir une note »⁵⁶⁰

Il est évident qu'Alejandro aspire à avoir des expériences très gratifiantes, une relation sensible créatrice de sens. En accordant à ses étudiants la possibilité de s'exprimer à leur gré et de s'épanouir dans l'expérience de l'apprentissage et d'interaction médiée par des plateformes numériques, il les configure en tant que co-énonciateurs. Selon l'expérience des usagers, la plateforme Moodle, par son design, gêne cette possibilité de plénitude.

Pour Nicole Pignier, le design des interfaces est un acte d'énonciation qui met en œuvre un *ethos*. Reprenant le concept de la rhétorique et de la linguistique, la sémioticienne le redéfinit « non pas seulement comme une organisation d'informations et d'instructions mais comme l'espace où l'énonciateur et son énoncé se mettent en scène, invitant ainsi l'utilisateur alors co-énonciateur, à adhérer à la manière de communiquer »⁵⁶¹.

Le design de l'interface graphique de la plateforme Moodle met donc en œuvre un système de valeurs. Il s'agit des effets de sens présents dans les simulacres que l'énonciateur construit de soi et de son énonciataire ou co-énonciateur. Dans ce sens, la conception de la plateforme Moodle, le design de son interface et la structure des rôles thématiques met en scène son *ethos*, celui d'un énonciateur ouvert, accessible mais aussi manipulateur qui configure les usagers comme des actants narratifs les invitant à accomplir les rôles qui leur ont été imposés ainsi qu'à suivre des parcours

⁵⁵⁹ LANDOWSKI, *Passions sans nom*, *op. cit.*, 2004, pp. 53-54.

⁵⁶⁰ ALEJANDRO, Entretien N° 8. « Entretiens enseignants », *doc. cit.*, 2015, p. 300.

⁵⁶¹ PIGNIER Nicole, « Sémiotique du webdesign : quand la pratique appelle une sémiotique ouverte », *Communication & langages* (159), 2009, pp. 91-110. En ligne: <<https://doi.org/10.4074/S0336150009001082>>, consulté le 20.10.2014.

ergodiques⁵⁶² linéaires et qui garde la trace des parcours suivi par les usagers. L'ethos, configuré dans l'interface graphique de la plateforme, oriente le vécu de la pratique d'usage et la construction identitaire des étudiants.

Ces derniers, malgré la sensation d'un certain malaise⁵⁶³ qu'ils vivent au contact de la plateforme, sont incités à mener à bien les parcours de travail proposés par les enseignants. Dans la réalisation de ces actions, ils sont confrontés à la gestion de cette pratique de travail scolaire sur la plateforme et les autres pratiques de leur vie quotidienne car l'usage de la plateforme se fait normalement en dehors de la salle de classe, à un autre moment de la journée différent de celui du cours. L'agencement de ces pratiques crée un conflit pour les sujets et nous permet de mettre en évidence la construction identitaire qui s'opère.

Au sujet de la perception et de l'usage de Moodle, nous avons mentionné précédemment que l'ethos de cette plateforme montrait un énonciateur qui cherchait à orienter les parcours de travail des étudiants en leur accordant des rôles précis à jouer. Une des stratégies que ces derniers créent pour gérer la gêne occasionnée par la plateforme est le recours à l'usage de WhatsApp et Facebook. Ils mettent en place, en termes de Nicole Pignier, une *contre-figuration* du sens. Ils font de la plateforme une utilisation qui n'est pas attendue. Ils en détournent l'usage prévu pour aller poster sur les plateformes de réseaux sociaux, qui leur sont plus proches, l'information transmise par l'enseignant ou pour échanger avec leurs camarades, etc. La plupart des interviewés ont fait également référence à ces plateformes de réseaux sociaux en les comparant à la plateforme Moodle. Cette dernière, à leur avis, devrait leur ressembler au niveau du design.

Cette tendance est confirmée par les enseignants. Alejandro nous a apporté auparavant des arguments pour comprendre ce détour réalisé par les étudiants en expliquant que Facebook et les blogs se révèlent efficaces pour compléter la communication et améliorer l'interaction. Isabel quant à elle soutient que

⁵⁶² Pour Nicole Pignier, « le qualificatif « ergodique », du grec ergon et hodos [...] signifient respectivement « travail » et « chemin » ». Cf. *ibid.*

⁵⁶³ LANDOWSKI, *Passions sans nom, op. cit.*, 2004, pp. 53-54.

« Dans toutes les équipes de travail que j'ai eues [...], nous finissons toujours par faire un groupe Skype pour nous retrouver. Parce que les êtres humains ont besoin de cette communication qui permet le rapprochement »⁵⁶⁴

Moodle est perçue comme un bon complément pour les cours, mais cela n'est pas suffisant. Que ce soit dans les cours présentiels, hybrides ou à distance, il faut toujours quelque chose d'autre qui facilite l'interaction, la communication et l'entente avec les apprenants.

Alejandro affirme avoir recours à toutes ces plateformes mais il précise que, bien qu'il existe un outil numérique médiant la relation, c'est le contrat fiduciaire établi avec les étudiants qu'il faut *ajuster* constamment :

« je crée les règles du jeu. Ces règles deviennent des contrats, des accords, etc. Ce sont ces règles qui s'ajustent. [...] Je ne travaille pas en fonction du Moodle. Je travaille pour affiner le contrat avec les étudiants : « je m'engage à vous orienter sur les thématiques car je possède plus d'expérience. [...] Et vous, vous vous engagez à apprendre, à vous approprier ce qu'autres personnes ont inventé »⁵⁶⁵

VI.7. Styles d'étudiants-usagers

Dans les activités proposées par les enseignants sur la plateforme, les apprenants réagissent différemment, révèlent certains comportements récurrents et en créent de nouveaux. Selon les prédictions des sujets, la ressource de Moodle la plus utilisée est le forum. La majorité des enseignants s'en servent parce que c'est « l'espace pour construire du dialogue »⁵⁶⁶. Il s'agit d'une des ressources les plus interactives. En général, la dynamique des forums est la suivante : le professeur donne une consigne concernant un thème et propose aux étudiants de participer en donnant leur avis après l'étude de plusieurs documents de nature différente : vidéos, articles scientifiques, images, etc. Très souvent, ces derniers doivent aussi commenter au moins deux interventions de leurs camarades. Les apprenants connaissent le mode de fonctionnement de ces forums et leur implication est à peu près constante, ce qui nous a permis de dégager certains styles de participation. Ces derniers, la description des comportements des étudiants

⁵⁶⁴ ISABEL, Entretien N° 6. « Entretiens enseignants », *doc. cit.*, 2015, pp. 270-271.

⁵⁶⁵ ALEJANDRO, Entretien N° 8. « Entretiens enseignants », *doc. cit.*, 2015, p. 302.

⁵⁶⁶ NADIA, Entretien N° 2. « Entretiens enseignants », *doc. cit.*, 2015, p. 205.

faite par les enseignants ainsi que notre lecture détaillée des actions réalisées et racontées par ceux-là, nous ont conduit à l'élaboration d'une typologie d'utilisateurs de la plateforme Moodle.

Par rapport aux dates butoir de remise des devoirs, les interviewé(e)s postulent quatre types d'étudiants. Sur un délai de quinze jours, il y a ceux qui rendent leurs travaux les trois premiers jours ; ceux qui le font vers le huitième jour ; d'autres les envoient vers la date limite ; et, finalement, ceux qui s'en rappellent le dernier jour et, juste avant la fermeture de l'activité, postent leur intervention ou, dans le pire des cas, ne réussissent pas à commenter. Les sujets interviewés appartiennent à des filières différentes et ont donc des activités et des manières de procéder variées. Cependant, il est possible de repérer certains modèles de comportement. Leur participation reflète leur attitude dans le cours, que ce soit en présentiel ou médié par des outils numériques. Les enseignants les reconnaissent facilement et savent que « le profil de chaque étudiant se dessine progressivement dans la façon dont ils réalisent les activités »⁵⁶⁷. Cela suit notamment deux critères : l'attitude de travail et le moment de participation par rapport à la date butoir sur la plateforme. Cela nous a permis de dégager quatre styles différents d'utilisateurs :

- *Les actifs*, que l'on peut associer à ceux qui se connectent sur la plateforme depuis le premier jour pour déposer un travail ou faire leurs lectures et intervenir sur les forums. Ils y participent plusieurs fois au cours du délai.
- *Les appliqués*, ceux qui font les lectures et les devoirs très consciencieusement, suivent les directives, lisent les interventions de leurs camarades sur les forums et y participent vers la moitié ou la fin du délai, après mûre réflexion.
- *Les nonchalants*, il s'agit des étudiants qui font les activités ou les devoirs que l'on leur demande de faire sans aucune motivation particulière. Ils participent aux forums et rendent leurs travaux vers la date limite.

⁵⁶⁷ ALBA, Entretien N° 9. « Entretiens enseignants », *doc. cit.*, 2015, p. 329.

- *Les négligents*, ceux qui repoussent la remise des travaux jusqu'à la dernière minute voire ne les rendent pas ; ils ne préparent pas leurs interventions sur les forums, ils ne font que lire ce qui a été dit par leurs camarades et le répéter avec de légères modifications. En règle générale, ce comportement est dû à une manque d'intérêt pour ce qu'ils font.

La plupart des étudiants s'identifient aux deux dernières catégories. Les enseignants confirment qu'il y en a moins correspondant aux deux premières. Les comportements, correspondant aux catégories de nonchalant et de négligent que nous avons dégagées, sont associés par les énonciateurs à des attitudes culturelles et, à leur avis, ont en commun un des traits caractéristiques de l'identité du colombien et du latino : être toujours en retard.

« Ils participent tous vers la fin du délai. Tous vers la fin »⁵⁶⁸

« Pourvu que l'on puisse changer mais cela fait partie de nous, c'est très traditionnel d'ici, nous laissons tout pour la dernière minute. Cela [...] se voit dans la participation des étudiants »⁵⁶⁹

Ce trait lié à la gestion du temps vient s'ajouter à d'autres tels que la qualité d'être chaleureux, nécessitant constamment la présence d'autrui dans le champ de perception pour construire ensemble, en interaction la signification du monde, mettant en relief les formes d'esthésie, « celles de *sentir ensemble* qui préexistent dans la culture considérée »⁵⁷⁰.

VI.8. La contagion du sens et les lieux communs : construction d'un énonciateur collectif

Contrairement aux échanges menés avec les enseignants, les rencontres avec les étudiants se sont déroulées sous forme d'une discussion collective. Cette configuration nous a amené d'abord à repérer l'hésitation caractérisant l'énonciation des interviewés. Ils se montrent très incertains de ce qu'ils pensent, de ce qu'ils croient savoir à propos des TICE. Cette hésitation est marquée par le recours constant à l'interjection « euh »

⁵⁶⁸ PABLO UTP, Entretien N° 1. « Entretiens enseignants », 15.04.2015, Annexe 4.1.

⁵⁶⁹ ISABEL, Entretien N° 6. « Entretiens enseignants », *doc. cit.*, 2015, p. 274.

⁵⁷⁰ LANDOWSKI, *Passions sans nom, op. cit.*, 2004, p. 226.

pour retarder le moment de donner une réponse et ensuite reprendre l'opinion de l'un des partenaires avec des expressions telles que :

« Comme l'affirment mes camarades, le design est très plat »⁵⁷¹

« Je partage le point de vue de ma collègue, car, comme elle le précise, on ne sait pas toujours tout. Il y a de nouvelles choses que l'on apprend »⁵⁷²

« Comme le disait Alejandro, la présence de l'enseignant [...] »⁵⁷³

« Je me retrouve surtout dans les propos de Breiner, parce qu'il faut faire ce que l'enseignant demande »⁵⁷⁴

« Je suis d'accord avec tout ce que l'on dit mes camarades, utiliser la plateforme c'est plus pratique pour les enseignants et pour les étudiants »⁵⁷⁵

Et même quand ils disent rajouter une nouvelle opinion, il s'agit fréquemment de la reformulation d'une idée qui avait été exprimée précédemment. Nous avons trouvé très peu de cas où les étudiants prenaient du recul par rapport aux autres et ajoutaient de nouvelles idées. Les énonciateurs cherchent à unifier leur discours même sans s'en rendre compte. Tout se passe comme s'il y avait un seul énonciateur, un énonciateur collectif, qui, tout en partageant le discours de *l'impensé informatique*, cherche à prendre parti face à la présence des outils numériques dans son champ de perception.

D'un point de vue sociosémiotique, la construction de cet énonciateur collectif se fait moyennant ce qu'Andrea Semprini définit comme une « ressource interactionnelle »⁵⁷⁶. Il s'agit du « lieu commun », des savoirs circonstanciels que pour leur caractère vague et indéfini favorisent leur appropriation et leur mobilisation par les interactants dans le but de produire un accord partagé. Les étudiants en tant qu'énonciateurs ont recours à des éléments discursifs qui cherchent à assurer l'interaction avec l'autre et la construction collective d'une opinion.

⁵⁷¹ ÉTUDIANTS UIS 1, Entretien N° 3. « Entretien étudiants », *doc. cit.*, 2015, p. 140.

⁵⁷² ÉTUDIANTS USTA 2, Entretien N° 6. « Entretien étudiants », *doc. cit.*, 2015, p. 175.

⁵⁷³ ÉTUDIANTS UTP, Entretien N° 1. « Entretien étudiants », 16.04.2015, Annexe 3.1, p. 76.

⁵⁷⁴ ÉTUDIANTS UIS 2, Entretien N° 4. « Entretien étudiants », 13.05.2015, Annexe 3.4, p. 150.

⁵⁷⁵ ÉTUDIANTS UNIBAGUE, Entretien N° 2. « Entretien étudiants », 22.04.2015, Annexe 3.2, p. 100.

⁵⁷⁶ SEMPRINI, « Sujet, interaction, mondes. Le lieu commun comme déixis instituante », *art. cit.*, 1994, p. 7.

Selon les termes de Landowski, toujours inscrit dans une perspective sociosémiotique, les interactants ont vécu une *contagion* du sens. Ils ont construit, moyennant leurs prédications et leurs interactions, une « masse thymique » qui exprimait un même ressenti. Même s'il s'agit d'un régime de sens fondé sur l'échange d'objets cognitifs, les entretiens se sont déroulés dans la *présence* d'un sujet à un autre, et « dans le simple être-là de deux corps-sujets [...] chacun des partenaires offre déjà à l'autre, et perçoit de l'autre, comme une sorte de *texte minimal* »⁵⁷⁷. Parallèlement à la signification articulée en discours, il y avait une sorte « d'efficacité performative » de la coprésence à travers laquelle la perception des manifestations somatiques des partenaires, quand ils racontaient les états vécus au cours de l'expérience avec les outils numériques, avait l'effet de leur faire ressentir les mêmes états.

Au niveau du contenu, les opinions partagées et les procédés discursifs mis en place pour les construire, à notre avis, peuvent être extrapolés à l'expérience d'usage des outils numériques dans les cours car ce qu'ils ressentent est orienté par les interactions qu'ils établissent. Avec tout ce que nous avons repéré dans les discours tenus par les sujets-usagers des TIC dans l'enseignement universitaire colombien, il est possible de conclure qu'ils se positionnent à faveur de la pertinence de l'intégration des technologies numériques dans l'enseignement comme une action nécessaire et incontournable à l'ère actuelle. Cela dit, ils s'accordent pour déclarer qu'il faudrait qu'il y ait une *coprésence* des sujets participant aux processus d'enseignement et d'apprentissage car la construction du sens et de la valeur, pour cet énonciateur collectif, est intersubjective. Elle passe par une relation qui favorise l'accomplissement mutuel et par un contact plaisant avec l'autre -sujet ou objet- d'où le souhait d'adaptation du design de la plateforme facilitant l'interaction avec Moodle et avec les autres partenaires.

⁵⁷⁷ LANDOWSKI, *Passions sans nom, op. cit.*, 2004, p. 117.

Conclusion

Dans ce travail de recherche, nous nous sommes proposée d'étudier un phénomène actuel qui associe Éducation et Technologies de l'Information et la Communication. De cette large thématique, nous avons circonscrit notre étude aux problématiques de l'intégration et l'usage des TIC dans l'enseignement universitaire colombien. Nous servant des modèles d'analyse de la sémiotique greimassienne et post-greimassienne, dans ses prolongements d'une sémiotique de l'expérience et de l'esthésie, nous avons visé à mettre en lumière le fonctionnement de la signification dans les discours des trois différentes instances impliquées dans ces processus : l'institution, les enseignants et les étudiants. Plus particulièrement, nous avons cherché à dégager les perceptions qui ont ces trois acteurs des TIC et de leur présence dans les pratiques éducatives.

Pour aborder cette problématique, dans un souci de représentativité par rapport à notre objet d'étude et à la perspective d'analyse que nous avons adoptée, nous avons décidé de composer notre corpus avec deux types de données différentes : a) des textes officiels du Ministère et des politiques institutionnelles des universités concernant l'intégration des TICE, et b) des entretiens, qui ont été menés auprès du personnel administratif universitaire, des enseignants et des étudiants. Pour les premiers, nous avons opéré une recherche documentaire et, pour les seconds, nous avons mis en place une enquête de terrain.

Traditionnellement, la sémiotique s'est occupée d'objets d'analyse principalement de nature textuelle. Avec le temps, ses intérêts de recherche se sont élargis à d'autres objets de différente nature, cependant, entre ses acquis, elle ne compte pas une méthodologie de travail de terrain impliquant la collecte des données. Nous avons donc dû faire appel à des méthodes relevant des disciplines spécialistes dans le sujet et essayer de construire un ensemble de données significatif et représentatif de la problématique et de la population auxquelles nous nous intéressions. Pour nous, il était également très important de détailler comment se sont déroulées les rencontres et comment, dans un environnement de confiance et de partage, les énonciateurs avaient pu reconstruire ce qui faisait sens, pour eux, dans le vécu de leur expérience avec les TIC dans les cours.

Il nous a semblé aussi important d'évoquer l'étendue du processus de transcription des entretiens ainsi que du travail de traduction des passages cités dans le présent document. Ces deux expériences, bien que laborieuses, ont été enrichissantes pour une meilleure compréhension et analyse des prédictions des sujets interviewés. Voilà pourquoi nous avons dédié un chapitre entier à retracer notre expérience et les méthodologies utilisées sur le terrain d'enquête.

Notre corpus a été analysé selon les propositions théoriques et méthodologiques de la sémiotique de l'« École de Paris ». Adoptant, en général, une perspective énonciative, nous avons fait appel à différents modèles, dont le choix s'est fait selon l'énoncé à analyser, sa nature et les objectifs d'analyse dans chaque partie constituant le corpus. Le concept de *dispositif*, selon Yves Jeanneret et Michel Foucault, et celui de *figuration* –troisième strate du modèle des strates de sens, de Nicole Pignier–, nous ont permis d'encadrer les analyses des entretiens menés auprès du personnel administratif universitaire. Par la suite, les travaux d'Andrea Semprini et Éric Landowski, dans une perspective sociosémiotique, se sont avérés appropriés pour étudier les perceptions des sujets d'énonciation.

Pour aborder les discours du personnel de l'administration universitaire, nous avons envisagé d'avoir recours à la notion de représentation, empruntée à la sociologie, afin d'étudier les perceptions de ces sujets sur l'intégration des technologies numériques dans l'enseignement. Dans cette démarche, nous avons compris que cette notion n'était pas compatible avec la perspective d'analyse sémiotique que nous avons adoptée. Les représentations circonscrivent les processus d'énonciation comme une activité mentale, un processus cognitif sans un ancrage à la situation d'énonciation. Elles excluent en conséquence le lien essentiel entre les processus d'énonciation et ceux de perception. En revanche, dans une perspective énonciative, qui est la nôtre, le sujet est perçu comme un sujet d'énonciation dont ses prédictions sont toujours fondées sur une intentionnalité et ancrées dans un tissu de mémoire collective relevant de la *praxis énonciative*. Dans un énoncé, le sujet d'énonciation s'engage dans un acte cognitif mais d'abord dans un ancrage perceptif.

Dans ce sens, pour l'étude des perceptions dans les discours du personnel administratif, nous avons convoqué le concept de *lieu commun*, redéfini par Andrea

Semprini. Sous un regard sociosémiotique, il le conçoit comme une « ressource » favorisant l'interaction et la construction d'opinions collectives puisqu'il émerge des usages sociaux quotidiens. Cette perspective interactionnelle, selon laquelle le sémioticien revisite le *lieu commun*, s'accorde avec notre parti pris concernant l'énonciation dans la mesure où cette dernière « ne se contente pas d'exploiter le système en stock, mais qu'elle contribue à le remodeler et à le mettre en devenir »⁵⁷⁸.

Après avoir précisé les perceptions des cinq établissements, la théorie des régimes d'interactions, bâtie par Éric Landowski, nous a semblé pertinente pour repérer dans quelles logiques de sens et d'intersubjectivité s'inscrivaient ces perceptions des TICE. Nous avons ainsi constaté, suivant Nicole Pignier, que l'apprentissage via des interfaces numériques mobilise plusieurs types d'interaction qui constituent différentes « formes de présence à l'autre » et correspondent également à des perceptions diverses des TICE. Nous avons conclu que, pour l'UTP et l'USTA, les TIC sont une médiation permettant le suivi, le contrôle et la modalisation du faire des usagers ; elles inscrivent leurs relations avec les autres sujets dans le mode de la programmation. Les universités Unibagué et UIS les définissent comme une aide et un soutien aux cours ; elles reconnaissent les autres en tant que sujets et s'intéressent plutôt par le processus d'apprentissage des étudiants que par la maîtrise des outils. L'UIS configure ses interactions sous le régime de la manipulation et l'Unibagué sous celui de l'ajustement. Inscrite également dans ce dernier, pour son intérêt par le sentir des sujets, l'UdeA conçoit les TIC comme une médiation facilitant la présence de l'enseignant et les interactions avec les étudiants, dans les programmes à distance.

Ces différentes manières d'envisager les relations intersubjectives dans l'enseignement médié par les technologies numériques ont comme point de départ, à des degrés divers, la même perception, celle de l'« impératif informatique » dans la société. L'instance d'énonciation exprime cette idée comme une vérité acceptée socialement mais, en même temps, renvoie à une autre instance qui est à l'origine des initiatives cherchant à faire rentrer les technologies numériques dans le domaine éducatif, à savoir, le Ministère de l'Éducation Nationale.

⁵⁷⁸ FONTANILLE, *Sémiotique du discours*, *op. cit.*, 2016, p. 286.

Les documents du Ministère et les politiques universitaires d'intégration des TIC, pour sa configuration, ont été étudiés d'emblée avec deux modèles greimassiens : celui de la jonction et de la modalisation. Selon les articulations de sens de l'énoncé, l'instance d'énonciation convoque et actualise contenus et formes d'expression relevant de l'usage social, de la mémoire collective, mais elle les présente dans une structure close quant à la configuration intersubjective et à l'univers axiologique. Cet énonciateur configure son énonciataire comme un *sujet opérateur* et lui impose, sous les modalités aléthiques et déontiques, l'intégration des TIC et leur usage.

Le dispositif mis en place pour le Ministère de l'Éducation Nationale se fondait sur l'*impensé informatique*. Cette instance, moyennant ses énoncés, cherchait à se présenter comme le garant des valeurs partagées par la société toute entière. Dans son rôle de Destinataire, il a mis en place des stratégies telles que la présentation de l'intégration des TICE comme un défi social, un projet dans lequel tous les citoyens devaient s'investir pour un bénéfice général et dans tous les domaines. Ce discours s'adressait notamment aux établissements éducatifs dans le but de maintenir l'adhésion de ceux qui s'y attachaient déjà et pour convaincre ceux qui n'en étaient pas encore persuadés. Dans tous les cas, son but était de les faire agir et mettre en place des politiques d'usage des technologies dans leurs institutions.

Les établissements universitaires ont accepté le contrat proposé par le Ministère et ont compris ce défi comme une nécessité. Ils ont donc assumé l'intégration des TIC comme *indispensable* et *inéluçtable* pour toutes les valeurs qui leur avaient été accordées. Nous avons mis en évidence que les technologies numériques dans l'enseignement colombien sont valorisées, selon l'ensemble des énoncés institutionnels, suivant deux logiques : pratique et utopique. La première est liée aux valeurs d'*usage*, celles qui ont une finalité concrète, immédiate ou, du moins, à moyen terme. La seconde renvoie aux valeurs de *base*, associées aux préoccupations fondamentales de l'être et conçues à long terme. Les instances institutionnelles colombiennes d'enseignement font donc en sorte que les TIC soient perçues comme des outils tout puissants, investis des valeurs techniques, pédagogiques et de transformation éducative, sociale et identitaire. De cette manière, nous avons mis en évidence le caractère idéologique de cette intégration, dans une perspective sémiotique mais aussi dans le sens que Paul Ricoeur et Pascal Robert

accordent à ce terme. L'instance d'énonciation construit son énoncé sur l'idéologie de *l'impensé*, un discours sur l'informatique qui ne permet ni la réflexion ni le questionnement et qui s'étend dans toute la société.

Ce dispositif institutionnel éducatif –mis en place par le MEN et les universités– est conçu pour les enseignants et les étudiants. C'est pourquoi nous avons aussi enquêté auprès d'eux. Ce sont eux qui vivent la présence des technologies numériques dans leurs pratiques d'apprentissage et d'enseignement ; leurs perceptions sont donc celles qui se rapprochent le plus de la réalité de ces pratiques médiées. Ils se servent notamment de la plateforme Moodle. Dans leur rôle d'utilisateurs, ils ont d'emblée partagé le même discours de *l'impensé* exprimé par les autres instances. Cependant, lors des échanges, ils ont révélé quelles étaient les contraintes imposées par la médiation de cette plateforme dans les cours. La plupart d'entre elles étaient en rapport avec le design de Moodle et l'impossibilité d'avoir un meilleur contact avec leurs partenaires. En creusant, nous avons trouvé qu'autant les enseignants que les étudiants se sentaient limités par les rôles thématiques que Moodle impose et qui empêche une interaction satisfaisante avec la plateforme et leurs co-énonciateurs.

Les usages que les étudiants font d'une des ressources les plus interactives de la plateforme –les forums–, nous ont permis de repérer quatre styles d'étudiants-utilisateurs, à savoir, les actifs, les appliqués, les nonchalants et les négligents. Les deux derniers sont, selon tous les interviewé(e)s, les plus représentatifs. Cela, ils l'ont associé à l'identité du colombien. En général, les analyses des énonciations des enseignants et des étudiants ont été orientées par les propositions théoriques de Jean-Claude Coquet et Éric Landowski. Nous avons ainsi repéré que, comme utilisateurs de Moodle, les sujets cherchent la coprésence pour resignifier leurs pratiques. Ils sont conscients que le sens n'est pas quelque chose qui est à découvrir ni à reconnaître, il est à construire au moins à deux.

Ce parcours analytique nous a mené à conclure qu'effectivement le Ministère cherche à imposer l'intégration des TIC dans l'enseignement colombien sans avoir à justifier ses valorisations, mais son discours n'est pas perçu comme une prescription parce qu'il se fonde sur des systèmes axiologiques partagés par la société. Ces derniers sous-tendent également les politiques universitaires et les discours du personnel

administratif, des enseignants et des étudiants. Or, ces derniers –étant les usagers directs– ont exprimé leur besoin de faire de ces usages des pratiques significantes. Ils ont tous été d'accord que cela passait par l'interaction avec l'autre même si elle était médiée. Ils souhaitent tous continuer à se servir des technologies numériques dans les cours, mais pour que ces pratiques médiées prennent du sens et de la valeur elles doivent privilégier la qualité des interactions. Nous avons ainsi constaté, comme l'affirme Éric Landowski reprenant les postulats phénoménologiques de Merleau-Ponty, que la construction du sens naît de la perception directe des qualités sensibles de ce qui nous entoure avant même de s'articuler en signification.

Dans ce sens, nous pouvons aussi conclure qu'il existe un lien étroit entre les régimes d'interactions choisis pour chaque établissement et la perception que les enseignants et les étudiants ont des TICE. Bien que tous les enseignants expriment leur souhait d'une interaction optimale avec leurs étudiants, ceux qui appartiennent aux universités Unibagué, UIS et UdeA se sont montrés plus intéressés à établir des relations *intersubjectives basées dans l'éprouvé*, la construction réciproque de deux partenaires en relation. Leurs rapports se fondent sur les régimes de *l'ajustement* et de la *manipulation*, où l'on reconnaît autrui comme un sujet à part entière. Quant aux étudiants enquêtés dans ces trois universités, ils ont mis en avant le travail mené par les enseignants et le Service TIC pour avoir des bonnes interactions et pour rendre plus agréables les expériences d'apprentissage médié.

Par rapport à la problématique des TICE en Colombie, cette étude vient compléter les recherches menées à ce sujet parce qu'elle propose une nouvelle approche dans deux sens. D'abord, elle s'intéresse aux perceptions des acteurs éducatifs impliqués dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage médiées par les technologies numériques. Comme nous l'avons montré, les intérêts de recherche dans ce pays se centrent notamment sur la quête de différentes manières dont les enseignants et les apprenants peuvent faire usage de ces technologies dans les cours, sur les avancées en infrastructure technologique atteintes grâce à l'investissement de l'État, etc. Les enquêtes de terrain, qui sont mises en place, s'occupent d'identifier quels sont les usages faits notamment par les enseignants sans questionner leur efficacité dans l'apprentissage des étudiants ni dans leurs perceptions.

Bien que toutes ces approches aident à avancer dans la compréhension de la problématique éducative et sociale que représente l'intégration et l'usage des TIC, nous considérons indispensable de porter l'attention sur la perception que les usagers, en tant que sujets sensibles, ont de ces technologies qui sont rentrées dans leurs vie, dans leur champ de perception quotidien. Ils ont dû les assimiler généralement sans se poser des questions parce que, comme l'explique Pascal Robert, le discours de *l'impensé informatique* est devenu un macro-discours et a envahi tous les domaines. L'idée que l'informatique doit être partout comme la solution à tous les problèmes, mais aussi et surtout qu'il n'y avait pas intérêt à questionner cette pensée. Cette étude visait donc à mettre en lumière le fonctionnement de ces discours sur les technologies numériques dans l'enseignement et à fournir les outils pour, ensuite, pouvoir interroger la façon dont le Ministère de l'Éducation Nationale de Colombie et les établissements universitaires cherchent imposer l'usage des TIC dans les cours.

Ce travail réalise également un apport dans le sens où il fait intervenir la sémiotique dans un terrain d'étude dans lequel, pour la portée mondiale du phénomène étudié, il existe un grand nombre de discours divers qui croient avoir la raison ultime dans leur façon de penser la problématique d'intégration des TICE. Face à ces discours, l'approche sémiotique vient dévoiler les logiques profondes, les systèmes de valeurs et de croyances qui les sous-tendent, pour ensuite pouvoir les questionner. Dans notre cas, cela nous a permis, d'un côté, de révéler les stratégies de construction de la signification autour des TICE des instances institutionnelles colombiennes, et, d'un autre côté, mettre en lumière la réalité des perceptions des étudiants et des enseignants par rapport au sens de la présence des technologies dans leur vie scolaire.

Comme il est certainement possible de le remarquer dans quelques passages du document, au départ de notre recherche, nous avons prévu de mettre en place une étude plus approfondie de Moodle, en termes de design et de dessein. Or, au cours de nos échanges avec les acteurs éducatifs, nous avons perçu qu'il y avait d'autres problématiques, liées à la perception et à la construction du sens sur la présence des TIC dans l'enseignement, qu'il fallait dévoiler et comprendre avant d'explorer en détail une pratique d'usage d'un outil précis. A travers le vécu des sujets énonciateurs, nous avons repéré comment la configuration de l'interface graphique, du parcours ergonomique

et de la structure en rôles thématiques de cette plateforme orientaient les usages que les enseignants et les étudiants en faisaient, et guidaient leurs perceptions des TICE. L'analyse rigoureuse de la plateforme Moodle et les liens entre le design de la plateforme et les styles d'étudiants-usagers identifiés restent donc des pistes à creuser par la suite.

Nombre de travaux menés au sujet de la plateforme Moodle axent leurs recherches sur la fonctionnalité de la plateforme comme dispositif de médiation pédagogique et sur les usages que l'on en fait aux différents niveaux scolaires et dans différents domaines, comme, par exemple, l'apprentissage des langues. A notre sens, il s'avère nécessaire de continuer d'explorer la plateforme Moodle dans une perspective sémiotique pour comprendre plus finement la configuration du design réalisé par les concepteurs et par là les systèmes axiologiques qui le sous-tendent. Cela aidera à comprendre si ces valeurs orientent les usages faits par les étudiants et les enseignants et si cela motive ou non l'accès à la plateforme. Il faudrait également questionner le design et les usages dans l'enseignement d'autres plateformes différentes de Moodle dans le but de savoir s'il y a des écarts représentatifs.

Une autre perspective qui ouvre cette étude est celle des perceptions culturelles des étudiants et des enseignants de la présence des TICE. La raison principale donnée par tous les sujets acteurs éducatifs interviewés pour justifier le fait qu'ils préfèrent ne pas avoir des cours entièrement à distance mais en complément d'une formation présentielle est associée à leur identité, à leur être latino. Leur façon de concevoir l'autre fait que, dans les cours médiés par des plateformes comme Moodle, ils ont besoin de chercher des moyens alternatifs pour entrer en contact avec autrui, pour le sentir. Il serait très intéressant donc de mener des recherches de terrain dans des pays d'origine différente afin de savoir si cette tendance est vraiment liée à un trait culturel ou si elle est plutôt associée, comme l'affirment certains enseignants, à la condition humaine de l'être qui comporte la nécessité de se reconnaître en autrui pour construire la signification de leur monde.

Références bibliographiques

Corpus des entretiens

- ALBERTO UTP, Entretien N°1. « Entretiens personnel-administratif », 16.04.2015, Annexe 2.1.
- ALEXANDER USTA, Entretien N°5. « Entretiens personnel-administratif », 26.05.2015, Annexe 2.5.
- BEATRIZ UdeA, Entretien N°3. « Entretiens personnel-administratif », 27.04.2015, Annexe 2.3.
- CECILIA Unibagué, Entretien N°2. « Entretiens personnel-administratif », 23.04.2015, Annexe 2.2.
- JORGE UIS, Entretien N°4. « Entretiens personnel-administratif », 05.12.2015, Annexe 2.4.
- ALBA USTA, Entretien N° 9. « Entretiens enseignants », 22.05.2015, Annexe 4.9.
- ALEJANDRO UIS, Entretien N° 8. « Entretiens enseignants », 14.05.2015, Annexe 4.8.
- AMINTA UIS, Entretien N° 7. « Entretiens enseignants », 12.04.2015, Annexe 4.7.
- DIANA UdeA, Entretien N° 5. « Entretiens enseignants », 28.04.2015, Annexe 4.5.
- FERNANDO Unibagué, Entretien N° 3. « Entretiens enseignants », 22.04.2015, Annexe 4.3.
- ISABEL UdeA, Entretien N° 6. « Entretiens enseignants », 29.04.2015, Annexe 4.6.
- MARÍA USTA, Entretien N° 10. « Entretiens enseignants », 22.05.2015, Annexe 4.10.
- NADIA UTP, Entretien N° 2. « Entretiens enseignants », 15.04.2015, Annexe 4.2.
- NIYIRETH Unibagué, Entretien N° 4. « Entretiens enseignants », 23.04.2015, Annexe 4.4.
- PABLO UTP, Entretien N° 1. « Entretiens enseignants », 15.04.2015, Annexe 4.1.
- ÉTUDIANTS UIS 1, Entretien N° 3. « Entretiens étudiants », 11.05.2015, Annexe 3.3.
- ÉTUDIANTS UIS 2, Entretien N° 4. « Entretiens étudiants », 13.05.2015, Annexe 3.4.
- ÉTUDIANTS UNIBAGUÉ, Entretien N° 2. « Entretiens étudiants », 22.04.2015, Annexe 3.2.
- ÉTUDIANTS USTA 1, Entretien N° 5. « Entretiens étudiants », 27.05.2015, Annexe 3.5.
- ÉTUDIANTS USTA 2, Entretien N° 6. « Entretiens étudiants », 28.05.2015, Annexe 3.6.
- ÉTUDIANTS UTP, Entretien N° 1. « Entretiens étudiants », 16.04.2015, Annexe 3.1.

Corpus des documents institutionnels

CORREA VALDÉS Cecilia, PACHON OSPINA Luis Gerardo, ESPITIA SÁNCHEZ Luis Emilio et al., Pedagogía y tecnología para ambientes de aprendizaje, Ibagué, Ediciones Unibagué, 2015. En ligne: <<http://www.avaco.edu.co/publicaciones/documentos/item/187-pedagogia-y-tecnologia-para-ambientes-de-aprendizaje>>.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN, « Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Tomo I », 2015. En ligne: <<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND%202014-2018%20Tomo%20I%20internet.pdf>>.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN, « Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. Tomo I. », 2011. En ligne: <<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND2010-2014%20Tomo%20I%20CD.pdf>>.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN, « Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. Tomo II. », 2011. En ligne: <<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND2010-2014%20Tomo%20II%20CD.pdf>>.

MINISTERIO DE COMUNICACIONES, « Plan Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones 2008-2019 », 2008. En ligne: <http://www.camaramedellin.com.co/site/DesktopModules/Bring2mind/DMX/Download.aspx?Command=Core_Download&EntryId=87&PortalId=0&TabId=515>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, « Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. » En ligne : <http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_compendio.pdf>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, « Programa Nacional de Nuevas Tecnologías ». En ligne: <<http://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/article-102549.html>>.

CONSEJO ACADÉMICO, UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER, « Acuerdo N° 277 de 2011 ». En ligne: <https://drive.google.com/open?id=1e6cz2T6e_8cV26djf27IT4jT4nj0_kV>.

CONSEJO SUPERIOR, UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER, « Acuerdo N° 051 DE 2009 ». En ligne: <https://drive.google.com/open?id=1EdTepuPBYsQXku7SmtgLUSm_u4SaNtEJ>.

UNIVERSIDAD DE IBAGUÉ, « Plan de Desarrollo Institucional 2014-2018 », 2014. En ligne: <<https://drive.google.com/open?id=1A16tHyljcWbA2kTnhty6X4RQHmJVG2to>>.

UNIVERSIDAD DE IBAGUÉ, « Proyecto Educativo Institucional PEI », 2014. En ligne: <<https://drive.google.com/open?id=1L3JLOkxg0xNyFi39HqJ5Xsi9sXaurNwP>>

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER, « Estatuto general », 2012. En ligne: <<https://www.uis.edu.co/webUIS/es/acercaUis/reglamentos/estatutoGeneral.pdf>>.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER, « Lineamientos para el diseño y desarrollo de experiencias de incorporación de TIC como apoyo a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación », Universidad Industrial de Santander. En ligne: <https://drive.google.com/open?id=17x_DdcKMIJJP88SGFt8_wCCwvSbn0jO3>.

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS, « Documento Marco Educación Virtual », Ediciones USTA, 2015. En ligne: <<https://drive.google.com/open?id=14mLD-MoRPMJ4Ts8R51LMzMWSwp1o6Q3D>>.

Ouvrages consultés et cités

ABRIC Jean-Claude, « 8. L'étude expérimentale des représentations sociales », in : JODELET Denise (éd.), *Les représentations sociales*, 7e éd., Presses Universitaires de France, 2003 (Sociologie d'aujourd'hui), pp. 203-223. En ligne : <<https://www.cairn.info/les-representations-sociales--9782130537656-page-203.htm>>, consulté le 04.05.2015.

ALAMI Sophie, DESJEUX Dominique et GARABUAU-MOUSSAOUI Isabelle, *Les méthodes qualitatives*, Paris, France, Presses Universitaires de France, 2009.

AMADIEU Franck et TRICOT André, *Apprendre avec le numérique : mythes et réalités*, Paris, France, Retz, 2014.

ANADON Marta, « La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents », *Recherches Qualitatives* 26 (1), 2006, pp. 5-31. En ligne : <[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(1\)/manadon_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(1)/manadon_ch.pdf)>, consulté le 25.08.2014.

ARBOLEDA TORO Néstor et RAMA Claudio (éds.), *La educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades*, 1. ed, Bogotá, Colombia, Virtual Educa/ACESAD, 2013.

BACHIMONT Bruno, « Le numérique comme milieu : enjeux épistémologiques et phénoménologiques. : Principes pour une science des données », *Interfaces numériques - Interfaces numériques* (3), 06.12.2017. En ligne : <<https://www.unilim.fr/interfaces-numeriques/index.php?id=386>>, consulté le 05.03.2017.

BEAUD Stéphane et WEBER Florence, *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*, Paris, France, La Découverte, 1998.

BENRAOUANE Sid Ahmed, *Guide pratique du e-learning : Stratégie, pédagogie et conception avec le logiciel Moodle*, Paris, Dunod, 2011.

BERNOUSSI Mohamed et FLORIN Agnès, « La notion de représentation : de la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement », *Enfance* 48 (1), 1995, pp. 71-87. En ligne : <<https://doi.org/10.3406/enfan.1995.2115>>.

BERQUE Augustin, *Écoumène : Introduction à l'étude des milieux humains*, Paris, France, Belin, 2000.

BERTHIER Nicole, *Les techniques d'enquête en sciences sociales : méthodes et exercices corrigés*, Paris, France, Armand Colin, 2006.

BERTRAND Denis, « Structure et sensibilité », *AS - Actes Sémiotiques*, 13.02.2009. En ligne : <<http://epublications.unilim.fr/revues/as/2880>>, consulté le 13.10.2015.

BERTRAND Denis, *Précis de sémiotique littéraire*, Paris, France, Nathan, 2000.

BERTRAND Denis, « Glossaire », *Sémiotique*, <<http://denisbertrand.unblog.fr/glossaire-de-semiotique/m-p/>>, consulté le 08.06.2015.

BLANCHET Alain et GOTMAN Anne, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, France, Nathan, 1992.

BOUBEE Nicole, « Caractériser les pratiques informationnelles des jeunes : Les problèmes laissés ouverts par les deux conceptions « natifs » et « naïfs » numériques. », in : *Communication Rencontres Savoirs CDI*, Rennes, 2011, pp. 1-14. En ligne : <http://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/fileadmin/fichiers_auteurs/Actes/Rennes_2011/NB-RencontresSavoirsCDI-oct2011.pdf>.

BRÄNDLE Gaspar, MEJÍA Luis Enrique, GUTIÉRREZ Mayra Payares et al., *Hacia el fomento de las TIC en el sector educativo en Colombia*, Universidad del Norte, 2015. En ligne: <https://www.academia.edu/18284187/Hacia_el_Fomento_de_las_TIC_en_el_sector_educativo_en_Colombia>, consulté le 04.04.2016.

CASATI Roberto, *Contre le colonialisme numérique : manifeste pour continuer à lire*, Paris, France, Albin Michel, 2013.

CASTAÑEDA BERMÚDEZ Claudia, PIMIENTA GIRALDO Cecilia et JARAMILLO MARÍN Patricia Elena, Usos de TIC en la educación superior, IX Congreso Iberoamericano de Informática Educativa, Escuela Colombiana de Ingeniería y Universidad de la Sabana, Bogotá, Colombia, 2008. En ligne: <http://www.niee.ufrgs.br/eventos/RIBIE/2008/pdf/uso_tic_educ_superios.pdf>, consulté le 05.12.2014.

CAUQUELIN Anne, *Aristote, le langage*, Paris, France, Presses Universitaires de France, 1990.

CERISIER Jean-François, « « e- », un préfixe chargé d'ambiguïté », *éduscol, le site des professionnels de l'éducation*, <<http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/eformation/e-formation-e-learning>>, consulté le 08.10.2017.

CHARAUDEAU Patrick et MAINGUENEAU Dominique, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, 2002.

COQUET Jean-Claude, « Quelques repères historiques pour une analyse de l'énonciation (d'Aristote à Benveniste) », *Littérature* (183), 17.10.2016, pp. 129-137. En ligne : <<https://doi.org/10.3917/litt.183.0129>>, consulté le 14.06.2017.

COQUET Jean-Claude, *Le discours et son sujet. I, essai de grammaire modale*, Paris, France, Méridiens Klincksieck, 1989.

- COQUET Jean-Claude, « L'École de Paris », in: *Sémiotique: l'École de Paris*, Paris, France, Classiques Hachette, 1982.
- COURTES Joseph, *Analyse sémiotique du discours : de l'énoncé à l'énonciation*, Paris, France, Hachette Supérieur, 1991.
- DOMINE Ghislain et MEIRIEU Philippe, *Les TICE en classe, mode d'emploi*, Issy-les-Moulineaux, France, ESF éditeur, 2015. DUCHESNE Sophie et HAEGEL Florence, *L'enquête et ses méthodes : les entretiens collectifs*, Nathan, 2004. En ligne: <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00841629/document>>, consulté le 10.02.2015.
- DURÁN BECERRA Tomás, *La alfabetización digital mediática y el reto de las TIC en Colombia: Diagnóstico y análisis de las principales iniciativas educomunicativas en el escenario 2.0*, Barcelone, Espagne, Universidad de Barcelona, 2013. En ligne : <https://www.researchgate.net/publication/275041764_La_alfabetizacion_digital_mediatica_y_el_reto_de_las_TIC_en_Colombia_Diagnostico_y_analisis_de_las_principales_iniciativas_educomunicativas_en_el_escenario_20>, consulté le 20.03.2015.
- DURKHEIM Émile, *Les formes élémentaires de la vie religieuse : le système totémique en Australie*, Paris, France, Presses Universitaires de France, 1990.
- ECO Umberto, *Cinq questions de morale*, Paris, France, Éditions Grasset & Fasquelle, 2002.
- FENNETEAU Hervé, *L'enquête : entretien et questionnaire*, Paris, France, Dunod, 2015.
- FLOCH Jean-Marie, *Sémiotique, marketing et communication : sous les signes, les stratégies*, Paris, France, Presses Universitaires de France, 2003.
- FLOCH Jean-Marie, *Identités visuelles*, Paris, France, Presses Universitaires de France, 1995.
- FONTANILLE Jacques, *Sémiotique du discours*, Limoges, France, PULIM, 2016 (Nouveaux Actes Sémiotiques).
- FONTANILLE Jacques, *Pratiques sémiotiques*, France, Presses Universitaires de France, 2008.
- FONTANILLE Jacques, *Sémiotique et littérature : essais de méthode*, Paris, France, Presses universitaires de France, 1999.
- FONTANILLE Jacques (éd.), *Modes du sensible et syntaxe figurative*, Limoges, France, PULIM, 1999.
- FONTANILLE Jacques, *Le savoir partagé : sémiotique et théorie de la connaissance chez Marcel Proust*, Paris, Amsterdam, 1987.
- FONTANILLE Jacques et COUEGNAS Nicolas, *Terres de sens. Essai d'anthroposémiotique*, Limoges, PULIM, Université de Limoges, 2018.
- FONTANILLE Jacques et ZILBERBERG Claude, *Tension et signification*, Sprimont, Belgique, Mardaga, 1998.

- FOUCAULT Michel, *Surveiller et punir : naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1993 (225).
- GREIMAS Algirdas Julien, *De l'imperfection*, Périgueux, France, Pierre Fanlac, 1987.
- GREIMAS Algirdas Julien, *Du sens II : essais sémiotiques*, Paris, France, Seuil, 1983.
- GREIMAS Algirdas Julien, « Le savoir et le croire : un seul univers cognitif », in: *Du sens II*, Paris, Seuil, 1983, pp. 115-133.
- GREIMAS Algirdas Julien, « Pour une théorie des modalités », *Langages* 10 (43), 1976, pp. 90-107. En ligne : <<https://doi.org/10.3406/lgge.1976.2322>>.
- GREIMAS Algirdas Julien, *Sémantique structurale : recherche de méthode*, Paris, France, Librairie Larousse, 1966.
- GREIMAS Algirdas Julien et COURTES Joseph, *Sémiotique : dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, France, Hachette supérieur, 1993.
- GREIMAS Algirdas Julien et FONTANILLE Jacques, *Sémiotique des passions : des états de choses aux états d'âme*, Paris, France, Éditions du Seuil, 1991.
- HAMON Philippe, *Texte et idéologie : valeurs, hiérarchies et évaluations dans l'oeuvre littéraire*, Paris, France, PUF, 1984.
- HEBERT Louis, *Dispositifs pour l'analyse des textes et des images : introduction à la sémiotique appliquée*, Limoges, France, Pulim, 2007.
- HEILBRUNN Benoît, « Les marques, entre valeur d'image et valeur d'usage », *L'Expansion Management Review* (137), 2010, pp. 72-78. En ligne : <<https://doi.org/10.3917/emr.137.0072>>, consulté le 30.08.2016.
- HUYGHE François-Bernard, « Technophilie et technophobie », Huyghe.fr, *Le site de François-Bernard Huyghe*, <https://www.huyghe.fr/actu_449.htm>, consulté le 24.08.2016.
- JARAMILLO Patricia, CASTAÑEDA Patricia et PIMIENTA Martha, « Qué hacer con la tecnología en el aula: inventario de usos de las TIC para aprender y enseñar », *Educación y Educadores* 12 (2), 2009. En ligne : <<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1492>> consulté le 22.10.2015.
- JEANNERET Yves, « La « société de l'information », glossaire critique, Commission Française pour l'Unesco », *Communication et langages* 143 (1), 2005, pp. 125-126. En ligne: <http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_2005_num_143_1_3328>, consulté le 05.08.2015.
- JEANNERET Yves, « La "société de l'information" comme figure imposée. Sur un usage particulier des mots en politique" », in: MATHIEN Michel (éd.), *La « société de l'information »: entre mythes et réalités* ; Bruxelles, Belgique, Bruylant, 2005, 2005, pp. 66-76.
- JEANNERET Yves et SOUCHIER Emmanuël, « Présentation dossier Les T.I.C., objets de valeur. », *Communication & Langages* 128 (1), 2001, p. 33. En ligne: <<https://doi.org/10.3406/colan.2001.3072>>.

JODELET Denise, « 1. Représentations sociales : un domaine en expansion », in: JODELET Denise (éd.), *Les représentations sociales*, 7e éd., Presses Universitaires de France, 2003 (Sociologie d'aujourd'hui), pp. 45-78. En ligne: <<http://www.cairn.info/revue-sociologie-d-aujourd-hui-2003--p-45.htm>>, consulté le 04.03.2016.

KAMBOUCHNER Denis, MEIRIEU Philippe, STIEGLER Bernard et al., *L'école, le numérique et la société qui vient*, Paris, France, Mille et une nuits, 2012.

KLINKENBERG Jean-Marie, « Ce que la sémiotique fait à la société, et inversement », *Signata. Annales des sémiotiques / Annals of Semiotics* (3), 31.12.2012, pp. 13-25. En ligne: <<https://doi.org/10.4000/signata.783>>, consulté le 28.06.2016.

LANDOWSKI Eric, « Interactions (socio) sémiotiques », *Actes Sémiotiques*, 2017. En ligne : <<http://epublications.unilim.fr/revues/as/5894>>, consulté le 03.02.2015.

LANDOWSKI Eric, « Une sémiotique à refaire ? », *Galáxia. Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica. ISSN 1982-2553* 0 (26), 2013. En ligne : <<https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/16837>>, consulté le 25.07.2016.

LANDOWSKI Eric, « Le papillon tête-de-Janus : à propos de Sémantique structurale, quarante ans après¹ », *AS - Actes Sémiotiques*, 16.01.2007. En ligne : <<http://epublications.unilim.fr/revues/as/1540>>, consulté le 15.07.2014.

LANDOWSKI Éric, *Les interactions risquées*, Limoges, France, PULIM, Université de Limoges, 2006.

LANDOWSKI Éric, *Passions sans nom : essais de socio-sémiotique III*, Paris, France, Presses Universitaires de France, 2004.

LANDOWSKI Éric, *Présences de l'autre*, Paris, France, Presses Universitaires de France, 1997.

LANDOWSKI Éric, *La société réfléchie*, Paris, France, Éditions du Seuil, 1989.

LANDOWSKI Éric, « Régimes de sens et formes d'éducation », in : *Sémiotique et sciences humaines et sociales : la sémiotique face aux défis sociétaux du XXIe siècle*, Limoges, 25 - 27 novembre. En ligne : <<http://www.unilim.fr/colloquesemiodefisshs/wp-content/uploads/sites/16/2015/11/Educ.Landowski.28oct.pdf>>.

LAROUSSE Éditions, « Crédibilité », in: *Dictionnaires de français Larousse*, s. d. En ligne: <<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/cr%C3%A9dibilit%C3%A9/20311>>, consulté le 18.01.2018.

LEVY Pierre, *L'intelligence collective : pour une anthropologie du cyberspace*, Paris, France, La Découverte, 1997.

LINARD Monique, « L'autonomie de l'apprenant et les TIC », in : *Réseaux humains/Réseaux technologiques, Présence à distance*, CRDP Poitiers, 2000, p. 10. En ligne : <<http://portail-du-fle.info/glossaire/autonomieetTICLinard.pdf>>, consulté le 01.10.2015.

LOHARD Audrey, « La genèse inattendue du cyberspace de William Gibson », *Quaderni* 66 (1), 2008, pp. 11-13. En ligne: <<https://doi.org/10.3406/quad.2008.1842>>, consulté le 11.09.2017.

MARSCIANI Francesco, *Tracciati di etnosemiotica*, Franco Angeli, 2007.

MARTÍNEZ-ARGÜELLO Luz, HINOJO-LUCENA Francisco et AZNAR DIAZ Inmaculada, « Aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza-aprendizaje por parte de los profesores de Química », s. d. En ligne: <https://www.researchgate.net/publication/324443376_Aplicacion_de_las_Tecnologias_de_la_Informacion_y_la_Comunicacion_TIC_en_los_Procesos_de_Ensenanza-_Aprendizaje_por_parte_de_los_Profesores_de_Quimica>.

MERLEAU-PONTY Maurice, *Le primat de la perception et ses conséquences philosophiques*, Lagrasse, France, Verdier, 2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, « ¿Qué es el PNDE? » En ligne: <<http://www.plandecenal.edu.co/cms/index.php/que-es-el-pnde>>.

MONDADA Lorenza, « Pratiques de transcription et effets de catégorisation », *Cahiers de praxématique* (39), 2002, pp. 45-75. En ligne : <<http://praxematique.revues.org/1835#tocto2n1>>, consulté le 23.10.2015.

MOSCOVICI Serge, « 2. Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire », in : JODELET (éd.), *Les représentations sociales*, 7. éd, Paris, Presses Universitaires de France, 2003 (Sociologie d'aujourd'hui), pp. 79-103. En ligne: <<http://www.cairn.info/les-representations-sociales--9782130537656-p-79.htm>>, consulté le 03.03.2016.

MOSQUERA Carlos Andrés Parra, « Las TIC y la educación en Colombia durante la década del noventa: alianzas y reacomodaciones entre el campo de las políticas educativas, el campo académico y el campo empresarial », *Revista Educación y Pedagogía* 24 (62), 2013, pp. 173-189. En ligne : <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/14202>>, consulté le 31.01.2017.

MUCCHIELLI Alex (éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, France, A. Colin, impr. 2009, 2009.

ORTIZ Rocío Rueda et AVELLANEDA Manuel Franco, « Políticas educativas de TIC en Colombia: entre la inclusión digital y formas de resistencia-transformación social », *Pedagogía y saberes* (48), 2018, pp. 9-25. En ligne: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6388384>>, consulté le 14.08.2018.

PANIER Louis, « Une posture éthique en deçà des valeurs ? », *Protée* 36 (2), 2008, pp. 69-78. En ligne: <<https://doi.org/10.7202/019021ar>>.

PARRA MOSQUERA Carlos Andrés, « Aproximación histórica a la relación entre políticas educativas e informática educativa en Colombia. », *Revista Educación y Pedagogía*

- 22 (58), 2010, pp. 91-104. En ligne : <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3650024>>, consulté le 30.05.2016.
- PARRET Herman, « Approches sémiologiques », *Recherches en communication* (11), 1999, pp. 43-58. En ligne : <<http://sites.uclouvain.be/rec/index.php/rec/article/download/2571/2371>>, consulté le 04.07.2014.
- PENE Sophie, PA Somalina, ABITEBOUL Serge et al., *Jules Ferry 3.0: Bâtir une école créative et juste dans un monde numérique*, Conseil national du numérique, 2014.
- PIGNIER Nicole, « L'éducation critique aux médiations informationnelles et communicationnelles en milieu numérique », in : *L'éducation critique aux médias en contexte numérique*, CEMTI de l'Université Paris 8, 2016, pp. 1-18.
- PIGNIER Nicole, « Questionner le sens du lien entre support numériques des textes, dispositifs d'information-communication et styles d'usage », in : *Former ou formater ? Les enjeux de l'éducation aux médias*, Limoges, Solilang, 2014, pp. 39-66.
- PIGNIER Nicole, « De la vie des textes aux formes et forces de vie. Texte, sens et communication, entre esthésie et éthique », *Actes Sémiotiques*, 2013. En ligne : <<http://epublications.unilim.fr/revues/as/4786>>, consulté le 03.04.2014.
- PIGNIER Nicole, « De la maîtrise des TIC dans l'enseignement », *Enjeux de l'information et de la communication 2* (14), 2013, p. in *Approches critiques des TIC éducatives*, Nicole Pignier (coord.), Les Enjeux de l'Information et d. En ligne : <<https://hal-unilim.archives-ouvertes.fr/hal-00937317>>.
- PIGNIER Nicole, « Sémiotique du webdesign : quand la pratique appelle une sémiotique ouverte », *Communication & langages* (159), 2009, pp. 91-110. En ligne : <<https://doi.org/10.4074/S0336150009001082>>, consulté le 20.10.2014.
- PIGNIER Nicole, « Approche sémiotique des interactions dans les dispositifs d'enseignement à distance. Le cas de la plateforme Moodle », in : *Interactions Multimodales Par ÉCran*, Institut Français de l'Éducation (IFÉ) ENS de Lyon, 7 juillet, pp. 1-14.
- PRENSKY Marc, « Digital Natives, Digital Immigrants », *On the Horizon* 9, 10.2001. En ligne : <<http://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>.
- PROVENZANO François, « L'argument littéraire dans Sémantique structurale. Usages rhétoriques de la sémiotique émergente », *Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours* (32), 01.10.2011, pp. 73-89. En ligne : <<http://journals.openedition.org/semen/9360>>, consulté le 11.08.2016.
- RICOEUR Paul, « L'idéologie et l'utopie : deux expressions de l'imaginaire social », *Autres Temps* 2 (1), 1984, pp. 53-64. En ligne : <<https://doi.org/10.3406/chris.1984.940>>, consulté le 12.06.2016.
- ROBERT Pascal, « L'imaginaire des TIC en questions », *Interfaces numériques* 4 (2), 2015, pp. 209-222. En ligne : <<https://www.unilim.fr/interfaces-numeriques/index.php?id=520>>, consulté le 07.09.2016.

ROBERT Pascal, « Les logiques politiques des TIC, les TIC, entre impensé, glissement de la prérogative politique et gestionnarisation », *Revue française des sciences de l'information et de la communication* (5), 01.07.2014. En ligne: <<https://doi.org/10.4000/rfsic.1046>>, consulté le 06.03.2016.

ROBERT Pascal, *Mnémotechnologies: une théorie générale critique des technologies intellectuelles*, Paris, France, Hermès science publications : Lavoisier, 2010.

ROBERT Pascal, *Une théorie sociétale des TIC : penser les TIC entre approche critique et modélisation conceptuelle*, Paris, France, Hermès Science publications : Lavoisier, 2009.

RUEDA ORTIZ Rocío et QUINTANA RAMÍREZ Antonio, *Ellos vienen con el chip incorporado: aproximación a una cultura informática escolar*, Tercera edición, Bogotá, Colombia, Alcaldía Mayor de Bogotá, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (idep), Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Fundación Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (Iesco), 2013 (Investigación IDEP). En ligne : <<http://biblioteca.idep.edu.co/multimedia/EllosVienenConElChip.pdf>>.

SAID-HUNG Elías et VALENCIA-COBOS Jorge, « Nivel de aprovechamiento docente de las tic en Colombia », *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado* 21 (2), 2016, p. 238. En ligne : <https://www.researchgate.net/publication/319873166_NIVEL_DE_APROVECHAMIENTO_DOCENTE_DE_LAS_TIC_EN_COLOMBIA_Teachers%27_use_of_ICTs_in_Colombia>, consulté le 20.01.2017.

SÁNCHEZ Luis, REYES Ana María, ORTIZ Diana et al., « El rol de la infraestructura tecnológica en relación con la brecha digital y la alfabetización digital en 100 instituciones educativas de Colombia », *Calidad en la educación* 47, 2014, pp. 112-144. En ligne: https://www.researchgate.net/publication/326947193_El_rol_de_la_infraestructura_tecnologica_en_relacion_con_la_brecha_digital_y_la_alfabetizacion_digital_en_100_instituciones_educativas_de_Colombia>, consulté le 16.05.2015.

SAUVAYRE Romy, *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*, Paris, France, Dunod, 2013.

SEMPRINI Andrea, « Sujet, interaction, mondes. Le lieu commun comme déixis instituante », *Protée* 22 (2), 1994, pp. 7-13. En ligne: <http://constellation.uqac.ca/2353/1/Vol_22_no_2.pdf>.

TABARQUINO MUÑOZ Raúl Andrés, « La red de política pública de TIC en Colombia. Actores reguladores y principales operadores », *Estudios Políticos* 46, 06.2015, pp. 221-241. En ligne : <https://www.researchgate.net/publication/273523891_La_red_de_politica_publica_de_TIC_en_Colombia_Actores_reguladores_y_principales_operadores>, consulté le 07.09.2017.

TRELEANI Matteo, « Dispositifs numériques : régimes d'interaction et de croyance », *Actes Sémiotiques* (117), 2014. En ligne : <<http://epublications.unilim.fr/revues/as/5035>>, consulté le 06.09.2015.

UNIVERSIDAD DE IBAGUÉ, « Proyecto Educativo Institucional PEI », 2014. En ligne : <<https://drive.google.com/open?id=1L3JLOkxg0xNyFi39HqJ5Xsi9sXaurNwP>>.

VIAU Rolland, « 12 questions sur l'état de la recherche scientifique sur l'impact des TIC sur la motivation à apprendre », Université de Sherbrooke. En ligne : <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/LME/lombard/motivation/viau-motivation-tic.html#_ftn2>.

ZINNA Alessandro, *Décrire, produire, comparer et projeter : la sémiotique face aux nouveaux objets de sens*, Limoges, France, PULIM, 2002.

« Les TIC dans l'éducation », UNESCO, 05.07.2013, <<https://fr.unesco.org/themes/tic-education>>, consulté le 16.10.2016.

« Lieu », in : *Dictionnaire de français Larousse*, Éditions Larousse, s. d. En ligne : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/lieu_lieux/47076>.

« Funciones - Ministerio de Educación Nacional de Colombia », <<https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-85252.html>>.

« Défier », in : *Dictionnaire de français Larousse*, Éditions Larousse, s. d. En ligne : <<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/d%C3%A9fier/22675>>, consulté le 23.09.2016.

« Plan », in : *Dictionnaire de français Larousse*, Éditions Larousse, s. d. En ligne : <<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/plan/61347>>, consulté le 24.09.2016.

Approche sémiotique de l'intégration des TIC et de leurs usages dans l'enseignement universitaire colombien

Cette thèse vise à explorer le sens de l'intégration et l'usage des TIC dans l'enseignement universitaire en Colombie. Nous questionnons la réalité de ce phénomène à travers l'analyse de documents et des données recueillies dans un travail de terrain mené auprès de cinq universités. Notre travail s'inscrit dans l'élargissement du champ des objets d'analyse de la sémiotique et aborde notre objet d'étude comme une configuration mouvante dont les effets de sens se construisent en situation. Il se fonde, principalement, sur les acquis de la théorie sémiotique greimassienne et post-greimassienne, dans une approche sociosémiotique. Cette thèse contribue à la compréhension de la réalité de l'intégration et l'usage des TICE dans la société colombienne et met également en évidence la pertinence de l'approche sociosémiotique et esthétique dans la compréhension des pratiques sociales. Cette étude examine, d'abord, les dispositifs d'usages mis en place par les universités et dégage les logiques dans lesquelles ces établissements inscrivent les rapports à l'autre. Dans un second temps, elle traite des politiques d'intégration proposées par le Ministère de l'Éducation Nationale et les établissements universitaires pour comprendre comment ces instances modalisent leurs énonciateurs et orientent cette intégration. Enfin, elle explore les perceptions des sujets participant aux pratiques pédagogiques médiées et met en avant leur ressenti par rapport à la construction intersubjective du sens dans cette expérience.

Mots-clés : Sociosémiotique, esthétique, interactions, sens, perceptions, intégration, usage, valorisation, TIC, enseignement universitaire, Colombie.

Semiotic approach to the integration and use of the ICTs in the colombian university education

This thesis aims at exploring the meaning within the integration and usage of the Information and Communication Technologies (ICT) in the university teaching in Colombia. We question the reality of this phenomenon through the analysis of the documents and data collected during the fieldwork performed in five universities. Our work is part of the broadening field of objects of analysis in semiotics, and approaches our object of study as a moving configuration whose effects of meaning are constructed in situation. It is based mainly, on the proposals of the Greimassian and post-Greimassian semiotics theory, in a sociosemiotic approach. This thesis contributes to understanding the reality of integration and use of the ICTs in Colombian society and also highlights the pertinence of the sociosemiotic and aesthetic approaches in the understanding of social practices. This study examines firstly, the devices implemented by the universities and identifies the logics in which the latter inscribe the reports to the other. Secondly, it deals with the integration policies proposed by the National Ministry of Education and the academic institutions to understand how these instances modalize the enunciators and guide this integration. Finally, it explores the perceptions of the subjects participating in mediated pedagogical practices and highlights their feelings concerning the intersubjective construction of meaning within this experience.

Keywords : Sociosemiotics, aesthetic, interactions, meaning, perceptions, integration, use, assessment, ICTs, university teaching, Colombia.



Université de Limoges

ED 611 - Sciences du Langage, Psychologie, Cognition, Éducation (SLPCE)

Centre de Recherches Sémiotiques

Thèse pour obtenir le grade de
Docteur de l'Université de Limoges
Sciences du langage - Sémiotique

Présentée et soutenue par

Lina Marcela LIÑÁN DURÁN

Le 4 décembre 2018

**Approche sémiotique de l'intégration des TIC et de leurs usages dans
l'enseignement universitaire colombien**

Volume 2 : annexes

Thèse dirigée par Nicole PIGNIER

JURY :

Rapporteurs

Mme Eleni MITROPOULOU, Professeure des Universités, Centre de Recherche sur les
Economies, les Sociétés, les Arts et les Techniques Université de Haute-Alsace

M. Christian BOIX, Professeur Émérite, Professeur Émérite Université de Pau et des Pays de
l'Adour Laboratoire ALTER - EA 7504

Examineurs

Mme Rocío RUEDA ORTIZ, Professeure en Sciences de l'Éducation, Université Pédagogique
Nationale de Colombie

M. Gérard CHANDES, Professeur Émérite, FLSH, Université de Limoges, Laboratoire CERES

Mme Nicole PIGNIER (Directrice), Professeure des universités, FLSH, Université de Limoges,
Laboratoire CERES



Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

Disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



Annexes

Approche sémiotique de l'intégration des TIC et de leurs usages dans l'enseignement universitaire colombien

Volume 2 : annexes	1
Droits d'auteurs.....	2
Annexes.....	3
Annexe 1. Questionnaire des données générales des enquêtés	4
Annexe 2. Entretien personnel administratif.....	5
Annexe 2.1. Entretien N° 1. Alberto UTP.....	5
Annexe 2.2. Entretien N° 2. Cecilia Unibagué	16
Annexe 2.3. Entretien N° 3. Beatriz UdeA	30
Annexe 2.4. Entretien N° 4. Jorge UIS.....	50
Annexe 2.5. Entretien N° 5. Alexánder USTA.....	59
Annexe 3. Entretien étudiants.....	73
Annexe 3.1. Entretien N° 1. Étudiants UTP	73
Annexe 3.2. Entretien N° 2. Étudiants Unibagué	93
Annexe 3.3. Entretien N° 3. Étudiants UIS.....	107
Annexe 3.4. Entretien N° 4. Étudiants UIS.....	132
Annexe 3.5. Entretien N° 5. Étudiants USTA.....	145
Annexe 3.6. Entretien N° 6. Étudiants USTA.....	153
Annexe 4. Entretien enseignants	161
Annexe 4.1. Entretien N° 1. Pablo UTP	161
Annexe 4.2. Entretien N° 2. Nadia UTP.....	175
Annexe 4.3. Entretien N° 3. Fernando Unibagué	197
Annexe 4.4. Entretien N° 4. Niyireth Unibagué.....	218
Annexe 4.5. Entretien N° 5. Diana UdeA.....	229
Annexe 4.6. Entretien N° 6. Isabel UdeA	246
Annexe 4.7. Entretien N° 7. Aminta UIS.....	263
Annexe 4.8. Entretien N° 8. Alejandro UIS.....	274
Annexe 4.9. Entretien N° 9 Alba USTA	303
Annexe 4.10. Entretien N° 10. María USTA	313

Annexe 1. Questionnaire des données générales des enquêtés

Entrevista N.º: Fecha:

Nombre: Edad:

Género: Femenino..... Masculino.....

Profesión:

Nivel de estudios:

Programa de estudios:

Institución educativa:

Correo electrónico:

Actualmente, soy estudiante-investigadora de la Universidad de Limoges, en Francia, donde adelanto estudios doctorales en Ciencias del Lenguaje. En el marco de mi proyecto de investigación, indago en torno al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), especialmente de la plataforma Moodle, en Instituciones de Educación Superior (IES) en Colombia. Es en su calidad de miembro de la comunidad académica (docente o estudiante) de una IES, que voy a entrevistarme hoy con usted.

Con el fin de no alterar la calidad y la autenticidad de sus intervenciones, y si no tiene objeción, esta entrevista será registrada con la ayuda de una grabadora de voz. Usted puede estar seguro de que la información allí consignada será tratada con total confidencialidad, teniendo en cuenta la legislación vigente en Colombia respecto al derecho a la intimidad, las comunicaciones privadas, habeas data y derechos de autor. La duración de la entrevista será de aproximadamente una hora, pero puede variar en función de sus respuestas.

En el curso de esta entrevista, le haré algunas preguntas. Usted podrá hablar libremente y profundizar en las respuestas que desee. No habrá ningún juicio ni ninguna crítica sobre su discurso u opiniones expresadas. Lo que deseo conocer es su vivencia, su opinión, su experiencia sobre este asunto. Sin embargo, si no soy clara en el momento de hacer la pregunta, no dude en pedirme que la repita. Si usted tiene alguna duda o pregunta respecto a esta entrevista, no dude en consultarme y e interrumpirme, si es el caso. ¿Tiene preguntas?

Annexe 2. Entretiens personnel administratif

Annexe 2.1. Entretien N° 1. Alberto UTP

Universidad Tecnológica de Pereira

Durée : 41min54. Date : 16 avril 2015

Première partie de l'entretien

Interviewer: Muy buenas tardes, profesor Alberto. Quisiera empezar preguntándole cuánto tiempo lleva usted vinculado con la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP) y cuál es su cargo.

Alberto: Vinculado con la UTP, 13 años. Inicialmente, comencé con un trabajo de organización del sitio web de la universidad, con la dependencia el CRIE, el Centro de Recursos Informáticos y Educativos. Igualmente, también daba clases en esa época en la Facultad de Educación, y duré allí cinco años. Luego de esos cinco años, se creó la dependencia virtual, que es la encargada de fortalecer la promoción de educación virtual al interior de la universidad y también hacia el exterior. En ella me vinculé como coordinador general en 2010-2011. En el 2011, me vinculé como director del Servicio de Educación Virtual.

Interviewer: ¿Cuál sería la misión, en términos generales, del Servicio de Educación Virtual? Además, pues, de lo que me acabó de comentar, que es promover el uso de las tecnologías.

Alberto: Promover procesos de educación virtual. Es generar metodologías educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Esa es la misión básica del Servicio de Educación Virtual, generar nuevas metodologías que permitan tener procesos educativos mediados por TIC.

Interviewer: ¿Cómo podría decirse que la UTP considera las TIC? ¿Cómo las considera en relación con la educación, con la formación? ¿Y por qué incorporarlas?

Alberto: Para la UTP, las TIC siempre ha sido muy relevantes. Tanto que hoy en día casi todo proceso administrativo se da mediado por las TIC. [...] Hay una resolución en la que se solicita básicamente a todo el personal administrativo disminuir el uso del papel, entonces, por eso se han generado otro tipo de estrategias para hacer solicitudes, certificados. Todos los procesos administrativos se están dando, hoy en día, a través de las TIC. Ahora, en relación con la educación no ha sido tan fácil, es muy complejo llegarles a los docentes. Cuando iniciábamos, en el 2003-2004, hubo mucha resistencia de diferentes docentes de diferentes facultades de la universidad. Bastante fuertes, muy fuertes. Hoy en día, tenemos un muy buen reconocimiento a nivel, digamos, institucional, pero porque lo hemos logrado a través de un reconocimiento que nos ha brindado el mismo país con los diferentes proyectos que hemos avanzado en ese sentido.

Interviewer: ¿Y por qué esa resistencia? ¿Por qué la resistencia que acabó de mencionar?

Alberto: El docente considera que no es lo mismo enseñar en un salón cara a cara que a través de un computador. Consideraban en su momento que era el computador el que les iba a dar la clase,

o sea, ahí van a estar todos los contenidos, ahí están, estudien, y luego nos veremos algún día de estos. Eso consideraron, pero como hemos avanzado en los diferentes procesos, se ha demostrado que es solamente una mediación y que el cara a cara se puede lograr de otra manera: actividades sincrónicas, e incluso las asincrónicas. Se pueden lograr muy buenas actividades que podrían llegar a emular, de alguna manera, esa presencialidad que requiere el mismo docente, ¿cierto? Básicamente, es por eso que no consideran que la mediación del computador sea suficiente.

Interviewer: ¿Y aún hay esa resistencia?

Alberto: De algunos.

Interviewer: ¿Persiste?

Alberto: Sí, pero es más escasa. Hoy en día es...

Interviewer: ¿Y por parte de los estudiantes? ¿Cómo lo perciben ustedes como Servicio de educación virtual? ¿Hay resistencia de los estudiantes?

Alberto: No, no hay resistencia. No hay resistencia, no. Diría que algunos estudiantes tienen algunas dificultades para tener acceso, para socializar a través de las TIC, pero ¿resistencia como tal? No. ¿Que se opongan directamente al tema de la educación virtual? No. No se ha manifestado.

Interviewer: ¿En qué radican esas dificultades de las que me habla, de parte de los estudiantes?

Alberto: Somos una universidad pública, una universidad [en la] que la mayoría de los estudiantes son de estratos 1, 2 y 3. Tienen problemas de acceso a las tecnologías. Ellos tienen la oportunidad de tener acceso cuando están en la universidad. Muchos de ellos no tendrán computador en su casa, y si lo tienen no tienen internet. Entonces, eso les dificulta. Esa es una de las dificultades esenciales. Ahora, está el tema del manejo del tiempo. Considero también que es muy importante tenerlo en cuenta porque no... la mayoría de los estudiantes no manejan muy bien su tiempo para sus proyectos de clase, y este tipo de actividades educativas mediadas por TIC requieren mucho tiempo del estudiante. Ahí encuentran otra dificultad.

Interviewer: ¿Y podría mencionarme algunas otras de las que haya tenido conocimiento, algunas otras dificultades que, de pronto, ellos hayan manifestado?

Alberto: Son básicamente las dos. Hay algunas otras, pero no son tan relevantes. No, no.

Interviewer: ¿De alguna manera, el Servicio de Educación Virtual ha generado algún tipo de evaluación de los cursos al finalizar, de los procesos soportados en tecnologías de la información, pues en este caso tengo entendido que la plataforma base es Moodle?

Alberto: Sí. Te cuento cómo funciona este proceso. Nosotros adquirimos u obtuvimos la plataforma Moodle, pero además de eso le hemos agregado algunas otras aplicaciones que nos permiten mantener un seguimiento y un control periódico de cada uno de los cursos. Ese tipo de aplicaciones, pues, teniendo en cuenta algunos indicadores que buscamos en las diferentes aulas de clase virtuales, con esos indicadores generamos una batería suficiente que, semanalmente, es revisada por todo el equipo del Servicio de Educación Virtual, que era lo que estábamos haciendo ayer, en la mañana, revisando cada uno de los cursos, cómo se estaban dando las actividades, quiénes están asistiendo, quiénes no están asistiendo, qué está haciendo la docente, qué están haciendo los estudiantes. Todo ese tipo de cosas se evalúa semanalmente. No esperamos al final

del curso sino semanalmente, de modo que nos permita de alguna manera, entre comillas lo digo, porque tampoco es en tiempo real el estudio de los indicadores, pero nos permite de alguna manera ser proactivos con los procesos, ¿cierto? Aunque tenemos, ponle, cuatro días de diferencia con la información.

Interviewer: Mi pregunta estaba bastante enfocada a la evaluación de pronto que se haga de... que los estudiantes hagan una evaluación que sea hecha por los estudiantes de su proceso.

Alberto: Sí, tenemos una evaluación. El estudiante que decide cancelar una asignatura virtual presenta una evaluación de cómo estuvo el proceso, por qué se retiró..., una serie de preguntas que tenemos en una encuesta, encuesta que es electrónica, y, finalizando también tenemos una evaluación por parte del docente, del estudiante, a quien se preguntan... hay componentes técnicos, metodológicos, académicos.

Interviewer: ¿Y muchos estudiantes cancelan?

Alberto: Sí, tenemos una cancelación alta.

Interviewer: ¿Y tienen conocimiento de cuáles son las razones?

Alberto: Los principales registros, como te decía, tiempo y el componente de acceso a los dispositivos.

Interviewer: ¿El Servicio de Educación Virtual ofrece cátedras totalmente virtuales o tienen alguna semipresencialidad?

Alberto: Nuestras cátedras se ofrecen de manera semipresencial. Semipresencial, me refiero a que de alguna manera tienen que tener ellos al menos cuatro encuentros semipresenciales durante el semestre, que hemos variado un poco hacia el tema de encuentros sincrónicos. No necesariamente tienen que encontrarse en una sala presencial, sino que lo pueden hacer a través de una sala virtual.

Interviewer: ¿Considera usted que los encuentros presenciales son necesarios? ¿O se podría tener una cátedra totalmente virtual y que sea cien por ciento exitosa? A partir de su experiencia.

Alberto: Yo pienso que es posible tener una cátedra cien por ciento virtual. Y es posible y necesaria. Es necesaria porque los estudiantes encuentran dificultades de cruce de asignaturas cuando uno los convoca a un encuentro presencial.

Interviewer: El Servicio de Educación Virtual surgió por la necesidad de generar esos espacios virtuales para apoyar cátedras presenciales o desde el comienzo fue para proponer cátedras virtuales solamente. Cuando este Servicio surgió, que fue cinco años después de que usted ingresó a la universidad, ¿nació como una iniciativa para apoyar los cursos presenciales o para generar cursos totalmente virtuales?

Alberto: [...] La idea con que se convocó ese grupo era para que las TIC apoyaran los procesos presenciales (tos). Luego del 2003, que me vinculé con el equipo, la idea se transformó en tener de verdad cátedras virtuales. Con esa iniciativa nació el Servicio de Educación Virtual.

Interviewer: ¿Por qué la iniciativa de tener cátedras totalmente virtuales?

Alberto: Ahí se presentaban dos dificultades. Una era detectar el impacto de eso que se estaba haciendo, de si íbamos a formar a los docentes para que usaran determinadas tecnologías, nosotros cómo y en qué momento íbamos a hacerle seguimiento a ese tipo de actividades, o sea, es más fácil

si tenemos una cátedra virtual, hacerle un seguimiento permanente a todo el tema de implementación de diferentes tecnologías, porque todo lo van a hacer a través de la plataforma, si lo hacen dentro de su clase presencial eh... no había manera de hacerle seguimiento. No pensamos en ese momento, esa fue una de las dificultades: ¿cómo hacerle seguimiento a una actividad que ellos hagan de tipo mediado por las tecnologías? Y mediado por las tecnologías, en ese momento, se pensaba que era cualquier tipo de tecnología. El video proyector es una tecnología. Si lo usó o no lo usó, pues no tendríamos cómo hacerle seguimiento a ese tipo de cosas. [Pausa] Y lo otro es que los docentes, en su momento con esta resistencia que había en esa época, pensamos que seguirían otro proceso diferente, seguirían clases apoyadas con tecnología o clases directamente en su sala con tiza y tablero.

Pensamos que como había tanta resistencia en ese momento, lo más seguro era que el docente continuara con sus clases presenciales; igualmente, ya se habían tenido intentos. En su momento, se compró la plataforma WebCT. Esa plataforma nunca se usó. Hubo clases a los diferentes docentes para que... capacitación, formación sobre el tema a diferentes docentes, pero realmente nunca tuvo un uso significativo. ¿Y qué otro tema? También hubo formación para que los docentes crearan recursos educativos virtuales, aunque tampoco tuvo un impacto significativo. Entonces, por eso se crea Servicio de Educación Virtual para que genere unas metodologías y que trabaje con los docentes y que, articuladamente, este Servicio, los expertos o los profesionales que trabajan allí puedan desarrollar cursos completos en la plataforma Moodle e implementar diferentes tecnologías. Allí sí es más fácil hacerle seguimiento, el docente va a estar acompañado completamente por profesionales que saben cómo generar los diferentes recursos y articular los procesos con sus aulas virtuales. Entonces, fue la manera más simple porque los dos intentos anteriores fallaron totalmente.

Interviewer: ¿Y por qué elegir Moodle?

Alberto: En su momento, hubo también una evaluación. Se estudiaron tres herramientas: dos de compra y Moodle. Eh, las conclusiones fueron que esta era más manejable, tenía una... era más sencillo para los mismos docentes, ya conocíamos WebCT. El otro tema estaba más enfocada hacia el socioconstructivismo, que era también lo que queríamos explorar en su momento, y que era gratuita. Básicamente por eso fue que se eligió.

Interviewer: ¿Y los docentes reciben, ahora que usted mencionaba la capacitación y la instrucción, reciben capacitación sobre la plataforma Moodle, antes de abordarla... los docentes que van vinculándose al Servicio de Educación Virtual?

Alberto: Tenemos un diplomado que se llama 'Maestro virtual'. Muchos de los docentes de la UTP, creo que por ahí el cuarenta por ciento de los docentes [de la] UTP han tomado ese diplomado. Ese diplomado es muy conceptual, muy académico, no, no es muy técnico, pero se desarrolla una unidad donde exploran gran parte de Moodle. Igualmente, antes de comenzar clases, nosotros trabajamos con los docentes que van a ejecutar los cursos virtuales sobre el tema de Moodle y haciendo un alistamiento de los cursos.

Interviewer: O sea, ¿ellos sí reciben una capacitación inicial?

Alberto: Sí.

Interviewer: ¿Y los estudiantes también?

Alberto: Con los estudiantes tenemos diferentes alternativas. Una es una sensibilización permanente hacia el tema, incluso todos los estudiantes [de la] UTP pueden ingresar a la plataforma, no solamente los que están viendo las aulas, sino todos pueden ingresar a ella e ir explorándola. Y tenemos también el primer encuentro con ellos..., no recuerdo el nombre de ese encuentro, pero está enfocado a recibir toda la información que deben recibir de la plataforma.

Interviewer: Si hablamos un poco del diseño de la plataforma Moodle, ¿cómo la consideraría usted? ¿Es una plataforma que facilita el proceso o que más bien lo obstruye por su diseño? Pensemos en los bloques, en que de cierta manera es muy cuadrículada, y los procesos son también como muy lineales para acceder de una pestaña a otra, digamos. En ese sentido, el diseño de Moodle o todo lo que se le pueda venir a la cabeza en este momento cuando yo le hablo del diseño de Moodle, ¿facilita el proceso para estudiantes y para docentes o cree que de alguna manera lo obstruye?

Alberto: La primer[a] vez que vi Moodle, lo vi muy plano y muy cuadrículado; como tú lo mencionas, muy lineal. [...] Elegimos Moodle porque es de código abierto, entonces, podríamos generar modificaciones sobre ese código y agregar nuevas, nuevos *pluggins* y aditamentos para esa plataforma. Por esto, nuestra plataforma en este momento se ha transformado un poco y ha sido más flexible para los mismos docentes, por el trabajo que nosotros hemos realizado dentro de esa plataforma, modificando diferentes cosas. Incluso el *skin*, la misma piel de Moodle, toda la hemos transformado, a pesar de que cada año nos vemos en la situación, o cada periodo de tiempo nos vemos en la situación de que tenemos que actualizar y entonces nos toca revisar el código, mirar cómo lo volvemos a crear todo de Moodle, pero lo hacemos.

Interviewer: ¿Y creería usted que el diseño que es cuadrículado, plano, del que hablábamos hace un momento, que ha sido modificado por ustedes, podría ser una de las razones de la resistencia, en algún momento, de estudiantes o docentes? ¿O no lo consideraría?

Alberto: Yo no consideraría eso; creo que es mucho más flexible y más cómodo para los docentes que el mismo WebCT. Nosotros ya tuvimos una experiencia con WebCT y fue totalmente terrible, fue diferente todo. WebCT generó más complicaciones para el mismo manejo que con Moodle; con Moodle es más sencillo proceder.

Interviewer: Entonces, ellos no han manifestado en ningún momento...

Alberto: En ningún momento, dificultades.

Interviewer: Y Servicio de Educación Virtual tampoco ha indagado eso...

Alberto: No lo hemos indagado, pero sé que no hay ningún problema con la plataforma.

Interviewer: Porque, justo en la entrevista que tuve con los estudiantes, esa fue una de las razones que ellos manifestaron.

Alberto: ¿Ah, sí?

Interviewer: Igual los docentes.

Alberto: ¿Ah, sí? Ah, bueno.

Interviewer: El diseño de Moodle de alguna manera no motivaba a acceder [...] Ellos no estaban pensando en modificaciones que haya hecho la institución, sino el mismo diseño de Moodle podría, en algún momento, ser una de las razones por la que ellos, digamos, no se motiven. No es la única [razón], porque ellos también fueron muy conscientes y mencionaron otras, como su manejo del tiempo, que usted me había mencionado. Entonces, por eso quise hacerle la pregunta.

Alberto: Ah, bueno. Entonces, es bueno tenerlo en cuenta.

Interviewer: Sí. Y es una de las cosas pues que, en su momento, cuando ya se haga análisis de los resultados, comunicaré a la universidad para que ustedes lo tengan en cuenta.

Alberto: Sí, por supuesto.

Interviewer: Respecto a la comunicación entre docentes y estudiantes a través de la plataforma, ¿se hace cómo?, ¿qué herramientas se utilizan para que ellos se comuniquen, para que el profesor se comunique con los estudiantes, y viceversa?

Alberto: [...] Cualquier comunicación debe hacerse a través de la plataforma, es un lineamiento que nosotros tenemos, a través de la plataforma, ya sean foros...

Interviewer: ¿Y cómo se hace a través de la plataforma, como foro...?

Alberto: Puede hacerlo a través de los foros que él pueda crear para alguna reflexión o alguna socialización de algo... puede hacerlo a través de los foros o a través del mensajero, también. Entonces, son básicamente esas dos. O sea, a través del mensajero...

Interviewer: ¿El tablero no es casi utilizado?

Alberto: El tablero se usa, lo utilizan los docentes para dejar unos mensajes, pero no es una comunicación bidireccional. Es una comunicación que le va a llegar al estudiante para estar alerta con determinadas cosas, como recordatorios, anuncios, toda esta cosa que puede generar el mismo docente. Pero no se espera que haya una retroalimentación del estudiante. No es como en el foro, que tú pones algo y que vas a recibir algo del estudiante.

Interviewer: ¿Y, según el Servicio de Educación Virtual, esa comunicación es efectiva, entre docente y estudiante, es cien por ciento efectiva o tiene algún tipo de dificultad, que se haya podido percibir a través, ya sea del foro, de los mensajes internos o de los mensajes masivos?

Alberto: Mensajes masivos no ponen los docentes. El mensajero permite generar los mensajes masivos. Hemos tenido, creo, tres dificultades con el tema de comunicación con diferentes estudiantes. Uno fue con un estudiante... no recuerdo, eso fue hace ya como cuatro años, con un tema de comunicación entre los dos...

Interviewer: Pero no es una cuestión reincidente, no es algo que sea constante...

Alberto: No, no es una constante. También hubo un docente, pero el docente tenía problemas de comunicación, entonces, igual, eso se solucionó. Capacitamos al docente, le dimos una formación y toda la cosa. Y hubo un incidente con un estudiante con discapacidad visual, que nos puso a trabajar bastante. Esos fueron los incidentes más complejos que hayamos tenido, teniendo en cuenta ese tema de comunicación.

Interviewer: Pensemos en dificultades de comprensión más leves, que no sean estos que me acaba de mencionar, como el hecho de que el estudiante no comprenda bien el mensaje... la tarea que

tiene que hacer, que el profesor le envía el mensaje describiéndole lo que debe hacer... más bien en esa dirección. ¿Se han presentado ese tipo de situaciones, que el Servicio de Educación Virtual tenga conocimiento?

Alberto: Sí, claro. Por eso tenemos un equipo que se llama ‘Sistema de apoyo’ en el Servicio de Educación Virtual. En él participan tres personas profesionales que están en permanente comunicación con los estudiantes y los docentes para solucionar todo tipo de dificultades técnicas, metodológicas, comunicativas, todo ese tipo de cosas, pero realmente las consultas... yo esperaba que fueran muchas más las consultas, eh, que ese grupo estuviera mucho más ocupado, pero realmente no lo están.

Interviewer: ¿Por qué cree que no hay tanta consulta de parte de los estudiantes?

Alberto: No, sí hay mucha consulta, pero no en la cantidad que yo esperaba. No esperaba que fuera el número que es ahora. No sé, realmente, no sé. Creo que estamos haciendo bien las cosas.

Interviewer: No sé si tenga algún comentario, así como en general sobre las preguntas que le he hecho, para complementar, o información extra que usted considere útil para el trabajo que estoy haciendo con Moodle, como para finalizar.

Alberto: ¿Y por qué Moodle?

Interviewer: [Elegí Moodle] porque en mi experiencia como docente en la Universidad Industrial de Santander (UIS) y la Universidad Santo Tomás (USTA) percibí muchísima resistencia por parte de los estudiantes, especialmente, de los estudiantes con la plataforma, muchas dificultades para manejarla, pese a las capacitaciones que se les daban. Entonces, eso y conversaciones...

Alberto: ¿Y tuvieron experiencias con otras plataformas o no?

Interviewer: No. Y conversaciones con mis colegas. A partir de mi experiencia y de conversaciones con mis colegas, surgieron una cantidad de interrogantes sobre la plataforma y, sobre todo, sobre el vínculo, la interacción entre estudiante y docente a través de la plataforma Moodle, pues yo tenía que precisar y como había sido mi experiencia, la elegí. Entonces, no sé si usted tendrá algo más que contarme de cómo son los procesos a través de Moodle aquí, en el Servicio de Educación Virtual.

Alberto: Yo tengo un equipo grande, que ya tú lo conoces, son aproximadamente doce, quince personas. Doce es el equipo base, pero se nos sube a quince, dieciséis, veinte. Y todo ese equipo está muy atento a lo que ocurre dentro de la plataforma, entre los estudiantes y los docentes. Es el equipo el que realmente minimiza las dificultades que puedan tener los diferentes participantes en este tipo de proyectos con la misma plataforma. Creo que es un buen proceso el que estamos haciendo. Además de eso, tenemos diferentes medios de comunicación. El docente y el estudiante únicamente usan la plataforma, pero nosotros, además, utilizamos el teléfono, utilizamos los mensajes a través de textos, utilizamos un aplicativo que se llama Ichat para consultas permanentes, o sea, durante todo el día está el Ichat disponible para los docentes y para los estudiantes...

Interviewer: ¿Y los estudiantes tienen conocimiento de esa opción?

Alberto: Sí, totalmente. Es por ahí por donde recibimos las consultas de los estudiantes y los docentes acerca de cualquier dificultad que tengan sobre la plataforma. Hay docentes que quieren incluir en la plataforma diferentes herramientas. Nosotros permitimos eso siempre y cuando

podamos tener control sobre la misma herramienta. O sea, podamos saber qué se está haciendo con esa herramienta, cómo lo están haciendo, qué dificultades podrían presentar. Entonces, es un equipo que está muy atento a cualquier proceso y ayuda a solucionar diferentes temas que pueda tener el docente o los estudiantes. El estudiante o los docentes nunca van a estar solos en un curso virtual nuestro. Creo que eso ha minimizado un poco el tema de las dificultades y la resistencia aquí. Ahora, que llame la atención la plataforma y que, en este momento, está... a mí me agrada la plataforma que tenemos. La cambiamos hace cuatro meses, creo. Cambiamos de versión, entonces, se hicieron una serie de adecuaciones. Podemos identificar a los estudiantes que hay allí en este momento. Hay todo un perfilador, se llama así la aplicación, no sé por qué se nos quedó con ese nombre. Perfilador donde recogemos información de los estudiantes, incluyendo su estilo aprendizaje, que es muy útil también para los mismos docentes. Esa información es compartida con el docente. Entonces, el docente ya conoce a su estudiante. En todo sentido, porque incluye temas académicos, gustos, *hobbies*, incluso el tipo de sangre, preguntamos. Entonces, considero que uno de los factores que ha minimizado el tipo de problemas que se puedan presentar es el equipo que tenemos ahora.

Interviewer: ¿Y en ese equipo hay personas que están encargadas de hacer una especie de seguimiento de los procesos de los docentes?

Alberto: Sí.

Interviewer: ¿Y de mirar la regularidad con la que los docentes ingresan, revisan foros, están pendientes de cada actividad que proponen?

Alberto: Sí. Todo lo metodológico, no directamente cómo el docente lleva su clase, sino lo metodológico; que cumpla con ciertos reglamentos que tiene la misma universidad. Por ejemplo, uno de los temas difíciles es que el docente debe evaluar y, como mínimo, debe demorarse cinco días para poner la nota. No puede pasarse de ese tiempo, y es uno de los elementos con mayores dificultades de controlar. Nuestros docentes a veces se pasan diez días, dos semanas sin poner la evaluación, entonces es muy complejo, porque está dentro del mismo reglamento; entonces, enviamos el artículo: “Vea, estamos en este proceso...”. Pero ellos son muy pilas y, generalmente, es la mayor dificultad que tenemos con los docentes, pero se ha ido minimizando mucho.

Interviewer: Ahí iba la siguiente pregunta, ¿siempre va la nota acompañada de una justificación de esa nota?

Alberto: Sí, de una justificación de esa nota. No es solamente el tema cuantitativo, sino también decirme por qué fue que saqué esa nota. Una justificación de la nota. Si lo estoy haciendo bien, dígame qué es lo que estoy haciendo bien y cómo voy.

Interviewer: Sin embargo, es una de las inquietudes que tienen los estudiantes, porque los docentes mencionaron un caso en que no ponen la nota, la retroalimentación o la justificación de la nota, o si la ponen lo hacen ya al final, cuando no hay prácticamente nada que hacer, cómo responderle al profesor: “Pero, profe, mire esto” o “si me da una oportunidad...”. Entonces, también, como para mencionarlo allí.

Alberto: En este momento, solamente tengo problemas con un docente, que esté haciendo esto, o sea, lo hace y no llega la retroalimentación. O sea, pone la nota, pero no hace la retroalimentación oportunamente. Eso lo tengo nada más con un solo docente.

Interviewer: Aunque ellos no decían que no pusieran la retroalimentación, solo que la ponen y no hay nada que hacer al respecto. La ponen, digamos, en vísperas de cerrar el semestre. Era un ejemplo que ellos me ponían. Entonces, ya hay muy poco para ir a pedirle al docente: “Profesor, hablemos sobre esto”, “¿Por qué cree que lo pude haber hecho mejor?”, o ¡qué sé yo! De la retroalimentación que normalmente se hace a la calificación. No es que ellos me hayan dicho que no la están poniendo, sino que si algunos no, pero quienes sí la ponen de pronto se toman un poco más de tiempo, y ya llega el momento en el que poco se puede hacer frente a esto. De todas maneras, son aportes para confrontar con los tres discursos.

Alberto: ¡Claro! Pero, reitero [risas], nosotros evaluamos eso semanalmente. Semanalmente, sabemos quién está colocando las notas oportunamente y quién no; quién está retroalimentando y quién no. No es a final de semestre. Semanalmente lo hacemos. Tengo esa situación con un solo docente que se está demorando con el tema de las notas, o que se demora con el tema de la retroalimentación. Pero [...] es a tiempo. Incluso los estudiantes tienen posibilidades de interponer derechos de petición, y ellos saben hacerlo y nosotros les explicamos cómo hacerlo para que lo hagan. De hecho, nos ha pasado porque nosotros les enseñamos a hacer ese tipo de cosas; porque no podemos dejar, pues, que este proceso se vaya a caer de buenas a primeras...

Interviewer: Con todo el esfuerzo que hay...

Alberto: Con todo el esfuerzo que hay y que se vaya a caer de buenas a primeras porque un docente no pone su nota a tiempo.

Interviewer: Creo yo, profesor, que sería todo lo que tendría por preguntarle. No sé si tendrá algún otro comentario.

Alberto: No, no tengo ningún otro comentario.

Interviewer: Muchísimas gracias, entonces.

Deuxième partie de l’entretien

Alberto: Son dos estrategias que tenemos que realizamos con los docentes y los estudiantes. Una se llama ‘Alistamiento de cuso’. En ese ‘Alistamiento de cuso’ nosotros nos reunimos con los docentes dos semanas antes de iniciar clases para preparar toda el aula, toda el aula en su totalidad. De esa manera, minimizamos errores que puedan presentarse y estructuramos todo el proceso educativo durante el semestre, creamos todo un cronograma, preparamos las actividades. Todo lo dejamos listo para que el docente, durante esas dos semanas, entregue ya su aula terminada y pueda iniciar con los docentes el día que debe iniciar clases, con los estudiantes. Y tenemos una estrategia que se llama ‘Periodo de adaptación’. El periodo de adaptación lo hacemos con todos los estudiantes que se vinculan a nuestras aulas, así ya se haya vinculado anteriormente. En ese periodo de adaptación realizamos actividades metodológicas, actividades técnicas, actividades pedagógicas. Por ejemplo, tenemos en cuenta todo el tema de la plataforma, del manejo del tiempo, de cómo realizar las actividades, que es una ayuda más metodológica.

Interviewer: ¿Eso se hace con profesores?

Alberto: Eso se hace con los estudiantes. ‘Alistamiento de curso’ con docentes, ‘Periodo de adaptación’ con estudiantes. ‘Periodo de adaptación’ lo iniciamos una semana antes de clases y lo hacemos durante todo el semestre. Durante todo el semestre se están enviando ayudas a los estudiantes: metodológicas, técnicas y administrativas. Para que el estudiante se vincule y realice sus actividades con éxito dentro de las aulas. [...] Cuando entres al aula te vas a dar cuenta de ese tipo de actividades. Incluso, tú, para poder ingresar al aula nuestra tienes que llenar el perfilador. Desde ahí es donde empezamos a conocer nosotros al estudiante. Si no tienes el 60% vinculado, realizado, ejecutado, diligenciado, no te va a dejar seguir. El 60% que es una de las cosas que tendrás que hacer [risas] durante ese proceso.

Interviewer: Volviendo un poco a la capacitación, a ese ¿afinador?, ¿cómo era que se llamaba? La parte...

Alberto: El ‘Alistamiento de cursos’.

Interviewer: Bueno, ‘Alistamiento de cursos’ [risas], se hace con los docentes, pero ¿previo a eso hay algún tipo de capacitación en cuanto a cómo manejar el aula? No me refiero a la parte técnica de ‘así se hace un foro’, sino la parte didáctica o pedagógica para aplicar en los cursos?

Alberto: Mira, los docentes que se vinculan con nosotros o ya tienen experiencia, que se pueda certificar, ejecutando u ofreciendo cursos virtuales, o se han formado. Tienen formación, pero no cualquier tipo de formación. Nos gusta ese tipo de formación que sea más didáctica, más pedagógica, porque realmente la situación técnica la podemos resolver más aquí con el equipo de trabajo. Entonces, o ya tienen la experiencia o ya tienen formación. Generalmente, los docentes que están con nosotros se han formado con nosotros mismos, con el diplomado que tenemos llamado ‘Maestro Virtual’.

Interviewer: En cuanto a las políticas institucionales sobre la implementación de TIC, es decir, no solo la generación de cátedras virtuales, sino el apoyo a las cátedras presenciales, también, ¿conoce usted sobre esas políticas?

Alberto: No. La universidad no tiene políticas de implementación de ese tipo. No hay una política. Hay una política de implementación de TIC, pero a nivel administrativo. No ya una política...

Interviewer: ¿Cómo así a nivel administrativo?

Alberto: El uso de las plataformas para los requerimientos administrativos, lo que te mencionaba hace un rato, o sea, las áreas administrativas todo lo hacen usando las plataformas creadas por la misma institución, pero no hay una política que diga que es necesario usar las tecnologías de la información para apoyar procesos de educación.

Interviewer: ¿No hay esa política donde está determinado cómo se deben hacer, cómo se deben complementar...?

Alberto: No, desde acá, desde el Servicio de Educación Virtual, tenemos generado un documento que se llama “Lineamientos educativos para el tema este de educación virtual en la UTP”. Ese es el documento que tenemos y es como nuestro documento guía, básicamente. Pero políticas institucionales no tenemos. No hay reglamento.

Interviewer: ¿No hay un Acuerdo del Consejo...?

Alberto: No hay un Acuerdo, ni una política.

Interviewer: ¿Y esos lineamientos no han sido aprobados por la institución?

Alberto: Los lineamientos se socializan, y en este momento estamos haciendo, ahora que cambiamos de administración, de nuevo un trabajo de socialización con ellos para que estos documentos sean formalizados y sean institucionalizados.

Interviewer: Como política institucional...

Alberto: Como política porque, realmente, necesitamos un reglamento. No tenemos un reglamento. Estamos trabajando con el mismo reglamento de la presencialidad, y eso es muy grave. O sea, no hay nada en la universidad, hay muy poco. Se habla de modalidades, pero todas trabajan con el mismo...

Interviewer: Reglamento...

Alberto: ... reglamento y políticas. Hay una resolución por allá que crea a esta dependencia, pero eso es básicamente. No más. Es lo único que hay.

Interviewer: ¿Y ahí no se especifica nada respecto a la implementación de cursos, de TIC en los cursos?

Alberto: Nada. Lo único que se dice es que el Servicio de Educación Virtual es el que tiene la última palabra con respecto a esto. O sea, nosotros decimos qué se puede implementar y qué no. Básicamente. O cómo hacerlo, pero no especifica cómo ni nada de esas cosas. Más bien, ese tipo de cosas están en los lineamientos que nosotros tenemos. No sé, ¿tú conoces ese documento?

Interviewer: Si está publicado... es que como yo he trabajado con varias universidades, hay otras que también lo llaman lineamientos, entonces, no estoy segura. ¿Ustedes los tienen publicados? ¿Es público el documento?

Alberto: No. No es público.

Interviewer: No, entonces... ¿podré yo acceder a él?

Alberto: Obviamente, ya firmamos esto, eso es totalmente confidencial. Y en este momento se está transformando. Eso lo sacamos como en el 2011 y en este momento estamos de nuevo leyéndolo y transformándolo porque ahí sí hay varias líneas que deberíamos seguir con respecto a esto. Ahí se especifican el 'periodo de adaptación', el periodo... todas estas cosas están ahí.

Interviewer: Eso me interesa mucho porque yo hago análisis de esos documentos también.

Alberto: Bueno, listo.

Interviewer: Bueno, muchísimas gracias.

Annexe 2.2. Entretien N° 2. Cecilia Unibagué

Universidad de Ibagué

Durée : 46min46. Date : 23 avril 2015

Interviewer: Buenos días, profesora. Quisiera empezar solicitándole, por favor, una breve presentación de su nombre, el cargo y cuánto tiempo lleva con la Universidad de Ibagué. Eso, básicamente.

Cecilia: Soy Cecilia, profesora de esta universidad por más de treinta años. Soy profesora titular de la universidad, que es el grado más alto que se llega por condiciones de estudio, de publicaciones y una serie de requisitos que tiene el estatuto de desarrollo profesoral. He pasado en esta universidad la mayor parte de mi vida. Soy parte del inventario de los activos de la universidad. Soy chilena. Me formé básicamente en Biología, en Chile; hice después una especialización, con la Universidad La Habana, en Docencia Universitaria; una maestría en Investigación y una maestría en Teología Educativa, aquí ya en Colombia; e hice mi doctorado, que es en Pedagogía, en Cuba. Esa es más o menos mi trayectoria. He estado en esta Universidad con algunas interrupciones porque me gusta mucho trabajar el sector público. Entonces, también he sido secretaria de Educación del municipio de Ibagué y secretaria de Planeación del Departamento; pero mi base siempre es la universidad, y a ella voy y vuelvo.

En este momento estoy dirigiendo el Centro de Innovación Educativa, cuya función tiene muchas cosas. Es un sistema de gestión [y] realmente es una innovación para la universidad, pero su función esencial es formar a los profesores para incorporar tecnologías a su práctica docente. Eso es lo que yo trato de coordinar con un equipo interdisciplinario formado por ingenieros de sistemas, comunicadores sociales, diseñadores gráficos y docentes, porque este centro tiene tres áreas específicas: un área de pedagogía, un área de tecnología y un área de diseño y comunicación.

Interviewer: Bueno, se me adelantó a la segunda pregunta, que era justamente esa: ¿cuál era la misión de Ábaco?

Cecilia: Te doy un plegable también, que está en detalle.

Interviewer: Muchas gracias. Profesora, ¿cómo son concebidas las TIC en la Universidad de Ibagué?

Cecilia: Todas las tecnologías y las herramientas tecnológicas son consideradas como un mediador del aprendizaje. En ningún punto de vista es el eje central. Para nosotros, el eje central es el aprendizaje de los estudiantes. Y creemos que, por el tipo de estudiantes, el perfil de los estudiantes que tenemos, muchachos muy jóvenes (aquí ingresan de dieciséis y diecisiete años), son muchachos que han nacido en una época perfectamente digital. No así los profesores, que son alrededor de los cuarenta años, el promedio es como cuarenta y cinco años en esta universidad. Entonces, tenemos que mejorar la comunicación entre profesores y estudiantes porque hoy en día son mecanismos de comunicación diferentes. Entendemos que la tecnología no mejora la calidad de la educación, contribuye o contribuiría a mejorar la calidad de la educación, siempre y cuando el profesor entendiera que el problema es pedagógico. El problema no es tecnológico. Y así nos hemos movido. Tenemos una política clara en la universidad también. Somos una universidad presencial,

con apoyo en las tecnologías y metodologías activas para el aprendizaje, siendo el eje central el estudiante y su aprendizaje.

Interviewer: En términos generales, ¿cuáles son las políticas de implementación de TIC a nivel institucional?, ¿hay unas políticas, hay unos lineamientos oficiales?

Cecilia: Sí, claro. Tenemos una política de incorporación de uso de recursos tecnológicos y de incorporación de TIC a la docencia. Yo te puedo, incluso, dar una copia...

Interviewer: Le agradecería.

Cecilia: Te puedo dar una copia de la política, para que tú veas ahí, ya que es un trabajo importante. Tú veas entre medio qué es lo que dice y también qué es lo que no dice, por qué no lo dice. Qué espacios quedan ahí libres. Dice básicamente la política de que en esta universidad la tecnología es importante para el desarrollo de la institución; que es importante para el aprendizaje del estudiante; que deben los profesores formarse; pero que bajo ningún punto de vista, por el modelo pedagógico nuestro, se puede considerar que es el eje alrededor del cual orbita. Este centro, es más que centro, es realmente un sistema de apoyo al docente. Eso está claro en la política: en pregrado somos universidad presencial con apoyo de tecnologías y metodologías activas. No tenemos ninguna intención, no está en el Plan de Desarrollo, no está en la misión ni en la visión de la universidad que haremos pregrados virtuales. Eso es muy claro en esta universidad, porque creemos que la formación con muchachos, sobre todo tan jóvenes, debe ser una formación mucho más integral, formar más ciudadanos, y no creemos que las tecnologías sean el eje para hacer eso.

Interviewer: ¿En las políticas educativas se menciona la elección de la plataforma Moodle?

Cecilia: Hay que ser coherentes, ¿no? Nosotros, si decimos que nuestros proyectos educativos se han hecho en los modelos cognitivos, de hecho, en los modelos cognitivos, nosotros nos movemos en los constructivismos, que son de muchos tipos. Tenemos muchas vertientes hoy, tanto del cognitivismo como tal, como del modelo educativo o de enfoques diferentes. Nosotros podemos decir: nos movemos dentro de los modelos cognitivos. Algunos trabajarán con aprendizaje significativo, otros con aprendizaje comprensivo, otros trabajarán constructivismo tradicional. En eso hay libertad. Pero si nosotros pensamos que los modelos no son cognitivos, necesariamente, nuestro eje es el estudiante. Si el eje es el estudiante, porque creemos en la interactividad, en la posibilidad de construir conocimientos acompañados con los estudiantes, de los profesores entre ellos; estamos hablando de un aprendizaje colaborativo. Si nosotros queremos un aprendizaje colaborativo, es importante lo que cada uno trae consigo: su maleta, su maleta de la vida. Y esa maleta es lo que teóricamente unos diríamos en educación: es rescatar todos aquellos conocimientos o aprendizajes significativos que la persona trae. Nadie viene en blanco. Si respetamos lo que el individuo trae, si queremos un aprendizaje colaborativo, si estamos dentro de los modelos cognitivos, no podemos aterrizar en una plataforma diferente a una plataforma que esté basada en el constructivismo social, y Moodle está basado pedagógicamente en el constructivismo social. Por eso trabajamos con esa plataforma.

Interviewer: Alguna otra razón, ¿cómo, por ejemplo, que es un *software* libre?

Cecilia: Claro, sí influye obviamente que sea un *software* libre, porque si yo encuentro que hay otra plataforma basada en el constructivismo social y es de unos costos enormes para la universidad,

esta universidad que no tiene ninguna subvención del Estado. Nosotros nos mantenemos con los recursos que nosotros apropiamos de proyectos que son externos o la matrícula de los estudiantes. Y además es una universidad que tiene cero endeudamientos, o sea en una universidad financieramente muy estable.

Interviewer: Es de carácter privado.

Cecilia: Privado, sin ánimo de lucro. Entonces, cualquier excedente que hay en esta universidad se reinvierte en la misma universidad. Por eso hemos sobrevivido treinta y cinco años. Estamos cumpliendo treinta y cinco años. Con estudiantes que son de estratos dos y tres. No son estudiantes ricos. El setenta por ciento de nuestros estudiantes son de estrato económico dos y tres, que es la parte más baja de la pirámide. No es la parte más alta. Entonces, sí, un criterio es eso, que es una plataforma libre; otro criterio para nosotros muy importante es que está dentro del marco del constructivismo social; y otro criterio muy importante es que es una plataforma muy amigable para que uno de su necesidad, la pueda... bueno, “customizar” es una palabra inmundada, de eso se ocupa, pero uno desde su realidad y de lo que uno necesita la pueda personalizar. Entonces, nuestra plataforma Moodle no va ser igual a otra universidad o a otra entidad que utilice esta plataforma. Eso para nosotros es importante, porque entra el estudiante, el profesor y el estudiante, a algo que le parece más familiar. De pronto aquí será menos rimbombante que en otra universidad, pero es lo que nosotros somos capaces de hacer y manejar.

Interviewer: ¿Reciben los docentes y los estudiantes capacitación para el manejo técnico de la plataforma?

Cecilia: Sí, claro. A los estudiantes, cuando entran a la universidad, se les hace una semana de inducción. Ahí les hacemos un taller para el manejo de la plataforma a todos los estudiantes que ingresan a la universidad. Así ese estudiante no encuentre todos sus cursos en la plataforma, porque no todos los cursos están en la plataforma. No porque creamos que hay unos cursos que no pueden estar en plataforma, sino porque esto es un proceso, el de llegar a montar un curso en la plataforma es un proceso con el profesor, inicialmente. Entonces, es un profesor que se le lleva por etapas, se le lleva poco a poco porque queremos que una vez cumpla todas las fases se nos independice. Y después ya venga por cosas muy puntuales. Pero que él se sienta que esa es su plataforma.

En la universidad no es obligatorio trabajar en la plataforma. Lo que no es permitido es trabajar en otra plataforma. No es obligatorio en el sentido de que hay profesores que son menos permeables a la tecnología. Hay profesores que al comienzo sienten que uno como que les va a quitar el trabajo. Hay muchos rechazos. No muchos, pero hay algunos rechazos. Entonces, ha sido un proceso muy voluntario. El profesor va llegando. Algunos llegan también porque los mismos estudiantes los van obligando, ya que para un profesor es gravísimo que un estudiante le diga: “Profesor, ¿y usted por qué no tiene el curso en plataforma?”. Le están diciendo que es aburrido o “Mire, profe, usted habla mucho”. Hoy los chinos no tienen ese respeto que tenía uno visceral por un profesor. Entonces, le dicen: “Mire, profesor, yo me aburro en su clase. En cambio, con el profesor tal que nos deja lecturas, que vemos videos, que no sé...”. Entonces, es más la presión del estudiante que de la misma institución. Pero ya tenemos más del ochenta por ciento de los profesores capacitados para el uso de la plataforma y capacitados en tecnología.

Interviewer: ¿Y reciben también los profesores cierta capacitación pedagógica o didáctica?

Cecilia: Por su puesto, porque si no seríamos muy contradictorios. De hecho, aquí, cuando el profesor entra al primer nivel de capacitación, que es un diplomado, ellos tienen lo básico del diplomado; tienen formación en la plataforma, la utilizan; tienen una formación muy amplia en las aplicaciones de Google. ¿Por qué las aplicaciones de Google? Primero, porque la universidad está inscrita en Google. Nosotros pagamos, tú sabes que las universidades pagan muy barato, casi nada cuando se utiliza Google. Entonces, tenemos todas esas aplicaciones de Google abiertas. Hay muchos profesores nuestros que no trabajan en plataforma, porque no tienen todo el curso dispuesto para la plataforma; pero sí ocupan muchas aplicaciones. Entonces, les enseñamos las aplicaciones de Google para que puedan ir incorporando la tecnología poco a poco en el curso. Tienen otro módulo que es de imágenes y videos.

Los profesores sienten que cambian mucho su práctica docente con tecnología cuando pueden incorporar imágenes y cuando pueden incorporar videos en sus clases. Entonces, eso es lo primero que siente, que es una gran innovación hacer ellos sus propios videos o que les enseñemos cómo se recortan los videos o cómo se puede arreglar un video. Y tenemos otro módulo que, incluso, tiene más semanas ese módulo que los anteriores, que es en pedagogía. Se llama *Pedagogía y Presentaciones Didácticas*, porque todos los profesores creen que saben hacer presentaciones; pero no son didácticas, son muy aburridas o no tienen color o no saben resaltar las palabras importantes o es puro texto.

Tenemos incluso una grabación (yo hago ese módulo) incluso de un video chiquito, en el que yo hago las presentaciones didácticas, que es un éxito. Ese es el Óscar de las cosas que hacemos, y es lo más de bobo y sencillo. Ellos se sienten apoyados cuando les dicen: “Mire, profesor, el contraste de colores, el tamaño de las letras, las imágenes, que si usted pone una cara mirando hacia afuera en la lámina no pone atención la gente”. Cosas así, que no las inventamos nosotros. Los diseñadores saben eso hace muchos años, pero los profesores, no. Tú sabes mejor que yo que esto es un lenguaje que está comunicando en esas imágenes. Esto es una idea importante.

Y nosotros cuando rediseñamos el curso, que es el proceso de rediseño de curso. Cuando rediseñamos el curso, ¿qué hacemos? Es un proceso que dura cuatro semestres, o sea, dos años. Y después de que ellos hacen la primera fase, que es el diplomado, entran a una segunda fase, que es rediseñar el curso. Así le llamamos cuando los profesores vuelven a reflexionar sobre práctica pedagógica. La universidad les da como incentivo quitarles durante un semestre una cátedra. Ellos dictan cuatro cursos. Le quitan un curso. Y ese curso con las horas de preparación y todo, más o menos, da siete horas. Esas siete horas trabajan con nosotros. Esas siete horas, aquí en Ábaco, sentados con nosotros. Y durante siete horas ellos empiezan la mitad de ese semestre trabajan en pedagogía y la mitad, en tecnología.

¿En pedagogía qué empezamos? Con la reflexión sobre lo que ellos hacen. Los contenidos que ellos tienen. Por una parte, ellos comienzan... eso es una reflexión sobre la práctica pedagógica. ¿Eso qué implica? Que ellos hablen con nosotros, pero que también hablen con sus pares internos. ¿Quiénes son sus pares internos? Son sus profesores del área. Aquí todos los profesores que trabajan en matemáticas están reunidos en el área de matemáticas. Y así en todas las disciplinas.

Entonces, ese profesor se reúne con su área y discute los contenidos porque ellos toda la vida han dictado el mismo curso de matemáticas. El mismo curso en el que le fracasa el cincuenta por ciento de los estudiantes.

Entonces, empezamos a que ellos se pregunten: “¿Yo soy formado como profesor. Yo de eso sé. Creo que lo hago bien. Entonces, ¿dónde está la falla? Porque en frente tengo a unos estudiantes normales. No tengo ni genios, pero tampoco tengo bobos. ¿Y por qué no aprenden?, ¿por qué...?”, etcétera. Nosotros les hacemos preguntas. Preguntas un poco desencadenadoras de la discusión. Los acompañamos en la discusión. Después discuten entre ellos también. Y después de eso llegan a unas conclusiones: “Nosotros fallamos en esto. Creo que no está bien. Tengo dudas en esto”. Y empezamos el proceso de rediseñar sus cursos, con una metodología que nosotros tenemos. [...] ¿Qué hacemos nosotros? Que identifiquen las grandes ideas. Las grandes ideas son como los temas centrales. Lo curioso es que cada profesor nos dice, la primera semana, como diez grandes ideas. Entonces, yo le digo: “¿A usted cómo le digo? Usted tiene diez capítulos para desarrollar en dieciséis semanas”.

Cada gran idea la desglosan en entendimientos perdurables. Es decir: “¿Usted qué quiere de esa gran idea que el estudiante no olvide?”. Hacen como veinte o treinta más. Y para cada gran idea hay que hacerle los objetivos. ¿Qué espero yo con eso?, ¿qué espero yo con lo otro? Y no se dan cuenta de que para un curso de dieciséis semanas necesitarían algo así como cincuenta semanas para poderlo desarrollar. Entonces, empiezan a darse cuenta de que ellos tratan de poner muchos contenidos. Y que el problema no es de contenidos. El problema, entre otros, es que el estudiante, si está centrado en el aprendizaje, aprenda a autoaprender. Eso es importante. Entonces, son los contenidos esenciales, porque el resto, además, está obsoleto en menos de nada. Son, como quien dice, las matrices, las vértebras, lo que es propio de una asignatura y de una disciplina, y no más.

En eso estamos, pero no es fácil. Resulta fácil decirlo, pero es todo un cambio de un modelo mental, porque escuchamos con mucha frecuencia a profesores que dicen: “Pero mire, si yo siempre lo he hecho así y me ha funcionado, ¿por qué tengo que cambiar?”. Claro porque como aquí no es como un médico, al que siempre “lo ha hecho así”, se le muere el paciente. Aquí solamente castramos al estudiante de por vida. Pero no más, eso no se nota, ¿no? No tenemos un muerto al frente. Entonces, es un proceso que ha sido no tan lento, pero se ha dado desde el interés de los profesores que van llegando. Y cada día llegan más. Y a los reacios lo hacen llegar los estudiantes. Ni las directivas de la universidad, ni nosotros; sino los mismos estudiantes.

Interviewer: ¿Y cuál es la percepción que, según ustedes, tienen los docentes y los estudiantes de la experiencia con la plataforma Moodle?

Cecilia: Más que la percepción nuestra, es lo que ellos mismos dicen. Semestralmente hacemos videos con los estudiantes que sabemos que están, ese semestre, estrenando, entre comillas, curso. Y los entrevistamos en un video. Le decimos: “Bueno, ¿a usted cómo le parece [la] plataforma?”. De los estudiantes, llama la atención cosas como esta: dicen desde... que las clases son entretenidas; la palabra “entretenida” es la que más mencionan, lo cual nos ha llevado a nuestra nueva línea de trabajo, que es la ludificación. El uso de juegos para el aprendizaje. Y tenemos experiencias muy bellas. Pero surgió mucho también del interés de los estudiantes, más que de las tendencias

mundiales y cosas de esas. [...] Un porcentaje muy bajo, muy bajo, todavía dice —diría yo que menos del diez por ciento— todavía dice: “¡Ah!, pero yo vine a la universidad para que me enseñaran y no para aprender yo”, porque vienen de una tradición de colegio con muy el profesor adelante y los estudiantes oyendo. Pero ese porcentaje no es alto. Pero sí hay. Más o menos es como que: “Yo pago para que me enseñen y ustedes me ponen a averiguar en una plataforma”. Cosas de ese estilo. Pero es un porcentaje muy bajo.

Los profesores tienen como dos etapas. La primera etapa es quejarse todo lo que pueden, respecto a que eso es mucho trabajo, mientras se hace el montaje del curso. Nosotros le abrimos la plataforma solo cuando tiene las dieciséis semanas planificadas. [...] Independiente de que en el transcurso de sus semanas él se vaya dando cuenta de que hay que hacer pequeños cambios, pero ya no tiene todo un semestre para pensar cómo su curso iba a ser apoyado por nosotros.

Interviewer: O sea que él sigue haciendo sus clases presenciales sin apoyo de TIC ese semestre...

Cecilia: Él tiene tres asignaturas diferentes a la que está rediseñando con nosotros. Pueden ser las mismas, como pueden no ser. Esas asignaturas las dicta [de manera] presencial, como quiere. Pero después de que ya hace un curso, todo este proceso con nosotros, él nunca más vuelve a ser un profesor tradicional. Así no tenga su curso en plataforma.

Interviewer: ¿Y él es remunerado por las cuatro asignaturas o por las tres que está dando?

Cecilia: No, por las cuatro.

Interviewer: ¿Esta cuenta, en preparación, cuenta como si la estuviera dando?

Cecilia: Claro, claro. A él no se le rebaja un peso. A él se le libera de una asignatura para que trabaje con nosotros.

Interviewer: ¡Excelente!

Cecilia: Las siete horas tampoco está sentado aquí, ¿no? O sea, pertenece a Ábaco, en esas siete horas y él tiene que responder en su plan de trabajo por eso. Pero hacemos un plan con cada uno porque hay profesores que dicen, por ejemplo: “Yo trabajo muy bien...”. Aquí es como consultores sentimentales. “Yo trabajo muy bien los domingos, porque mi señora se va con los niños a visitar a la suegra”. Bueno, todo eso lo vivimos. Profesor, entonces, trabajamos una parte presencial, aquí sentaditos, y otra parte virtual. Que lo haga a su ritmo. Pero en el semestre tiene que tener las dieciséis semanas. La universidad le paga, claro.

Interviewer: Es que la pregunta no resulta tan obvia porque no sucede en todas las universidades. Y por eso es grato escucharlo.

Cecilia: Sí, claro, claro.

Interviewer: Porque todos los profesores dicen, justamente, que es mucho más trabajo. Y es cierto. Requiere más trabajo estar pendiente del aula y del proceso de los estudiantes. Y normalmente ese trabajo no es remunerado.

Cecilia: Nosotros sí. Todo el montaje es remunerado. Sí, claro.

Interviewer: ¿Se podría hablar, profesora, de resistencia por parte de estudiantes y de profesores? ¿Y cuáles serían esas resistencias? Sea al comienzo, sea durante, sea al final del proceso.

Cecilia: No. Yo no diría que resistencia. Entendiendo “resistencia” como una posición absoluta: “No, yo no quiero, no lo voy a hacer”. No, resistencia como tal no hay. Diría que es desconfianza un poco de los profesores, porque es como su ego el que se ataca. Porque ellos sienten que pierden mucho poder. Es que el poder del tablero y el manejo de un curso, una audiencia cautiva, es tremendo. Y profesores que llevan diez, quince años haciéndolo así. Y que de un día para otro le digan: “Sí, profesor. Usted no pierde eso. Usted sigue estando en frente de su salón. Pero usted tiene algunas ayudas que a usted en alguna medida lo remplazan”. Él siente como el remplazo. “Pero, profesor, no lo entienda como un remplazo, sino como un apoyo a su mismo curso”.

Antes de montar el curso, alegan mucho, [...] que es mucho tiempo; que se les dificulta grabar un video; porque a ellos todos los hacemos grabar un video presentándose a los estudiantes. Ellos se presentan a los estudiantes en vivo y en directo; pero también tienen una presentación en la plataforma. Ellos dicen quiénes son. Cada uno lo hace como quiere. Ellos dicen quiénes son, qué han estudiado, qué esperan de los estudiantes en las asignaturas. Entonces, cuando dicen qué esperan, le están dando los grandes temas. Los tres, no más. Los tres o cuatro grandes temas. “Yo espero que en este curso nosotros aprendamos a diferenciar los números reales de los tales. Y espero tal cosa y tal cosa. Y vamos a estar haciendo muchísimas actividades. Por favor, estén pendientes de las fechas en la plataforma”. Y ya, en menos de diez minutos. No a todos les gusta grabar video. Algunos se sienten muy compulsivos con eso. Las profesoras van a peinarse ese día, a echarse colorete. Y después no les gusta el video. Hay de todo. Esto es muy entretenido.

Entonces, resistencia como tal, no. O si hay resistencia, yo diría que, es de tan pocos profesores, que no es algo significativo. No puedo decir que no exista. Pero son uno o dos profesores. Tenemos una estadística por ahí. Que si: “¿Yo qué hago con los ejercicios”. Entonces, le mostramos: “¡Profesora, mire! Hay ejercicios que sus compañeros ya tienen en plataforma”. “¡Ay!, no, no. A mí me gusta recibir en papel para yo poderles revisar a ellos”. Entonces, ahí vamos poco a poco. A esos profesores así, les compramos un cuaderno, que es como si fuera un computador. En el cuaderno, ellos pueden escribir con un lápiz especial. Un *pendrive*. Él va escribiendo ahí y eso mismo lo copia al computador, lo ven los estudiantes. O sea, avanzamos de diferentes maneras con cada uno.

Interviewer: Y, de parte de los estudiantes, ¿has percibido ustedes cierta resistencia o no?

Cecilia: No, lo que yo te decía recién. Resistencia, no. Pero no todos los estudiantes valoran suficientemente el trabajo en plataforma, porque ellos son —es una palabra fea que no me gusta es decir— “nativos digitales”; fue un mal invento esa palabra. Ellos tienen competencias en el uso de tecnología. ¿Por qué? Porque usan mucho en su vida cotidiana la tecnología. En un grupo de amigos, en el chat, en el no sé qué, en el sí sé cuánto. Pero ellos no, todavía no han desarrollado una consciencia plena de que eso también sirve para estudiar. Entonces, yo creo que esa es la gran dificultad que hay con los estudiantes. Manejan la tecnología y lo que no manejan lo aprenden muy rápido; pero no valoran todavía eso como debería ser, para estudiar. Hay un proceso que al comienzo lo ven como tan liviano, como si fuera un juego. Pero no es así. Yo creo que esa es una de las dificultades más grandes con los estudiantes. No es rechazo, sino la poca o la insuficiente valoración de la plataforma para aprender.

Interviewer: ¿Preferirían ellos la clase presencial?

Cecilia: No. No la prefieren. Pero a nuestros estudiantes tampoco les gustaría una clase totalmente virtual. A ellos les gusta ver al profesor. Es como sentir al profesor, echarle un cuento al profesor. En la plataforma no le puede una niña poner una cara de “yo no fui” y pestañearle al profesor: “¡Ay! Es que no pude hacerlo”. Eso no le funciona en plataforma. Los latinos somos una cultura de mucha piel, de mucho contacto. Entonces, nosotros en pregrado pensamos que no podríamos tener en un futuro cercano, si siquiera a mediano plazo, una formación así. No creemos que es útil una formación así, porque nosotros somos latinos. Y más en ciudades pequeñas porque, de pronto, un bogotano va a pensar diferente, ¿cierto? Pero todavía en esta ciudad a la gente le gusta verse en la calle, gritarle de un lado al otro al vecino: “¿Qué hubo?, ¿cómo amaneció vecino?”. Y que le lleve un tinto. Cosas de esas. Pero ya en otros países, eso ya no se ve, los vecinos ni se conocen. Pero aquí todavía nos conocemos. Todavía esto es una ciudad intermedia, como mucho de la tranquilidad de pueblo. Y los estudiantes también son muy tranquilos. Los estudiantes son también producto de esa cultura. Por más que quieran vivir en Japón, viven virtualmente en Japón. Pero la cultura es fuerte y los estudiantes necesitan presencialidad. Y, sobre todo, por ser tan jóvenes. Diecisiete años un muchacho, imagínate, aquí entrando. Hemos tenido estudiantes de quince años en la universidad. Que toca incluso darles un plan como de padrinos, para que alguien lo lleve por la vida universitaria. Nosotros tenemos aquí una universidad de padres.

Interviewer: ¿Sí? ¿Y en qué consiste?

Cecilia: En eso consiste. El primer día que llegan los estudiantes, se les hace la inducción a la universidad. Pero también se les hace la inducción a los padres. Se les invita a la universidad, se les muestran los espacios, esa casa en donde va a estar su hijo ahora. Y ese proceso sigue en una universidad que es con temas puntuales. Por ejemplo, el tema de drogadicción, el tema del *bullying*, que está de moda, el embarazo precoz... Los problemas que nosotros vemos de los adolescentes que entran a la universidad. Hablamos con los padres. Por ejemplo, están los niños con condiciones sexuales diferentes. Hay que hablar con los padres de eso. Y eso se habla aquí y se llama Universidad de Padres.

Interviewer: ¡Excelente! Hace un momento mencionaba usted que el profesor en el video dice: “Bueno, yo espero que tengan pendiente las fechas de entrega”. Y todo esto de las actividades. Entonces, respecto a las fechas, ¿tienen problemas ustedes con eso de las fechas? ¿El estudiante tiene objeción con eso? “¡Es que no alcancé!, ¿será que me pueden habilitar nuevamente?”.

Cecilia: Lo bueno es que esa experiencia, de cuento digamos, la tienen si acaso una vez o ninguna. Tú sabes que lo que más se heredan los estudiantes de uno a otro es cómo es el profesor. Se heredan: “Con este profesor tú no puedes fallar en esto”. Y la herencia es muy rápida con los profesores que usan tecnologías, porque son más visibles en la universidad. Entonces, los estudiantes ya no se quejan. Ya no. Tal vez en los primeros cursos, que fueron cuatro cursos piloto, ¡no! Eso era un desorden. Entonces, los estudiantes traían certificados médicos, que yo no sé qué. Cuanto invento te dé la gana. Y la plataforma cerrada. Y cosas de ese estilo. Pero hoy ya no, ya no.

Ellos saben, porque el primer día hay una cosa que se llama el *Plan de desarrollo de la asignatura*. Dicho Plan es el compromiso mutuo. De hecho, el primer día de clases se lee con los estudiantes

y los estudiantes nombran a un delegado para discutir, si quieren, sin el profesor. Puede pasar que el profesor le diga: “Mire, me voy a tomar un tinto. Quédense ustedes discutiendo en qué no están de acuerdo”. O simplemente les pregunta si están de acuerdo. Algunos le dicen: “Profe, es que mire, usted nos pone dos evaluaciones seguidas de control de lectura”, por ejemplo. “¿Por qué no nos pone otra cosa?”. Entonces: “¡Ah, sí! Bueno”, dice el profesor: “Estoy de acuerdo, ¿qué sugieren ustedes?”. “No, profe, mejor por qué no hacemos una salida de campo, por qué tal cosa...”. Dice: “Bueno, lo voy a considerar”. Viene aquí y se lo podemos modificar así y así. “Porque yo estoy de acuerdo también con los chinos”. Y lo modificamos.

Entonces, se llama el *Plan de desarrollo de la asignatura*, donde dice: el plan de desarrollo, justificación, el nombre de la asignatura, el código. [...] Dice también por qué esa asignatura es importante. O sea, le dicen: “Usted no cree que esto no le va a servir. A usted le sirve esto, para esto y esto. Y hasta aquí va a ser el alcance de la asignatura”. Vienen las grandes ideas: “Los grandes temas son estos. Y esperamos que usted no olvide estos entendimientos perdurables. Las fechas de evaluación son esta, esta y esta”. Dice todo, dice cómo se le va a evaluar. [...] Tiene que saber el estudiante cómo lo van a medir, pero todavía tenemos un problema. La evaluación es el problema que más persiste en nuestra universidad. Hay muchos profesores que creen que el poder ese que se les quitó lo pueden concentrar en la evaluación. Entonces, dicen ellos: “Aquí se me sientan. Venga y le digo si usted avanzó o no avanzó”. Eso no es así. Empezando que la evaluación la estamos propiciando como una actividad de aprendizaje. Porque hay muchas evaluaciones que no necesariamente tienen calificación. Y así las tenemos en plataforma. Y le dan información al profesor; lo retroalimentan dónde están sus estudiantes y al mismo estudiante “en qué estoy fallando”. Pero no, los estudiantes son muy “aconductados” ya. Al principio, no. [...] Estamos hablando de casi cuatro años después de los primeros cursos en plataforma. Al principio nada. Eso era: “¡Ay!, por favor ábrame la plataforma”, “¡Ay!, profesor”. No, pero ya no. Ya son bastante aconductados. Te quiero decir que no todas las evaluaciones de un curso que está en plataforma se hacen en plataforma.

Interviewer: Además de las entrevistas que hacen con algunos estudiantes preguntándoles cómo se sintió, cómo fue el proceso, ¿hay otra manera de evaluar a estudiantes o a docentes sobre el proceso de la plataforma?

Cecilia: Sí, encuestas. Les hemos hecho encuestas no solo de la plataforma, sino que del curso en general que está en plataforma. Sí, el año pasado, finalizando año, hicimos una encuesta bastante representativa a docentes y a estudiantes. Y eso nos permite a nosotros ajustar los cursos. Nos permite también ajustar los cursos de apoyo que damos los profesores, porque aparte de la formación, tenemos una oferta amplia de cursos cortos; todos los meses sacamos la oferta. De talleres, más bien. Sobre diversas herramientas que los profesores necesitan. O los acabamos de consultar y ellos determinan unas cosas que a nosotros ni se nos ocurrían. Por ejemplo, los profesores demuestran deficiencia en el manejo de las bases de datos virtuales que hay en la biblioteca. Y el año pasado se hizo una inversión de casi quinientos millones. Cuatrocientos ochenta millones de pesos solamente en base de datos que no ocupan [usan].

Interviewer: Así es en muchas universidades.

Cecilia: Y los profesores no saben cómo acceder a las bases de datos. Y nos dieron capacitación en esto. El mes de mayo vamos a darle vuelta a toda la universidad, a todos los profesores y a todos los estudiantes también, a capacitarnos en la base de datos. Nosotros trabajamos más con los profesores. No trabajamos realmente con los estudiantes. Nuestro intermediario con el estudiante es el profesor. Pero creemos que, si un profesor maneja bien la base de datos, le va a indicar al estudiante cómo hacerlo. Pero, realmente, nosotros difundimos las bases de datos que tienen, los textos virtuales que compran. Pero los profesores no usan mucho las bases de datos. Y ha sido una inversión altísima de la universidad [como] para no ser tan utilizada. Y a los profesores les preguntamos ¿por qué? ¿Si no eran las adecuadas, si ellos no las consultaban? Y el hecho concreto se debe a que ellos no saben manejarlas.

Resumo [diciendo] que no hay rechazo. Que no hay quejas. Y solamente en el primer periodo del proyecto piloto fue que los estudiantes se quedaban colgados y pedían abrir la plataforma. Pero esta dependencia tiene cuatro años y empezamos el primer semestre con un curso rediseñado. Ya hoy eso no es un problema.

Interviewer: ¿Y la comunicación entre estudiante y docentes por medio de la plataforma es efectiva?, ¿o hay problemas de comprensión en los mensajes que ustedes hayan podido percibir?

Cecilia: Sí. Creo que es efectiva, pero no es tan fluida como quisiéramos porque el estudiante, por ejemplo, le hace una pregunta al profesor por la plataforma. Y el profesor le contesta. Sin embargo, es chistoso que el profesor se encuentra al estudiante en el pasillo y le dice: “¿Qué hubo, mijo?, la pregunta que usted me hizo estuvo buena, ¿cierto? Y yo creo que usted debe enfocar la discusión por tal lado”. Y ya se lo dijo en la plataforma. Es como reafirmarle. Eso nos recuerda a nosotros que no podemos dejar la presencialidad. Ya se lo contestó. El estudiante lo leyó. Él ve en la plataforma que el estudiante ya leyó la respuesta que le dio. El estudiante obviamente sabe, porque ya leyó que le respondieron. Sin embargo, si el estudiante se lo encuentra le dice: “¡Gracias, profel, me gustó su respuesta”. Entonces, el profesor lo vuelve a coger: “Sí, mira que tal cosa...”. O si no el estudiante al profesor: “Profe, que yo quería preguntarle tal cosa”.

Al principio, los profesores tienen muchas dificultades en los textos que ponen en plataforma de su autoría. Primero, porque uno se da cuenta de que han cambiado de medio. Entonces, no pueden poner en plataforma un texto muy largo que no van a leer los estudiantes. [...] Muchas veces, hemos tenido que hacer talleres de preguntas, para que aprendan a hacer preguntas cortas y específicas. O que no les quede ni un hueco en la instrucción. Pero como le quedó escrito en plataforma, el estudiante es un experto en ver qué hueco le quedó. Dice: “Preparen para la próxima clase el tema tal”. Y el estudiante dice: “Ya lo preparé, profesor”. “¿Usted hizo la lectura?”. “No, es que ahí no decía que tenía que hacer la lectura”. Pero el profesor le dice: “Pero mire, ahí está. La lectura para esta semana es esa. Yo asumo que usted tiene que leerla”. “Sí, profesor. Usted asume que yo tengo que leerla. Estamos a martes, pero yo la iba a leer el viernes, porque dice que para esta semana hay que leerla. No para esta clase de hoy”. Entonces, eso se va acomodando con el tiempo, porque el profesor tiene que aprender a pensar como el estudiante. Y el estudiante también como el profesor. Van mutuamente aprendiendo.

Interviewer: Me llamó la atención, en las entrevistas con los estudiantes, que ellos enfatizaban en el hecho de que algunos profesores no actualizan...

Cecilia: ¿Qué estudiantes?

Interviewer: De Relaciones Internacionales o Negocios Internacionales.

Cecilia: Sí. En negocios, sí.

Interviewer: Que se han encontrado frecuentemente, según ellos, con docentes que dicen: “No, no, no. Esta semana, no. Eso es para estudiantes del curso del semestre pasado”.

Cecilia: Sí. Puede pasar eso.

Interviewer: Y todos los estudiantes que estaban conmigo, entre seis y ocho aproximadamente, estaban de acuerdo con esa opinión de la chica o del chico que habló. Y, respecto a la actualización de los cursos y de las plataformas, ¿hay un control de parte de Ábaco, respecto a eso?

Cecilia: Nosotros no podemos controlar las actividades. ¿Por qué nosotros no podemos controlar las actividades? Porque eso ya es del campo del docente. Yo no puedo decirle al docente: “Mire, usted lleva esta actividad tres semestres igual”. Nosotros no podemos decirle eso, porque no somos el control académico. El control académico debería hacerlo su programa. Y un poco los programas se descargan en nosotros. Y creen que nosotros tenemos que hacer eso. Por eso se encuentran esas cosas. Nosotros ¿qué hacemos semestralmente?, le decimos al profesor: “Mire, profesor. En su curso, la actividad número ocho, entraron a la plataforma, para contestar la actividad ocho, solamente treinta estudiantes de sus treinta y cinco. ¿Qué pasó con los cinco restantes? Una cosa es que pueden entrar un estudiante y mirarlo dos o que se copiaron o qué. Profesor, usted no hace seguimiento del estudiante que entró”. Eso no se lo podemos decir nosotros. “Profesor, pasó una semana completa que ni usted ni sus estudiantes entraron a la plataforma y había actividades en plataforma. ¿Qué pasó ahí?”. Y yo le comunico al director del programa. Pero yo no puedo hacerle control. Ese es problema de la Facultad. [...] Yo aquí no tengo gente de todas las disciplinas de la universidad. Yo no podría decirle: “Usted está hablando de tal cosa y está desactualizado”, porque nosotros no tenemos competencias para definir eso. Eso ha pasado también.

Como ha pasado otra cosa. Profesores que nunca han estado recibiendo su curso en Ábaco y vienen acá a mostrarnos su curso. No es con la metodología nuestra, paso a paso. Pero tienen un curso muy bueno, muy bien diseñado. Le abrimos plataforma, y así ya no queda el curso igual. [...] Eso no importa. Y una cosa que pasa, con una frecuencia importante [...]; y es que los estudiantes le digan al profesor: “Profesor, para qué vamos a trabajar con esa aplicación, si yo conozco esta otra que es más fácil y más rápida”. Y el profesor llega todo asustado acá, que el estudiante le dijo tal cosa. Y nos sentamos y la miramos. Y te quiero decir una cosa que, por lo menos, el ochenta por ciento de las veces, es cierto. Se la cambiamos. Después el profesor la aprende.

Interviewer: Pero siempre está el acompañamiento de parte de Ábaco al docente.

Cecilia: Sí, claro. Siempre. El profesor termina el curso y no nos abandona. Y siempre está pendiente. Ahorita pasó un profesor para allá. Y allá no están los ingenieros. Debe ser algún problema de algunos documentos, de alguna evaluación, de algún texto de lo que está escribiendo, porque allá está la comunicadora.

Interviewer: Y en cuanto al diseño de la plataforma, ¿qué opina usted?, ¿cree usted que los estudiantes y los docentes se sienten cómodos con el diseño de la plataforma? En bloques, en forma lineal, que de alguna manera es el diseño de Moodle.

Cecilia: Bueno. Te voy a decir varias cosas. Primero, nosotros no administramos la plataforma Moodle en la universidad. Contratamos la administración con Nivel Siete, para poderle garantizar a los estudiantes que tengan conectividad los siete días de la semana, las veinticuatro horas. Que, garantizarlo desde la universidad, es muy complicado. Pero sí se lo garantizamos al estudiante. Nosotros tenemos el noventa y ocho por ciento de esta sede con conectividad a wifi. Pero por cualquier cosa el estudiante en cualquier parte donde esté, incluso tenemos estudiantes que se han ido afuera del país, y siguen trabajando en su curso. Hacen algún acuerdo con el profesor, para remplazar las clases presenciales. Te quería decir eso primero: nosotros no administramos la plataforma. Pero Nivel Siete nos capacitó a nosotros en el manejo de la plataforma. Nivel Siete, no. Realmente, Moodle directamente. Tenemos un ingeniero nuestro que ya está certificado en Moodle. ¿Qué significa certificado en Moodle? Que conoce todas las variantes, así no las ocupemos.

La tercera cosa que quiero comentarte es que nosotros tenemos plena libertad, así lo administre Nivel Siete, plena libertad para personalizar la plataforma como nosotros queramos. Y eso lo hacemos como nosotros queramos. ¿Qué es como nosotros queramos? Hay muchas cosas de la plataforma que nosotros no utilizamos, porque no está en nuestro nivel de nuestro profesor. Pero de pronto llega un profesor más avanzado y dice: “Mire. La plataforma no tiene unos quices, tal cosa, no sé qué de selección múltiple”. Sí las tiene, pero nosotros no las hemos abierto porque no lo manejan los profesores. Se la abrimos a él. No hay problema. Y decimos: “Bueno, entonces ofrecíamos un curso”. Y ofrecemos un curso. Somos muy reactivos a eso: a la dinámica que se va dando. Por ejemplo, en este semestre el fuerte ha sido evaluación en línea. Siento que no creemos. Eso es algo que debe superar Moodle, la evaluación todavía está muy incompleta en la plataforma como tal. Ahora uno podría decir: “Bueno, que la plataforma fuera más...”.

Interviewer: Más interactiva, más circular, más metafórica...

Cecilia: No, es interactiva. Es muy interactiva. Pero, menos lineal, menos rígida sería lo ideal. No te digo que no lo podemos hacer. Sí podríamos hacerlo bastante mejor, pero estamos en ese proceso porque nos ha costado llevar al ochenta y cinco por ciento de los profesores a entender que eso va así. El profesor no es tan permeable. Y estrenarnos el otro semestre con la plataforma completamente diferente es un caos. Pero la hemos ido cambiando mucho. Ya la plataforma está muy diferente. Al principio dependían mucho de nosotros para colgar las cosas. Ya no dependen. ¿Tú viste la última estructura de la plataforma nuestra? Ya está bastante diferente a las primeras que presentamos. Y la plataforma es interactiva, permite mucha interactividad. ¿Debilidad que yo le veo a la plataforma? Usamos el último nivel nosotros en la plataforma, el dos punto siete estamos utilizando. Pero me gustaría que el profesor pudiera grabar el video directamente en la plataforma. Esto le daría más frescura.

Interviewer: Eso lo manifestó un profesor también.

Cecilia: Me explico. Yo podría simplemente entrar a la plataforma, y ya, sin ninguna otra cosa.

Interviewer: No tener que ir a otro lugar, no sé dónde y traer el video y...

Cecilia: Y decirle: “¡Qué hubo, chino! Mire, ustedes tal cosa. Pero por qué Pedro se sigue equivocando en lo mismo”. Si yo pudiera hacerlo así, sería perfecto. Pero hoy, el solo hecho de que le digamos al profesor que eso va a quedar colgado; porque este es su curso y terminando el semestre, él puede decirnos que borremos esto, borremos lo otro; pero él entiende que es más público en YouTube, así sea en un canal privado. Entonces, grabarlo aquí, de una vez se nos aconducta tanto que le queda rígido. Y pasarlo de aquí a YouTube, para que el estudiante... y después de YouTube darle el link que la plataforma, no. En eso veo una debilidad grande. Eso me gustaría mucho. Le daría más informalidad a la cosa. Este profesor, después de que les corrija, les ponga nota y todo: “No, mire que la mayor parte de ustedes, yo diría que el ochenta por ciento — porque la plataforma le da los datos— falló en la pregunta cinco. ¿Ustedes no recuerdan que tal cosa y tal cosa? Pues les quiero decir...”.

Interviewer: La retroalimentación, ahí inmediata.

Cecilia: Claro. A los chinos les gustaría eso. Lo hemos ensayado con videos, nosotros. Les encanta a los chinos. Así sea pedir... le hacen [...] al profesor cuando les está diciendo. Pero, no importa. Les encanta eso.

Interviewer: Es que es sentir al profesor, de alguna manera. Es sentirlo ahí.

Cecilia: ¡Claro! Pero hasta ahora no hemos podido. Yo no sé si se puede. Yo creo que la plataforma no puede.

Interviewer: Así fue el comentario de un profesor.

Cecilia: [Se dirige a un joven que se encuentra en el mismo recinto, ingeniero especialista, certificado en Moodle]. ¿Jeison?, ¿Jeison? En la plataforma, nosotros no podemos grabar directamente un video, ¿cierto?

Ing. Jeison: ¿En la plataforma de...?

Cecilia: Sí. Ya, confirmado.

Interviewer: ¿Él es el ingeniero especialista, certificado en Moodle? Profesora, creo que es todo lo que yo tenía por preguntarle. No sé si usted tenga otro comentario que crea que pueda interesarme en mi indagación, respecto a todos los temas que le he tocado.

Cecilia: Creo que lo importante es insistir en que si nosotros queremos que el mundo ande por procesos de mayor desarrollo humano, de la calidad humana, de la condición humana. Si queremos que estas civilizaciones progresen hacia un entendimiento mejor en la diferencia, creo que no podemos centrar la educación en la tecnología. Parece contradictorio que yo te lo diga. Por eso no la centramos en la tecnología. Porque hoy uno ve a los muchachos que han perdido mucha condición humana, en el sentido de poder interrelacionarse con otro ser humano. Yo he acuñado un término. Estoy hablando del “autismo social”. Creo que estamos en un proceso de autismo social, que va a llegar a ser una epidemia. Muy complicada de manejar. Y, sobre todo, cada día a edades más tempranas.

Hoy un niño de tres años, yo tengo una nieta de tres años, coge un celular que hay en mi casa más viejito que este. Y entonces, de una vez... [Realiza un sonido similar al generado por los

dedos al deslizarse sobre una superficie plana]. “¿No sirve?”. Casi no habla y: “¿No sirve?”. Porque no es digital. Entonces, uno dice: “¿En qué mundo estamos?”. Yo no digo que la gente se aleje de la tecnología. No, porque eso es imparable. Pero sí tenemos que darles espacio Y la posibilidad a nuestros jóvenes, a nuestros niños y a la gente en general de recuperar la condición humana. Pienso que la estamos perdiendo mucho. Uno dice: “La tecnología es muy buena porque pudimos sacar al dictador sirio por internet”. Pero ¿a costo de qué? Entonces, me parece que no. No podemos pensar que son mejores los abrazos virtuales que los abrazos presenciales. Así de sencillo.

Interviewer: Muchísimas gracias.

Cecilia: Bueno, encantada.

Annexe 2.3. Entretien N° 3. Beatriz UdeA

Universidad de Antioquia

Durée : 1h38:41. Date : 27 avril 2015.

Interviewer: Muy buenas tardes. Muchas gracias por recibirme. Quisiera comenzar con una especie de presentación de cuál es su nombre, su cargo en la universidad y cuánto tiempo lleva vinculada a la Universidad de Antioquia.

Beatriz: Soy Beatriz. En este momento, soy la asistente del vicedecano para la virtualidad. Viene a ser como una coordinación de los programas de ingeniería que en este momento se encuentran en modalidad virtual. Adicionalmente, se ponen otras actividades, pero es específicamente eso. Vigilar que el proceso de modalidad virtual —de los cuatro programas que estamos atendiendo ahora— gire con calidad, con eficacia y eficiencia. Y que cumplamos la función que tenemos no solo acá con los estudiantes de la virtualidad, sino también con las sedes de la Universidad de Antioquia que tenemos porque el modelo, que actualmente está vigente, trabaja teniendo muy en cuenta, como con faros, las nueve sedes regionales que tiene la universidad en todo el departamento.

Interviewer: ¿Cómo son concebidas las TIC (las Tecnologías de la Información y la Comunicación) en la Universidad de Antioquia?

Beatriz: En este mundo de la Universidad de Antioquia que es tan grande, porque son treinta y siete mil estudiantes, hay autonomía por facultades. Yo vengo de la Facultad de Educación. Que también trabajé año y medio en la parte de Medios y Tecnología. Y ahora vengo acá a una parte más académica, más de trabajo académico. Entonces, cada facultad es autónoma de hacer un proceso. Sin embargo, la universidad cuenta con una oficina que se llama Aprende en Línea. Contamos con un espacio llamado Aprende en Línea. Ella es la encargada de hacer la formación de los docentes tanto con el uso de las TIC, como el empleo de las herramientas [...] Moodle, como espacio de interacción y de trabajo con los estudiantes, de enseñarles a enseñar en esos entornos de aprendizaje. Se podría decir que gran porcentaje de formación se da por ese lado.

Sin embargo, la Facultad, desde el año 2000, ha estado interesada en tener mediadores. Desde el 2000, que está ofreciendo formación a las regiones, empezó a hacer un proceso de formación haciendo un buen uso de las tecnologías y especialmente de los mediadores, como la videoconferencia. Ya en el 2004 empiezan un proyecto. Empezó a funcionar el Ude@ como proyecto muy de la mano con Aprende en Línea. Entonces, hay una separación. ¿Por qué? La única interesada en hacer un proceso ya no de apoyo a la docencia, sino más bien de oferta a la educación virtual, es la Facultad de Ingeniería. En el 2004, con un programa de autopista electrónica, se consiguen unos dineros para iniciar un proceso de modelo virtual como tal. Y se inicia un proceso. Ya llevamos diez años más o menos, porque se inician en el año 2004, pero los primeros cursos fueron en el 2010. En donde la oferta era solo aquí en Medellín y había mucho acompañamiento presencial. No era cien por ciento virtual, sino que los muchachos podían estar acá y, más o menos, cada quince días se reunían de manera virtual. Sin embargo, se llamaba Educación Virtual. Con un componente virtual. Ya empezando a estudiar todas las herramientas y posibilidades que había, siempre les estaba interesando la videoconferencia como un elemento de cercanía al estudiante.

Desde mi llegada, veo que es un elemento importante para ellos. Y Moodle, como esa herramienta *e-learning* que permite el albergue de contenidos y el espacio de interacción. Entonces, empieza a aumentar. Nosotros no tenemos virtualidad el cien por ciento. Tenemos el ochenta-veinte, como lo permite el Ministerio de Educación.

Interviewer: ¿Ochenta presencial?

Beatriz: Ochenta virtual y veinte presencial. ¿Para qué es ese veinte por ciento? Para presentar los exámenes, que se presentan en las sedes. Vamos a hablar un poquito de ello. Yo tengo una presentacioncita, si de pronto te puede servir. Pero la utilizo acá a la lata. Este es como empezó. Empezó con programas de pregrado. En Ingeniería en Telecomunicaciones, Ingeniería de Sistemas, Ambiental e Ingeniería Industrial. Esos son los cuatro programas que hay. Sin embargo, hay una especialización en Gestión Ambiental —ya te voy a explicar cómo es— y se le colabora con la maestría. Hay cursos semipresenciales. Entonces, la plataforma también alberga algunos cursos *blender*. Que están aquí los muchachos para los cursos presenciales. Y a nivel de extensión también hay unos estudiantes nuevos que reciben un proceso de formación antes de entrar a la Facultad. Les damos unos cursos para la clasificación de los estudiantes que se ven buenos en matemáticas. Entonces, presentan clasificación de siete materias: Inglés, Álgebra y Trigonometría, Cálculo Diferencial, Descubriendo la Física —que es el nivel uno de física—, Vivamos la Universidad —que es un curso obligatorio para todos los estudiantes— y Formación Ciudadana.

Interviewer: ¿Esa formación la reciben...?

Beatriz: Virtual. Cien por ciento virtual.

Interviewer: ¿De estudiantes que vienen...?

Beatriz: Nuevos, para la presencial. Lo que hacemos es mirar el potencial que tienen en las tecnologías. Y ya los muchachos tienen, ya desde hace varios años, tienen esa entrada ya lista.

Interviewer: Ellos reciben formación para esos cursos.

Beatriz: Hay unos cursos de ellos que no solo son virtuales, sino que tienen que venir a presentar los exámenes cada ocho días, en ese intensivo. Se podría decir en ese curso intensivo antes de ingresar. Y si saca mayor de tres con cinco, se los clasifican como materia clasificada ante Admisiones y Registros. Eso dura más o menos dos meses.

Interviewer: ¿Eso es un proceso como un preámbulo? ¿Es un proceso previo?

Beatriz: Proceso previo a los estudiantes presenciales. Presenciales, no vale. Si sales, vale. No tiene costo económico. Pero si te sales, las materias son a cincuenta mil pesos. Si tienes dos, son cien mil pesos. Entonces, a ver. Primero, que los muchachos que alcanzaron el nivel pasen y no la tienen que ver. Que el muchacho que va a ingresar ingrese ya con conocimientos del grado de dificultad o de algunas temáticas que se van a ver. Por eso se le cobra al que se retira, al que abandona el curso. Pero si el muchacho estuvo hasta el final pero sacó dos con cinco, no importa.

Interviewer: ¿Y la tasa de deserción estudiantil es alta?

Beatriz: Yo diría que sobre todo en matemáticas, puede ser más alta que en los otros cursos. Se sabe que una de las áreas de más procesos, sobre todo en los cuatro primeros semestres de

ingeniería, es la matemática. Es la que más duro les da y con la que más se puede llegar a la insuficiencia del estudiante. Y, por ende, [no] salir de la universidad a cinco años [...].

Interviewer: Una vez ellos ingresan como estudiantes presenciales, ¿tienen cursos con apoyos de la virtualidad?

Beatriz: Tienen cursos. Sobre todo, en los primeros semestres tienen los cursos apoyados en la virtualidad.

Interviewer: ¿Y siguen siendo presenciales, pero con apoyo...?

Beatriz: Pero con apoyo. O cien por ciento virtual, como son Lectoescritura e Inglés. Pueden ellos seleccionar si lo toman virtual cien por ciento, cincuenta-cincuenta, o que no haya virtualidad.

Interviewer: ¡Ah!, ¿sí? ¿Tienen la posibilidad?

Beatriz: Sí. Les aparece virtual. Este listado que hay son los cursos virtuales.

Interviewer: ¿Y la demanda de los estudiantes tiende más a la virtualidad o a la presencialidad?

Beatriz: Es que hay muchos. Esta es una universidad con treinta y siete mil estudiantes, de los cuales de ingeniería son ocho mil. Entonces, hay tantas, sobre todo en el nivel uno. En los semestres iniciales hay mucha oferta porque son veinticinco cursos abiertos. Entonces, depende de cuando lleguen a la matrícula. Puede que no les llame mucho la atención, pero sea lo único que no les da con los horarios de ellos. Entonces, no te sabría decir qué porcentaje hay de aceptabilidad. Sé que la aceptan. Que Física tiene un componente que tiene *blender*. O sea, una parte de los contenidos y una parte de interacciones las tienen en plataforma. Pero depende de las posibilidades que tienen. [...]

Ahorita estamos ofertando un programa que se llama *Vamos para la Universidad*, que es con educación precedente en los municipios de Colombia. Un proyecto de la Gobernación de Antioquia en el que está la posibilidad de que los muchachos hagan un curso de lectoescritura y de matemáticas. Esos cursos van a darles la posibilidad de que conozcan un poquito de la virtualidad y se enamoren, tal vez, de llegar a tener un proceso de formación virtual. Pero no necesariamente. Lo que se quiere es preparar en esas dos áreas para los exámenes de Saber Pro y, específicamente, para el ingreso a la universidad, que es la línea en la que está. Se está haciendo un trabajo especial por ello desde la virtualidad. Entonces, este es nuestro espacio. Hay educación precedente en estos proyectos que van antes de ingresar a la universidad. Está el pregrado, el posgrado y algunos procesos que se hacen de extensión.

¿Cómo empezamos antes? Porque yo te decía que antes no era mediada por tecnología. Entonces, aquí estaban los profesores y eso era lo máximo que hacíamos con las regiones; ir a las regiones y dictar la clase allá. Viajaba cada quince días y se dictaban clases de dos días, de casi ocho horas. Después se empezó a ver que los profesores podían estar aquí en la universidad y por videoconferencia tener los grupos. Y hacer la participación, las presentaciones y las clases como estaban. Cuando empieza este modelo a funcionar, ya estamos en una plataforma que tenemos lo que es el albergue de contenidos y las interacciones asincrónicas que están en Moodle. Pero hay una parte que es sincrónica, que es el profesor dictando la clase. Ahorita te muestro una clase de este profesor. Él dictando la clase. Los muchachos participan acá. Y acá ven al profesor. O sea, por WiziQ, por videoconferencia está todo el espacio. Y ellos entran a la clase como si estuvieran en la

presencialidad. Desde las seis de la mañana hasta las diez de la noche hay clases. Como si tuvieras un horario. ¿Qué pasa?, que hay unos horarios sin importar el lugar geográfico donde te encuentres, este es el ambiente que hay desde la sincronía. Todas las mismas horas que pasa el muchacho acá, las está pasando en este espacio sincrónico. Eso es como llevar el aula a que haya una mediación, que dentro de la virtualidad no es muy usual. De los modelos virtuales. Para nosotros ese sí es muy importante. Y es ese docente que está en total conversación con el estudiante.

¿Qué tenemos? Tenemos regionalizados, porque ya estaban aquí en Medellín. Pero solo les estábamos ofreciendo virtualidad a los estudiantes de Medellín. Entonces, con una apuesta desde la universidad se dijo para ofrecer en las regiones. Y por eso estamos acá en los nueve municipios, porque hay otro que es el décimo, que es Envigado —a ese no le ofertamos—, sino a los más lejanos. El más cercano está a dos horas y el mucho más lejano está a cinco horas. O a ocho, como Urabá. Casi diez horas de distancia entre ellos y la universidad. Bueno, y el posgrado sí es cien por ciento virtual. Ese es ochenta-veinte y el posgrado sí es cien por ciento virtual. Ese es el entorno de aprendizaje. O sea, fuera de la página de donde están, ellos entran a *home* de Moodle. Después está la lista de todos los cursos que en el momento está. La relación está con el sistema madre de la universidad, que atiende a toda la población de la universidad. No son sistemas separados, sino que son centralizados. Se recoge la información y se lleva a Moodle para poder dar la salida. [...] Tenemos en este momento mil treinta y seis estudiantes en los cuatro programas. Y hemos graduado doscientos diez ingenieros.

Interviewer: ¿Por qué la necesidad de esas clases sincrónicas? ¿De tener el profesor allí así no fuera cercano?

Beatriz: Uno, están trabajando en programas de ingeniería. Dos, la confiabilidad de los profesores, consideran que estar allí en su clase daría. Tres, administrativo, o sea, si les estaba yendo bien encontrándose de un profesor a muchos estudiantes, porque les decían a los muchachos que fueran a las sedes, ahorita pasa de uno a muchos. Que viene a ser multipuntos. Pero ya están llegando a cualquier sitio donde se encuentren o a los celulares de los profesores. El hecho de tener interacción y hacer construcciones asincrónicas. Pero dejan todas las grabadas. Todas las clases del semestre permanecen grabadas.

Interviewer: ¿Y las utilizan nuevamente?

Beatriz: Las utiliza, por ejemplo, el estudiante trabajador tiene la opción de presentarse ahí. Y, por ejemplo, un examen o un trabajo que haya que exponer, él lo trabaja durante ese tiempo. A unos les dan veinticuatro horas para mandar una actividad. Y a otros les dan cuarenta y ocho horas.

Interviewer: Los estudiantes tienen acceso a las grabaciones de las clases.

Beatriz: Claro.

Interviewer: ¿Para que refuercen?

Beatriz: Claro. Uno, se vuelve como refuerzo. Dos, se vuelve una opción más flexible para que ellos atiendan a la clase. Tres, como me decía un estudiante de Telecomunicaciones, yo me puedo ir para cualquier rincón y ver mi clase. O sea, así yo esté trabajando, yo voy y me siento. Cojo mi celular o mi iPad, me conecto y veo mi clase. Y veo toda la explicación del profesor. Si no entendí, le puedo hacer preguntas inmediatas. “¿Pero por qué esto?” o “Yo no comprendo aquello”, “¿Qué

se podía hacer?”. O sea, hay una construcción de conocimiento cuando están ellos, dependiendo, claro está, de las metodologías que use el profesor.

Sin embargo, para el docente estas clases trascienden más fácil porque es ser mediadores que tienen en sus clases. Dictan su clase común y corriente, tienen diapositivas de ayuda, señala, contesta, hace preguntas. Entonces, es más fácil que el docente se meta porque es casi que a un clic. Y de pronto lo que estamos haciendo es trabajar para que ellos comprendan que es mucho más allá de hacer una tutoría. Que necesitamos que interactúen más en los foros. Que necesitamos que conversen más con ellos. Ya en cuestión de cursos podemos decir que más de la mitad de los cursos tienen muy empaquetado: las unidades de aprendizaje, las guías de estudio, las autoevaluaciones. Pero hay unos que todavía no han hecho esa semilla para la perfección, como para que estén. Entonces, es animarlos a ellos...

Interviewer: ¿A profesores?

Beatriz: A los profesores. A que hagan la semilla completa. Para que esté el contenido completo y que se pueda reutilizar también. Pero, a su vez, que pueda aprender un poco más de ese acompañamiento y de esas estrategias didácticas que se tienen en estos entornos de aprendizaje. Que son pedagogías activas. [...] Que puede proponer hacer trabajos especiales con sus estudiantes. Que trabaje con competencias del ciudadano del siglo XXI, que son: capacidades críticas, reflexión, análisis, uso adecuado de todas las tecnologías, buenos buscadores de información, recursivos, creativos, innovadores. Entonces, bregando a que se cumpla todo el proceso. El cien por ciento de los docentes, no. Todavía no lo tenemos así. Pero hemos empezado unas estrategias para llegar a ello. Pero tampoco podemos decir que, sabiendo que tenemos en los primeros semestres, digamos once cursos de álgebra y trigonometría, el profesor va a ser igual en todos los once cursos. Sería imposible, y además en una universidad pública. Y en una universidad que da permiso a la libertad de cátedra, estilos de aprendizaje.

Entonces, qué hacen los muchachos. Pues lo que hacen ellos cuando aprendieron. “¿Cómo es tu profesor?”. “¡Ay!, ¿mi profesor? Una maravilla. Explica divino”. Digamos que estaban en Física, en Física mecánica o Descubriendo la Física. “Eso explica divino”. Entonces, ¿qué te hacen?, te pasan el link. Entonces, un profesor muy bueno, el link lo pueden estar viendo muchos. O sea que una clase se convierte en un contenido, que los mismos estudiantes pueden —si les pusiéramos estrellas— decirnos cuáles eran los mejores. Pues, si les pusiéramos estrellas. Pero vamos a que en el diálogo entre ellos... Porque se crean unas redes entre los estudiantes y se informan, así como en la presencialidad. [...]

Creo que es muy positivo en relación con los otros que solo es una interacción asincrónica, en donde el que juega una función central es el estudiante. El docente la juega porque es el evaluador de ese aprendizaje, pero no la juega. O un tutor que está pendiente por preguntas. Aquí lo que se hace es una clase. Una clase que dura dos horas. Y una clase que vuelve el jueves o nos volvemos a encontrar en una o dos horas. Que está temáticamente organizada para cumplir las dieciséis semanas en esa presencialidad del docente. O sea, trascendimos de la presencialidad a la virtualidad, pero es casi una presencialidad mediada. Que te da la opción de entrar o no. Entra el cincuenta y cinco por ciento, más o menos, a la clase. Es muy raro ver una clase...

Interviewer: ¿Del curso?

Beatriz: Del curso. Los otros la ven en diferido o no van, como todo. Porque hay un cinco por ciento o un siete por ciento que son fantasmas. Que creen que porque se inscriben a la virtualidad ya van a ganar. Que se la ganaron por la [sola] inscripción. Y nosotros lo que pretendemos es dar calidad al programa. Nosotros tenemos un plan de estudios. Queremos que salgan igual, de ingenieros como los de la presencialidad. Y el ritmo es igual. Entonces, garantizando eso, la calidad y el mismo plan de estudios, queremos garantizarle al estudiante que siempre va tener a su profesor ahí presente.

Interviewer: Y ese profesor que siempre está ahí presente, que está mediando su enseñanza con las Tecnologías de la Información y la Comunicación, ¿ellos reciben una formación previa por parte de la universidad, también?

Beatriz: Sí. Por parte de la universidad y hay permanente también. Hay una permanente en que es asesoría. Capacitación no hay. ¿Qué pasa? Que si yo necesito, yo solo tengo que ir y decirle a Apoyo, a una unidad que tenemos que se llama Acompañamiento y Apoyo, Tecnológico y Técnico. Pide la asesoría y se le da, personalizada. Que el coordinador dice: “Ve. Tengo cinco, tengo diez” — Coordinador de programas, coordinador de servicios, como Inglés—, “tengo diecisiete profesores que se necesitan capacitar en esta herramienta para mejorar su trabajo en esto”. Se les da.

Interviewer: Y las capacitaciones se limitan a la herramienta, es decir a lo técnico, ¿o también hay una capacitación pedagógica y didáctica?

Beatriz: Pedagógica, didáctica estamos empezando. Como ingenieros eran más a lo técnico. Andamos en una revisión, en un estudio. [...] Otra cosa importante, por ejemplo, que los niveles socioeconómicos de punta están entre los estratos uno, dos y tres. Está como la mayor población de nosotros. Hay muchos del campo, muchos trabajadores. O sea, no hay mucha gente pagando mil pesos, porque son becarios de la Gobernación.

Interviewer: Excelente.

Beatriz: O pagando... No creo que suban a quinientos mil pesos el semestre. Entonces, es una opción de vida para estas poblaciones. En los promedios, también tenemos promedios altos por programa. O aspirantes que, de toda la población de la universidad y especialmente de la facultad, sacaron los primeros puestos. O sea, ya se ganaron la beca de ese semestre. O sea que también tenemos estudiantes muy buenos. Estudiantes buenos que también tienen la opción de la doble titulación o de la movilidad. Y estudiantes que se fueron para Francia o para Italia a seguir su programa allá. Y a graduarse allá. Y allá hay posibilidades de doctorado. O sea, ya al estudiante virtual no lo alejaron. Sino que antes lo tienen como si fuera un estudiante más de la carrera. Y les dan todos los beneficios que tienen los estudiantes desde la presencialidad.

Interviewer: Y cuando hablamos de estudiante virtual, ¿son estudiantes en cuyos cursos predomina la virtualidad?

Beatriz: Todo. Esto son programas en modalidad virtual Ude@. Son distintos. Son los mil y pico que te dije. Ya le voy a mostrar cómo reciben la clase. También tenemos insuficientes. Está la parte administrativa, yo creo que la tenemos muy organizada. Tenemos una organización de un comité

para la virtualidad, que es el que traza las políticas. Que plantea la línea de acción o hace la planeación estratégica.

Interviewer: ¿Y hay políticas a nivel institucional?

Beatriz: En este momento la universidad se está repensando. Ahora tenemos cambio de rector. Pero desde el semestre pasado estamos repensando empezar la virtualidad en forma acá. Y hay unas mesas de trabajo para la virtualidad. Toda vía no. Hay unos cursos. Se han ofertado muchos cursos virtuales desde acá. Pero la única facultad que trabaja la virtualidad al cien. No siendo el cien, porque es el ochenta y la presencialidad de ese veinte. Sobre todo, para las áreas de matemáticas, los profesores de matemáticas aún no confían en la parte de evaluación y el ingeniero tampoco confía mucho en la parte de evaluación. Consideran que si los llevan a las sedes y tienen un vigilante de ese examen va a haber calidad. Miran la evaluación desde la parte de la calidad. Sin embargo, al lado estamos haciendo investigación de cuáles serían las herramientas de Moodle que nos permitirían hacer esto, sobre todo con los de matemáticas. Tenemos a un ladito un poquito de investigación alrededor de eso.

Otra investigación que tiene que ver con nuevos sujetos o contenidos digitales que no sean solamente simuladores, sino que haya una posibilidad de una construcción con él. Que son los juegos serios. Estamos en la construcción de una investigación en Ingeniería Ambiental que va por muy buen camino. Y ahí como que va uno a que el vicedecano comprenda un poquito más en las discusiones que se presentan a nivel académico. Y por eso este comité es tan importante, porque cada cosa que se está moviendo empieza a socializarse en ese espacio. Creo que es un espacio formal para el administrador, que tal vez cree que solo los contenidos son los importantes o que no ve al estudiante. Por eso van los coordinadores, va la gente de tecnología, va la gente de informática, va la gente de Bienestar Ude@. Que es otro componente que, de pronto, uno no ve tan marcado en otras instituciones. Lo que hay que decir es que estamos en pregrado. Tenemos cierto público. Ya nosotros sabemos que no llegamos a toda una población. Que es un estudiante que no es acabado de salir del colegio, sino que, por el contrario, es ese estudiante que tal vez se puso a trabajar y que quiere mejorarse. Tenemos muchos estudiantes trabajadores, de ahí que tener un componente como Bienestar sea importante.

El comité académico de los programas de la virtualidad. De cuatro programas conmigo que revisamos lo que son las deserciones, de cómo van las cancelaciones antes del cuarenta por ciento. De qué es, porque tampoco nos interesa que el estudiante en el primer semestre lo pierda, sino que si tiene oportunidad de cancelarlo sepa en qué momento cancelar cierta materia y cancelar de una [vez] para que no se quede por fuera de la universidad cinco años por insuficiente. Entonces, es también hacerles ese seguimiento. [...]

Están los comités porque aquí el programa de Ingeniería tiene el jefe. Este es decanatura, vicedecanatura. Aquí está el jefe de departamento, dijéramos, de telecomunicaciones, de sistemas o alguno. Hay tres modalidades. Esta que es presencial y que tiene un poquito de cursos en tecnologías a nivel de *blender*. Esta que es virtual ochenta-veinte. Y acá hay una que es regionalizada, como Ingeniería Oceanográfica en Urabá o Ingeniería Bioquímica o Ingeniería Agroindustrial, que es en la región, en la sede. Pero es presencial en la sede que se encuentra. Y ahorita empieza en

oriente una ingeniería que se llama Urbana. Entonces, ellos van a tener una presencialidad, pero no en Medellín, que es la central, sino en la sede regional donde se encuentra y van a tener un componente pequeño de virtualidad.

Interviewer: ¿Hemos estado hablando de estos elementos?

Beatriz: Este es el modelo porque este es el que yo trabajo con estos dos. Pues soy asistente del Vice para estos dos procesos. Y para este hay otro asistente de la virtualidad.

Interviewer: ¿Para la de la presencialidad? ¿Usted podría hablar un poquitico de esto o no tiene mucho conocimiento?

Beatriz: Más o menos como te dije ahorita... [...] O sea este es el que tiene antes de ingresar acá, los estudiantes hacen los nivelatorios, y si los ganan se les ofrecen seis cursos. Ellos entran. Cuando están acá hay posibilidad de ver un curso cien por ciento virtual. O ya a este que se llama DRAE, que tiene toda la tecnología, el profesor puede diseñar su curso en virtualidad y ofrecérselo a él. O pasar acá a la virtualidad.

Interviewer: Y en los cursos que se llaman presenciales, pero que tienen componentes virtuales, ¿el componente virtual...?

Beatriz: Es más como albergue de contenidos. [...] Y de pronto uno que otro foro para entregar tareas, pero no es tan profundo como quisiéramos. Como se espera que enseñando la plataforma se haga. Yo diría que aquí uso de contenidos es mucho, pero es en las plataformas como tal. Para la cantidad de cursos que hay, yo no diría que ni siquiera hemos llegado al cincuenta por ciento.

Interviewer: ¿Y por qué cree usted que es conveniente, necesaria o pertinente la incorporación de todas estas tecnologías a las cátedras presenciales?

Beatriz: Es que yo soy una enamorada. Entonces, me estás preguntando una cosa que para mí es... en el siglo XXI es necesario hacer uso de esas tecnologías.

Interviewer: ¿Por qué?

Beatriz: Uno, es por el espacio, la posibilidad que tienen los muchachos, que cuando la ven dicen: “El solo ir a una clase y la otra verla virtual es de aprendizaje es mucho, es muy grande”. Para su nivel laboral va a ser más grande, porque el hacer uso de las tecnologías te da una autonomía como del conocimiento. Puedes aprender a ir un poquito más allá de lo que es ese profesor. Yo digo que el profesor no es ese profesor de conocimiento como tal, que lo vemos mucho en las clases magistrales donde el profesor se siente dueño del conocimiento. Sino que aquí hay una producción de conocimiento permanente cuando estamos haciendo una lectura de los documentos, una reflexión a unas estrategias didácticas que se movilizan.

Yo no estoy diciendo que no se puedan hacer en la presencialidad. Eso es lo que necesitamos que sea en la presencialidad, pero no se alcanzan porque el profesor [...] de ingeniería casi siempre es otro ingeniero que está enseñando igual a como le enseñaron a él, porque es poco lo que tienen de conocimiento de las estrategias didácticas y pedagogías activas.

Interviewer: Por eso mi pregunta de si ellos recibían formación.

Beatriz: Ellos sí reciben formación. Cuando un docente entra a ser parte de docente ocasional o de planta, en la universidad recibe una orientación pedagógica con la Facultad de Educación, pero

no están incorporando en paralelo las dos. Te pueden decir muchas cosas pedagógicas, pero no las están mostrando en un ambiente excesivo. [...] En el departamento hay un coordinador. Este es el coordinador de la virtualidad. A no. En este, el jefe de departamento tiene una administración especial, pero en relación con los virtuales hay un coordinador que entra acá, entonces el coordinador virtual es el que yo coordino, el grupo que yo coordino. Ellos lo coordinan desde la parte académica para cumplir planes de estudios. Ellos van a los comités de carrera. Ellos lo hacen así, a nivel de la academia hacia dónde queremos llegar, cómo queremos llegar, por qué si hay problemas con un estudiante que está presentando los exámenes, por qué se va a pasar. Es la parte administrativa. Es gestión administrativa y gestión académica también. Pero la académica la movilizamos desde un mismo jefe de departamento.

Interviewer: Usted me estaba dando las razones de por qué consideraba [...] importante y necesario incorporar las TIC en las clases.

Beatriz: No. Aquí las han incorporado ya hace muchos años. Como desde el 2005, creo, está el programa de Aprende en Línea. Y ha hecho su proceso de formación. Pero como el número de docentes es mucho porque tiene docentes de tiempo completo, están los docentes que son ocasionales y está el docente cátedra. Este porcentaje es así. Y este es así. Ellos se encargan de hacer una formación pedagógica a este. Y hay unas mesas de ayuda. Y de pronto algunos de estos entran. Aprende en Línea empieza a formar a todos, pero no hay una obligatoriedad. Es el que quiere. Hay una autonomía.

Interviewer: ¿Ahí estamos hablando de la formación técnica y pedagógica también?

Beatriz: Sí, pero yo diría que les hace más falta ese componente didáctico para apropiarse de las tecnologías y que las tecnologías sean invisibles, porque el proceso académico es el más importante. Entonces, pasar a esa apropiación y transformación del aula [...] se requiere no una formación en uso de herramientas, sino un diálogo, unas reflexiones, un empoderamiento de las tecnologías. Usted pasa al otro lado y les digo veces: “¡Vengan, que esto es más fácil acá!”. Y me tengo que devolver. Es decirles: “¡Venga, pues!”. Y ahí voy en un proceso lento, mostrando muchas experiencias. Queriendo medir en qué grado de competencias está el docente, porque no se ha hecho una medición. Lo voy a hacer aquí ahorita con una investigación que tiene uno de los coordinadores. Entonces, yo lo acompañé a hacer la investigación y le dije: “Pongámoslo a todos”. Y él me decía: “No, yo trabajo con este grupito”. Y yo le dije: “No. Pongámoslo a todos”, porque me interesa que ese producto ellos lo puedan mirar. Y ahí sí sacar estrategias para decirle: “Venga por acá”, “Venga que usted quiere por allá”. [...]

Interviewer: Pero hay como, me da la impresión, cierta necesidad de esa presencialidad todavía. ¿Usted la considera esencial o...?

Beatriz: Son miedos. Miedo de que la calidad se les vaya de las manos. Miedos a que exista el estudiante que pueda hacer la trampa. Ellos consideran que aquí no se hace. Sobre todo, los de matemáticas. Ya muchos no.

Interviewer: Entonces, consideran importante la presencialidad...

Beatriz: A mí me gusta la presencialidad, porque los une. Los une como comunidad. Pueden conversar, estudiar juntos, apropiarse de un espacio de la universidad en la región, apropiarse de

esa universidad y estar allí. Me parece que esa acción de reconocerse en la presencialidad es importante. No lo veo con tanta dificultad. Aquellos alumnos que unas veces cuando vamos [...] pueden ir, jugar, conocerse, compartir con el otro, saber qué habilidades tiene que no tengo yo. Que se empoderen de eso. Pero lo veo tan bien claro. Y lo estamos haciendo desde un proceso de formación que hacemos cuando el estudiante está entrando, que le dimos una vuelta porque también le da herramientas. Y ya los puse a conversar con los coordinadores. Y ya estamos bregando a armar redes desde que entran que se reconozcan como parte de un programa o algo. Que sepan que no están solos, que la clase es un momento importante de interacción y de reconocimiento del otro, y de construir con el otro. Que va a haber actividades colaborativas que los van a empoderar y que ellos pueden acompañar al otro que no tiene tanto conocimiento. O sea, yo dicto, digamos en la universidad, y a veces les muestro con tanta claridad eso, que ellos ya lo están reconociendo. Y que no dejan que un muchacho se vaya a salir. Sino que ahí mismo dicen: “No, ven que tenemos estas ayudas”, “Ven que nos podemos comunicar por la virtualidad”. O sea, como hacer esas subredes dentro del aula de clase.

Interviewer: ¿Y sí es eficaz esa comunicación a través de la plataforma?

Beatriz: Pues yo la estoy viendo a hoy en mi clase, porque hago mucho trabajo colaborativo, en parejas, que tengan que entrar todos a un mismo espacio, como es la pizarra y colocar su apreciación sin interrumpir al otro. O sea, yo a la vez que muestro la universidad, muestro estrategias para que ellos se reconozcan dentro de esos espacios y sea como introductoria a la capacitación de ellos. Ellos se divierten mucho y gozan.

Interviewer: ¿Tiene algún tipo de obstáculos en la comunicación? De comprensión en los mensajes porque normalmente son a través de la escritura.

Beatriz: Nosotros tenemos una comunicación con las sedes, porque ellos son nuestra mano que se extiende en la región. Y tenemos normalmente unas videoconferencias con los auxiliares o con los coordinadores o con los directivos de las sedes. Hacemos una conferencia cada mes. Miramos reportes, opciones, qué estamos haciendo. Tenemos estructura del curso como tal. Un enfoque de estructuras dependiendo de las necesidades. Hay unos docentes pares que revisan el diseño de ese curso. Por parte de un profesor, pero para mirar que sí tenga la calidad es evaluado por un par. Bueno, la conclusión. Lo que es Bienestar, es *Bienestar en tu región*, miran la permanencia, la vulnerabilidad, el acompañamiento reactivo. Que es también acompañado con la tecnología y lo hacen dos psicólogas que tenemos. Y hay unos talleres. Unas asesorías individuales. Asesorías para cada implementación...

Interviewer: ¿Y eso se hace presencial?

Beatriz: También se da en presencial, pero nosotros lo tenemos en la virtualidad.

Interviewer: ¿Y por qué elegir la plataforma Moodle como la plataforma de base para la interacción en la Universidad de Antioquia?

Beatriz: Porque ellos usaron varias. Creo que Blackboard y Claroline.

Interviewer: ¿Y qué los llevó a elegir Moodle?

Beatriz: Es un espacio en que... Es que Moodle, yo creo que es la plataforma *e-learning* en la que pueden estar, yo creo, que todas las universidades del mundo. Aunque tengan, otra es la más usada en el mundo. Es fácil de manejar, es intuitiva.

Interviewer: ¿Cree que es intuitiva?

Beatriz: Para mí, sí. Desde que la conocí. Yo trabajé en un grupo de investigación once años, en Informática Educativa. Nosotros revisamos todas las plataformas. Y se puede decir que fácilmente puede escalar una propuesta de mejora para la plataforma. Y eso es lo que ha hecho ella. Él no se quedó estático. Él en cada momento está... como es una comunidad de práctica en la que es libre, todos aportan. Cada riqueza que llega de unos desarrolladores enriquece más la plataforma. Eso la hace potente. Son muchos los que estamos estudiando la plataforma. Son muchas las investigaciones en que está. Y todos damos un componente un poquito más para allá. Es constructivista. Necesita formación de ese maestro para que no sean o tan planas, que no crean que no le están hablando a nadie, o que no las ven como esa posibilidad de comunicarse con él, porque él es un lector y un constructor de ese conocimiento. Es por eso es que a veces no le vemos todo el potencial que tiene, pero tanto potencial que de pronto las universidades trabajamos menos de lo que pudiéramos funcionar con esa plataforma.

Interviewer: Esa también es una de mis inquietudes. ¿Cree usted que con su experiencia en la plataforma maneja un gran potencial de las funcionalidades?

Beatriz: Se queda con las mínimas, porque tiene tanta riqueza. Por ejemplo, está bien que el foro, pero el wiki es medio trabajado. Y eso porque dentro de Moodle dicen que les da mucha dificultad. El diario proceso que podría hacer esa comunicación entre el aprendizaje del estudiante y el acompañamiento del docente, muy pocas universidades lo tienen. Lo máximo que trabajan son el foro; el chat no tanto, porque la sincronía no les llama tanto la atención, pero podría ser un elemento enriquecedor; las bases de datos, podrían ser una estrategia bien marcada [dado que permite] tener muchas páginas de interés. Utilizan muy poco las herramientas de colaboración. Donde nosotros trabajábamos, que era con el Ministerio de Educación Nacional, en el grupo de investigación que nosotros hacíamos sí bregábamos a estar muy atentas a las herramientas y cuáles de ellas eran colaborativas. Y poner actividades colaborativas. Y le sacamos el jugo. Cuando yo vengo acá y yo digo: “Es que se puede hacer esto”. Pero cuando hay mucha gente es más difícil. [...]

Interviewer: ¿La elección de la plataforma Moodle fue impuesta por la universidad? ¿Fue una elección de la universidad? ¿Cómo se hizo la elección?

Beatriz: Pues, según me dicen, algunas. Po ejemplo, yo estoy desde el 2002 trabajando con Moodle. Estábamos buscando una plataforma, la encontramos, la pusimos en uso, la revisamos, nos gustó y empezamos a trabajar con ella. A principios del 2003 ya estábamos trabajando con la plataforma instalada ahí. Y aprendiendo conocí ingenieros. Y nosotros como pertenecientes al ambiente de aprendizaje ‘loqueando’ con ella, implantándole lo que nosotros queríamos de la educación. Aquí nace porque hay personas que están en otras partes donde hay Moodle y dicen: “Moodle es buena”. Y la traen como esa opción. Y le hacen un pequeño estudio y las instalan en el 2008. Antes daban la clase por Netmeeting. O sea, ha funcionado más la otra parte de la videoconferencia, más que el

albergue de los contenidos. En el 2008 empezamos con Moodle. En el 2008 también empezó Aprende en Línea a trabajar con Moodle. Y ya están en la versión dos punto nueve.

Interviewer: Entonces, los docentes no tienen otra opción de plataforma, sino la que sugiere el programa, que es la plataforma Moodle.

Beatriz: Humm.

Interviewer: ¿Se siente usted cómoda con el diseño de la plataforma? Los bloques, como la linealidad en la que uno va avanzando.

Beatriz: Acá está lo que es el [...], que es la relación que tú pides, las clases tutorías, los encuentros digitales que quieren la relación entre estudiante-estudiante, estudiante-docente, estudiante-monitor, porque trabajamos con las monitorias, y Bienestar. Acá está Moodle como esa parte de interacción, de comunicación y de construcción de conocimiento, pero también en la red de contenidos, orientaciones de las actividades y todo. Y hay un laboratorio remoto de telecomunicaciones, ahí están las relaciones que se dan entre los actores. Esta es una interactividad que se da por monitor, estudiante-monitor, que cumple las funciones también con la misma plataforma.

Interviewer: ¿Y cómo se ingresa a la plataforma?

Beatriz: Eso era lo que te iba a decir. Estábamos en el Home de la universidad, hay un espacio que *linka* acá. En el inicio lo tenemos en pregrado, porque somos de pregrado. El estudiante entra por acá: *acceso a mis cursos*. Yo te leo porque aquí había más comunicación, más información, más noticias, más de todo. Pues ellos creyeron que la limpieza... Porque este es un grupo interdisciplinario, entonces, se les dijimos: “Deberíamos ser más limpios”. Cogieron y barrieron, barrieron con todo lo que tenía. Entonces, cogen las cosas y después de que las organizan se les dice: “Hagamos tal cosa”; ya no es fácil, porque ya está el diseño montado. Pero bueno. Este es un curso. Voy a abrirte uno de ellos. Este es el mío.

Entonces, qué se hizo. Está la limpieza, está la introducción, está la información organizada como se quiere; yo siempre hago una actividad de presentación para que se reconozcan. Y siempre va a estar *anuncio y novedades*, y el de *dudas e inquietudes* de ellos siempre está marcado por módulos. Me gusta por módulos. A veces, algunos cursos están por semanas. [...] Yo pongo los módulos y hago la separación. Estos son los temas que se van a ver, facultad, cómo la vamos a ver y para qué la vamos a ver. De pronto acá tenemos mucho los foros, que se presentan para socializar la experiencia que hemos tenido. Cómo se socializa lo que estamos haciendo en Moodle. Cómo hacemos ese enlace de interacción a pesar de que están todos los contenidos. Aquí vamos viendo las temáticas, que siempre están como una guía adelantada de lo que es. A veces, se cree que un módulo no puede tener varias temáticas. Y las puede tener y las puede movilizar tranquilamente.

Interviewer: Ese diseño fue modificado, ¿cierto? Ese no es el diseño original de la plataforma Moodle.

Beatriz: Claro que es Moodle. ¡Ah!, no. Está por temas. En este momento está por...

Interviewer: Si vamos a la página principal de Moodle, ¿cómo aparece?

Beatriz: Es que yo la manejo diferente. ¿Ves que estoy corrida para al lado? Ves que no es el rígido que está en la mitad y tiene los cosos.

Interviewer: Allá iba mi pregunta cuando la interrogaba sobre el diseño de la plataforma.

Beatriz: No. Yo la puedo manejar. Y puedo manejar mi curso, si tengo el conocimiento; puedo salir de ese encuadre que siempre es acá y la rigidez que tiene para bajar. Y la puedo poner por pestañas; mira que aquí está mi presentación y voy montando los módulos. Y no solo los módulos, sino las diferentes temáticas que vaya a tener. De qué manera les puedo hacer esto, esto es de diseño.

Interviewer: ¿Y los profesores reciben capacitación para saber hacer eso?

Beatriz: Ah, yo no me encargo de la capacitación. Apenas me estoy metiendo en el componente de ponerles una comunidad para enseñarles. Bueno, y acá yo reviso y tengo mi filtro. Es diferente de hacerlo. Antes yo le ponía la foto porque me interesa que me vean. [...] Vamos a mirar un curso. Mira, acá están todas las grabaciones. Esta es la grabación de Química Ambiental, ahí está dictando la clase: “Entonces, tenemos los principales grupos conocedores de la Química Orgánica. En todo les va a parecer la letra R. Esa letra R lo que simboliza es un radical de una cadena de Carbonos. Esa cadena de carbonos puede ser lineal, puede ser cíclica o puede ser aromática...”.

Beatriz: Mientras tanto, acá va apareciendo el chat de los muchachos.

Interviewer: ¿Y el profesor lee las preguntas y ahí mismo va respondiendo?

Beatriz: Pero si yo la veo acá, en clase en diferido, se vuelve un contenido. Si la veo en diferido fue la clase de ayer o de antier o tras antier o del examen. Entonces, estoy aquí viendo una clase. Lo que no se puede ver en la presencialidad.

Interviewer: Guardar la clase para volver a escucharla luego.

Beatriz: Y él no está aquí, está en Brasil. Y siguió dictando su clase. Que es apasionado por mostrarles, traerles, hacerles. Maneja herramienta. Y ellos le escriben a él. Y se escribe como si se le estuviera escribiendo en el tablero. O sea, el tablero se vuelve tablero. La pizarra se vuelve pizarra. Él está dando la explicación. [...] Después de que termina esto, él hace una aclaración sobre las preguntas que están haciendo.

Interviewer: Al finalizar todos estos cursos, ¿hay una evaluación a los estudiantes, más que del contenido, del proceso? De las conferencias, de la misma plataforma. ¿Sí hay una evaluación por parte de la institución? ¿Qué indagan en esa evaluación?

Beatriz: Yo tengo aquí encuestas. No, se me fue. Primero se le pregunta de qué programa. Femenino o masculino. El rango de edad. El nivel o semestre en el cual se encuentre matriculado. Que seleccione la sede a la que está inscrito. Y ahí vamos buscando información. Aquí dice: “Dedicación diaria que usted invierte a la modalidad”; aquí vemos que, aunque no se quiera, se tiene que poner que es alto, porque el nivel se lo exige. Las observaciones que ellos hacen. “Si asiste a los encuentros virtuales de programas en cursos”. “¿Acostumbra usted a revisar las sesiones grabadas de los cursos?”; “¿Cómo considera que ha sido su adaptación a la modalidad?, ¿por qué?”. [...] “De acuerdo con la pregunta anterior, por favor indique qué estrategias ha utilizado para llevar a cabo este proceso”; porque ellos como estudiantes también tienen estrategias de aprendizaje. Ver las notas, reunirme con compañeros. O sea, en relación con los contenidos y las actividades: las observaciones, las actividades que hace el profesor, los servicios tecnológicos y la plataforma, las metodologías del curso, la estrategia, el nivel de acompañamiento del profesor, las actividades en

plataforma, las actividades en Moodle, el trabajo en equipo, las discusiones de foros electrónicos, los talleres prácticos, qué nivel tiene.

Interviewer: Cuando interrogan sobre las actividades de la plataforma Moodle, ¿de qué tipo son las observaciones que ellos hacen allí? ¿Hay alguna manifestación, sea muy eufórica o sea de cierta resistencia con la plataforma?

Beatriz: No hay resistencia con la plataforma. [...] Solo en los muchachos de primer nivel. Ya después lo manejan a la perfección. Ellos no tienen ningún inconveniente con la plataforma.

Interviewer: ¿Y por qué cree que haya esa resistencia al comienzo?

Beatriz: Por la metodología, porque las personas están acostumbradas a tener a un policía al lado. La autonomía todavía no la tienen. Y por eso hay un porcentaje que no alcanza a ir a esas plataformas a trabajar con los contenidos que allí están dispuestos.

Interviewer: ¿Y hay algún tipo de comentario respecto a la plataforma misma?

Beatriz: Sí. Sí.

Interviewer: ¿A que tengan dificultades o, todo lo contrario, a que les parezca —como usted me decía— muy fácil, muy intuitiva?

Beatriz: Es que por eso les hacemos *Aprendiendo saber* a distancia, que en este momento se llama TIC para tap en el aprendizaje. TIC y tecnologías para el aprendizaje. En relación con las actividades que hace el profesor, de pronto ellos se quejan más de los profesores de matemáticas y de física.

Interviewer: ¿Por qué?

Beatriz: Porque no interactúan con ellos, pues creen que van y hacen como lo [...]. Sin embargo, nosotros tenemos una estrategia y evaluamos los docentes. Ellos son grabados. Hay una auditoría de los cursos, porque como nos quedan grabados hay un personal ahí que está encargado. Te dice así: si tiene los contenidos, si utilizan los foros, si no los utilizan. Y si de pronto algún estudiante se queja, vamos y revisamos los cursos. Y hablamos con el coordinador que corresponda. Y se le dice al docente: “Usted no dictó un curso” o “Usted no puede dar cursos en la virtualidad”, “Usted no está cumpliendo con los objetivos y el estudiante se está quejando de usted”. El coordinador vuelve y revisa. Hay un control de asistencia, porque si los estudiantes me dicen: “El profesor hace tres días no viene a clase”. Entonces, si no ha dicho, ¿por qué? Entonces, ahí también hay una auditoría de que...

Interviewer: ¡Ah!, ¿en las regiones hay presencialidad?

Beatriz: No. En las regiones, no. En la plataforma hay presencialidad. [...]

Interviewer: ¿Los estudiantes también reciben esa formación de cómo manejar la plataforma al comienzo de los cursos?

Beatriz: Sí. Pero tampoco es obligación que lo vamos a llevar de la manito, no. Tampoco. Es que no nos queda. Es que ya estamos en la universidad. Como les digo yo: “Es que ya estamos en la universidad y usted no es un bebé para estarle diciendo ‘y haga clic aquí y vaya allá’”. Un manejo de una parte es intuitiva. La otra parte es de consulta. De pregunte, de explore, de revise, de hagamos, de haga. Y después de viva, con quién estoy, para qué trabajo, con quién trabajo, de qué manera hago colaborativo, por qué...

Interviewer: ¿Pero sí hay acompañamiento constante en el semestre? Porque hay que entender que...

Beatriz: Permanente. Permanente.

Interviewer: Que venimos de una tradición de la presencialidad.

Beatriz: Pero se tienen dos personas pendientes —de teléfono y correo electrónico que quedan aquí en plataforma— que están en todo momento guiándolos. Y si tienen un problema técnico, indicándoles a cómo solucionar el problema técnico que tiene con su computador. Si se ve todo, todo está cumplido. O sea, yo tengo un teléfono donde puedo llamar, decir que tengo esto. Yo puedo mandar correo diciendo: “Tengo este problema”. Me lo contestan en menos de veinticuatro horas. O sea que ya tengo lo que es soporte técnico y tecnológico para el estudiante y para el docente.

Tengo Bienestar, que está preocupado porque yo esté bien, porque reconozca la modalidad, porque reconozca al otro, porque reconozca que tiene procesos de acompañamientos. Hay unos cursos que son de primer semestre como el *Vivamos la Universidad*, donde estamos los coordinadores que estamos en ese puesto de acompañar un curso, que es obligatorio, que estamos hablando de la universidad. ¿Sabe cuándo son las cancelaciones? En primer y segundo semestre. De pronto el de tercero es porque ya va terciereando o porque ya va en un promedio muy bajito y no pudo subirlo. Cuarto, más poquitos. El que pasa de cuarto, ¡se fue!

Interviewer: ¿Hay algún espacio para que ellos manifiesten las razones de por qué cancelan?

Beatriz: Sí. Pero yo no lo tengo acá. En las sedes hay un formato que dice: “¿Por qué canceló?”. O porque tienen que seguir trabajando. Algunos antes del cuarenta, porque no fueron capaces con la modalidad. Hay que entender que después de que estamos trabajando en zona rural (estratos uno, dos y tres, y que no tienen matemáticas, que las competencias matemáticas son muy bajitas) se chocan. Les choca porque aquí es al nivel que le están exigiendo los de aquí. Los exámenes son exámenes tipo. Por ser exámenes tipo, vienen a ser del mismo nivel que está todo. Si el profesor alcanzó o no alcanzó, el examen se hizo y se hizo. Hay una coordinación que hace los exámenes, que llaman a los profesores para que les manden los ejercicios. Y de esos ejercicios un grupo de profesores se sienta, selecciona el examen y lo manda acá. Nosotros lo mandamos a las regiones. Y los de las regiones lo ponen, lo diligencian con los estudiantes, lo escanean, lo mandan como va acá y vienen en físico.

Interviewer: Los exámenes.

Beatriz: Se les entrega por ejemplo a los de matemáticas, que es servicio de matemáticas, ellos se los entregan a los profesores, lo califican. O se lo mandan por correo electrónico y él lo califica en PDF. Como él quiera trabajar. Pero como todavía tenemos de hoja y papel. Y que no creen. Que tienen que mirar el blanco a ver si sí hubo borrador o no porque es que la trampa va primero. Entonces, “a mí no me gusta la gente tramposa”. Entonces, son los que creen siempre en la trampa y en que el porcentaje que le gane tiene que ser muy bajito. Entonces, seguimos en eso, seguimos en lo tradicional. [...] Pero este círculo se mantiene en lo que es la enseñanza de las ingenierías. Y que es una competencia en la que se necesita al ingeniero. Por eso, un ingeniero sin matemáticas

no es ingeniero. Y viéndolo en relación con la pérdida de los estudiantes o la deserción que tienen. Viene a ser la misma, el mismo porcentaje que tienen los estudiantes en la presencial.

Interviewer: Sí. Como por ejemplo...

Beatriz: Por ejemplo, “el nivel es de mucha exigencia”. “No tengo las bases matemáticas”. “Me tengo que salir porque soy cabeza de familia y tengo que responder a mi familia”. “Porque me está yendo muy mal y yo no quiero que me saquen de la universidad, entonces, prefiero cancelar; prefiero cancelar antes de que se termine el cuarenta por ciento”. Que tiene la opción de hacerlo sin que se medie, según el reglamento, se tengan que dar más explicaciones a que deben cancelar el reingreso es fácil. “Me salgo porque no fui capaz con la modalidad y puedo tener otra opción de presentarme a otros cursos”. Acordate de que si a uno le dicen (que si uno está, dijéramos en Jericó, que es a más o menos tres horas, cuatro horas) que tuviera una opción de estudiar y le dicen virtual. Y dicen: “¿Qué otra carrera hay?”. [Y le contestan]: “No. Hay ingeniería en la Universidad de Antioquia”. [Y vuelve y pregunta]: “Pero, ¿qué otra?”. [Y le responden]: “No. Esa es la de la modalidad virtual. Y usted tiene que ir los sábados”. Entonces, dice: “¡Ah!, listo”. Y cuando empiezan. Y empiezan a darle duro con matemáticas discreta o con cálculo diferencial. Y uno ve que eso tiene más cálculos, como ambiental, que ve cinco matemáticas en el primer semestre. Y que aquí son igual que en el otro. Te ofrecen siete materias. Entonces, vos decís: “Y a mí que no me gustan las matemáticas”. “Y qué voy a hacer”. “Y esto tan difícil”. “Y esa exigencia en los profesores”. “Y es que saqué un uno con cinco en el examen parcial”. Y salen y se van. Y dicen: “No, no puedo”. Renuncian, pero porque la vocación no era ser ingeniero.

Y [está] el que le gusta. Y el que dice: “Como sea. Qué le hace que la haya perdido. Tengo otra opción”. O que la haya cancelado y tiene otra opción, pero le gusta la ingeniería. Pasa, se gradúa y sigue. Lo que sucede es que aquí en Colombia pocos son lo que estamos ofertando pregrado. Muchos están ofertando posgrado y especializaciones. Pero esa es más autónoma, más “revise”, más “haga y aquí vamos mirado si usted cumplió con los ejercicios o las tareas”. Aquí hay que acompañarlos en todo. [...] Usted ha visto el modelo.

Interviewer: ¿Y la plataforma que utilizan como complemento a la plataforma Moodle?

Beatriz: ¿Ellos? ¿Estudiantes solo?

Interviewer: La del programa de las videoconferencias.

Beatriz: ¡Ah! Pero esa ya no se está dando mucho en el proceso de formación. Se da para unos proyectos como *Vamos pa' la U*, porque nosotros suplimos la videoconferencia por Web CT. Para suplirlos totalmente.

Interviewer: Por esa plataforma estoy preguntando. ¿Cómo llegaron a incorporarla o a vincularla con Moodle? Porque me dice que van de la mano.

Beatriz: Porque estaba una que viniera con eso. Y se encontró con esas posibilidades. Y cumplía las funciones de que un aula estuviera abierta, por ejemplo, el grupo sesenta y ocho...

Interviewer: Y acceder a esa plataforma de... ¿cómo se llama?

Beatriz: Web CT.

Interviewer: ¿Esa se hace a través de la plataforma Moodle?

Beatriz: Yo la hago por fuera. Yo soy un profesor y voy a entrar a ella, ¿cierto?

Interviewer: ¿Y los estudiantes?

Beatriz: También entran a la plataforma Moodle, dan clic y se van para allá.

Interviewer: Ah, bueno. ¿Pero entonces, hay un enlace desde la plataforma Moodle?

Beatriz: Sí, sí. Ahí está. Entonces, ya entré. Ya la tengo lista mi clase. Ya aquí, yo no puedo montar, pero aquí yo estoy ya en la clase. Ya estoy hablando. Ya íbamos a hacer un trabajo en que ya estábamos organizados. Ellos iban a hacer unas exposiciones. Entonces, yo ya entro directamente ahí. Vamos a empezar a hablar con ellos porque no me da la opción para meter... O sea, normalmente yo cuando salgo de clase puedo montar mi material en [...] Y poner cuantos tableros quiera. Pongo mis presentaciones y, por ejemplo, esta es una cosa que organicé en la otra clase con ellos. Hice la separación de cuáles eran los grupos y cómo íbamos a trabajar. Entonces, ellos empiezan a entrar y yo a echarle conversa, a ellos de “¿Cómo estamos?”, de “¿Cómo nos sentimos?”, porque yo soy acompañante de esos grupos. Como son de primer semestre, “¿Cómo nos sentimos con que la tecnología?”, “¿Qué les hace falta?”. Mire empiezan todos a saludar, a decir cualquier cosa, y ya empezamos a trabajar en forma. Hay como cinco grupitos. Esperemos a ver que entren.

Interviewer: ¿Las presentaciones las monta allí en esa plataforma o en Moodle?

Beatriz: En las dos partes.

Interviewer: ¿En las dos partes?

Beatriz: Esto es lo que ven ellos. Doy una explicación de qué es, qué se tiene en el tiempo. Aquí está la otra diapositiva. Hago la diapositiva. Entonces, ellos pueden entrar... Aquí estoy dando mi explicación. O sea, cada conversación que uno tiene en una clase normal, la tiene ahí.

Interviewer: La tiene ahí.

Beatriz: Que “pero, si pasa esto”, “Si tengo esto”. Y yo me llamo aquí *profesor 62*. O sea, en el *profesor 62* está desde las seis de la mañana hasta las diez de la noche. Pero entramos puntuales independiente.

Interviewer: ¿Cómo así? Me perdí ahí un poquito.

Beatriz: [...] Es también para empresas, oficinas, lo que llamamos oficinas virtuales. Que pueden servir para la ocasión.

Interviewer: ¿Es gratuito también?

Beatriz: No, no es gratuita. Hay que pagar. Pero le dan una clasicita en que le dan a uno un pequeño espacio. Aquí ya están todas y ya se paga por ello. Yo hago la programación... esta es otra cosa. Esto es lo último, los grupos. Vamos a ver los grupos que hago programación igual que en la presencialidad. Por ejemplo, lectoescritura. Hay martes-jueves, ocho-diez; lunes-jueves, dieciocho-veinte; lunes-miércoles, veinte-veintidós —que es hasta las diez de la noche—; martes-jueves, dieciocho-veinte; miércoles-viernes, seis-ocho; miércoles-viernes, doce-catorce; miércoles-viernes, ocho-diez; lunes-miércoles, diez-doce.

Entonces, ¿qué pasa? Que soy yo la que está diseñando. [...] Pero ya esta es el aula uno, esta es el aula dos, esta es el aula tres. Entonces, cuadro horarios. Aquí entra el uno, aquí entra el dos, aquí

el tres, aquí el cuatro, el cinco y el seis. Hasta concluir las veinte horas. Siempre voy a tener estas ya listas para atenderlas. Y, fuera de estas, que son sobre la[s] que yo me muevo administrativamente para pagarle al docente. Y le pongo un adicional. Acá está el aula de Moodle. Y aquí él pone unas interacciones, tiene todos los contenidos y se mueve por sus módulos o por sus clases. Y él hace interacción y revisión de acá. [...] Nosotros tenemos esto que ellos tienen que cumplir, este horario. Pero nos queda el contenido para, adicionalmente a esto, él va teniendo sus clases...

Interviewer: ¿Que quedan en Moodle?

Beatriz: Queda en Moodle, no. [...] Pero yo puedo enlazar. No las traen aquí propiamente.

Interviewer: Yo creo que, en general, era lo que quería saber. No sé si usted tenga algo que pueda agregar que pueda serme útil.

Beatriz: No. Tengo un artículo que apenas estoy sacando, que me decía de la parte política.

Interviewer: ¿Hay alguna posibilidad de acceder a algunos documentos de lineamientos o de políticas, si no es a nivel de lo institucional, sea a nivel de la facultad sobre las TIC, sobre el uso de las TIC y el modelo virtual?

Beatriz: Como en todo proceso, miras heterogéneas. Y que se haya escrito sobre tecnología, sí. Este es el último que voy a sacar. En los antecedentes que son y en lo que fue, pero aquí en el modelo. En el modelo educativo. Que se enmarca en una oferta no solo en formatos digitales sino también en cursos que están en libros. Sobre todo, los de primer semestre para que los muchachos lo vean. En esa diferencia entre zona pública y zona privada. Se puede decir que hay un campus, que está informando, que está diciendo qué hay, cómo vamos, qué estamos haciendo, hacia dónde vamos. [...] Y la plataforma, como te decía. Una plataforma que unos modelos de educación que están incorporando dos plataformas tecnológicas y que tan raro que les pusieron el mismo nombre en el mercado. No le pusieron nombres. Yo me hago esa pregunta porque para mí, yo le pondría otro nombre. Y no el nombre del mercado.

Interviewer: ¿Como Moodle y la otra... eh...?

Beatriz: Sí. Las conocen así. Y así se quedaron. Pero mira al profesor que está haciendo la clase y mírale el chat. Todos los chats son llenos. Así es la participación. Es como levantar la mano. Es como hacer preguntas. Es como en conversaciones se da entre ellos. Y aquí uno puede sacar un chat que es interno. O sea que si el muchacho tiene una pregunta específica o solo para uno, porque le dio pena, se la hace a uno interna. Entonces, hay una publicación, también.

Interviewer: Usted está produciendo todo este trabajo al respecto. Artículos y esto. Pero ¿no es soporte de las políticas institucionales?

Beatriz: Te acuerdas que políticas institucionales te dije: “Sí hay. Son autónomas las facultades”.

Interviewer: Y a nivel de las facultades, ¿sería posible acceder a eso, a esas políticas, al documento donde están esas políticas? Eso hace parte de mis intereses investigativos.

Beatriz: En este momento te acabo de entregar uno que se enmarca, se puede decir, como políticas, pero que apenas se están haciendo.

Interviewer: O sea, que no está todavía aprobada por el Concejo Académico o por un...

Beatriz: Ya está aprobada, porque era la planeación estratégica que se estaban haciendo en todas las unidades académicas. Y funcionamos como unidad académica que ya salió con ella. En donde están la Misión: “Una unidad universitaria anuaria virtual comprometida con la formación integral del talento humano mediada por Tecnologías de la Información, para la generación e incursión de conocimientos en diferentes campos del saber. Y en el 2025 seremos líderes en la formación de alta calidad con impacto regional y proyección global a la docencia, investigación, extensión con un enfoque en educación pública virtual en ingeniería”. Un compromiso de la calidad y el impacto en las regiones, desde la Universidad de Antioquia, está en la modalidad desde unos objetivos que hicimos con los objetivos estratégicos.

Interviewer: Y esta presentación salió de un documento. ¿Ese documento está en la página?

Beatriz: Es que este es el documento. Es que no. No la tenemos todavía. Está el objetivo que es: “Brindar formación de calidad en la modalidad virtual de la Facultad de Ingeniería, fortalecer la interacción entre la Facultad de Ingeniería y la modalidad virtual; la sociedad y la empresa con relación a las regiones”. Está “el desarrollo de capacidades para la formación virtual”, que es en todo lo de desarrollo. En fortalecer los recursos aquí en la universidad. Y este es “mejorar la calidad de la construcción de comunidad”. Que la estamos haciendo con estudiantes y la estamos haciendo con comunidad.

Interviewer: ¿Y yo podría acceder a ese documento?

Beatriz: No lo tengo ni yo porque acabó como de salir del horno. Pero nos podemos comunicar. O de este. Este sería el último que tenemos, que habla un poquito de esa modalidad.

Interviewer: ¿El artículo?

Beatriz: Tenemos informes. Pero esos informes son de aquí. Que “¿Cómo vamos?”, “¿Cómo lo hicimos?”, “¿Para qué lo hicimos?”. Ya son internos. Pero se traza, siquiera, esa línea. Esa línea la estamos trazando por cuatro ejes de gestión. Uno que es infraestructura, porque sin ella no tendríamos las bases. Otro que es administrativo, porque de todas maneras la posición de la decanatura frente al proceso. El otro es de proyectos especiales. Y el otro va con la línea académica-administrativa, que va a la oferta a los programas como tal. La oferta, pero también el trabajo que se hace para la permanencia. Que son estrategias que estamos trabajando desde Bienestar y que van desde la creación [...] de comunidad de docentes para que haya un juego, pero con diez años; vamos a transformar un poquito en esos espacios que necesitamos. Aquí habla sobre la historia sobre el modelo. Del modelo como tal de lo que es la plataforma. Queda acá. Sobre la modalidad en cuántos tenemos. Cómo se hace el proceso de matrícula, que es igual al de cualquier otro programa. El costo también de cuántos están graduados, de qué estratos socioeconómicos hay, de las prácticas académicas.

Interviewer: Me interesa muchísimo. ¿A ese sí puedo acceder?

Beatriz: Ahorita te lo doy.

Interviewer: ¿Sí? Se lo agradecería muchísimo. De todas maneras, yo...

Beatriz: Pues ahí está. Y ese saldría el libro ahorita en mayo.

Interviewer: Ah, bueno. Me serviría.

Beatriz: Entonces, a finales de mayo. O sea, en julio cuando ya esté tu tesis, seguimos y vos me decís. Y después yo te mando el libro que sería un foro que se llama *Foro de regiones, diálogos de saberes y oportunidades de regiones*.

Interviewer: Y así podré yo citar oficialmente el documento porque así sería inédito.

Beatriz: Sí, sí, sí. Ya con la referencia, ya lo puedes montar.

Interviewer: Bueno. Muchísimas gracias. Muy amable por todas sus intervenciones.

Annexe 2.4. Entretien N° 4. Jorge UIS

Universidad Industrial de Santander

Durée : 34min15. Date : 12 mai 2015

Interviewer: Muy buenas tardes. Muchas gracias por haber aceptado esta entrevista. Quisiera empezar preguntándole cuánto tiempo lleva en la institución y cuál es su cargo.

Jorge: Llevo aquí en la institución trabajando como profesional tres años. Pero desde antes de graduarme ya trabajaba en el Cededuis. Llevaba cinco años más. O sea, llevo ocho.

Interviewer: Trabajando en la Universidad Industrial de Santander (UIS).

Jorge: Sí. Y mi cargo actualmente es profesional adscrito, en la Vicerrectoría Académica, adscrito al Cededuis.

Interviewer: Sus labores básicamente están vinculadas con...

Jorge: Es que, bueno. El Cededuis es una rama de Vicerrectoría Académica. Y el proyecto de la implementación de TIC viene dado desde una política de implementación que le dieron a Vicerrectoría Académica, que le delegó a Cededuis.

Interviewer: ¿Cómo son concebidas las TIC en la Universidad Industrial de Santander?

Jorge: Las TIC son concebidas como herramientas de apoyo a las clases presenciales. En ningún momento se quieren remplazar las clases por un aula virtual, o que el profesor no venga, o que sea algo asincrónico. La idea es que las estamos usando y las herramientas que estamos usando es como un apoyo a las clases presenciales. Como una actividad extra.

Interviewer: ¿Por qué la necesidad de incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a las clases presenciales?

Jorge: Porque ya los estudiantes lo exigen. Y la tecnología es algo que no podemos dejar a un lado con la educación. Las nuevas generaciones están exigiendo el uso de herramientas en las que ellos son nativos digitales y nosotros tenemos que llegar a ser migrantes digitales.

Interviewer: Entonces, cuando me dice que se piensa en las TIC como un complemento a la cátedra presencial, es porque para ustedes es fundamental la presencialidad.

Jorge: Exacto. Es fundamental el 'cara a cara', pero queremos apoyar todos esos procesos, de enseñanza, aprendizaje y evaluación con las herramientas. Y coger lo que en realidad sirva de ellas para que aporte a la labor docente.

Interviewer: ¿Cuáles son las políticas institucionales respecto a las TIC?

Jorge: Nosotros tenemos una política y tenemos un programa de implementación de esa política. La política es el Acuerdo 051 del 2009, que enmarca cómo va a ser la implementación de las TIC. Esta la necesidad de usarlas y por qué. Y el Acuerdo 277 del 2011, del Consejo Académico, está el programa de implementación donde se especifica qué deben hacer todas las unidades académicas. Bueno, las unidades involucradas. Como es la DFI, la Vicerrectoría Administrativa, la académica, Sedes UIS, cada una de las facultades, los profesores de enlace. El grupo de trabajo.

Interviewer: Entonces, ¿consideran que las cátedras son mejoradas con el uso de TIC?

Jorge: Se considera que aportan a la cátedra. Pero, en teoría, deberían mejorarlas. Pero todavía estamos analizando si ha mejorado o no.

Interviewer: Cuando me dice “en teoría debería mejorar”, ¿a qué se refiere?

Jorge: A que se espera que, con el uso de ella, haya mayor apropiación de conocimiento y facilite el trabajo en el aula. Es lo que se espera. Pero todavía no hemos hecho una investigación en sí, donde se demuestre que sí ha mejorado. porque los índices que tenemos es que sí tenemos estudiantes, que tenemos una cantidad de profesores que está usándolo, pero no sabemos hasta dónde lo está usando y para qué lo está usando él de una forma apropiada.

Interviewer: ¿O sea que no hay una evaluación por parte de los estudiantes al final de los cursos?

Jorge: No. Hay una evaluación docente. Porque eso se toma como una herramienta más de clase. Pero no hay una evaluación de cómo lo están haciendo con las TIC.

Interviewer: ¿Por qué elegir la plataforma Moodle?

Jorge: En primera instancia, eso se eligió en un estudio de maestría. Un estudiante de maestría hizo un estudio en el cual se miraron varias opciones de plataformas. Se escogió la plataforma Moodle, de acuerdo con ese estudio. Que entre lo que se miraba era la robustez de la herramienta, que era un *software* libre, la cantidad de universidades acreditadas que lo usan. Y su facilidad en el uso de la comunicación, todos los servicios, recursos y actividades que ofrece.

Interviewer: Respecto a eso, a la comunicación, por ejemplo, ¿tienen ustedes evidencias de que sí hay una comunicación eficaz entre docente y estudiante, por medio de la plataforma?

Jorge: Bueno. Lo que hemos visto son casos que los profesores nos comentan. Pero precisamente está un estudio de maestría revisando eso: cómo está dando la plataforma esa opción de comunicación; cómo se están llevado a cabo los procesos de aula. Una investigación etnográfica donde se está revisando qué está pasando, cómo se está comunicando cada uno de los participantes en las aulas virtuales.

Interviewer: Me dice que predomina la presencialidad y que Moodle queda como una herramienta que aporta a la clase. ¿De qué manera considera usted, aquí desde Cededuis, que Moodle facilita u obstruye el proceso dentro de las cátedras?

Jorge: Bueno. Yo creería más que lo facilita, o que los obstruye porque esa es nuestra cultura, lo que tenemos que fomentar. En sí lo que facilita es en la comunicación como lo venimos diciendo, porque ofrece varias opciones. Por ejemplo, tiene mensajería interna; tiene los foros que envían mensajes a los correos electrónicos; tiene la parte que reciben los profesores las tareas a cierta hora, en cierta fecha; la evaluación, el estudiante siempre tiene la realimentación inmediata; el profesor ya no tiene que esforzarse en calificar un montón de preguntas, sino tiene que esforzarse en la elaboración de las preguntas.

Interviewer: Cuando dice ya no tiene que esforzarse en todo esto...

Jorge: Sí. Porque había profesores que hacían cuestionarios, más que todo. Por ejemplo, en las pruebas de ingreso, de las especialidades médico-quirúrgicas, son pruebas en las que son respuestas de opción múltiple. Entonces, ellos manejaban una rejilla de evaluación y la hacían a mano. Desde

que usaron la plataforma, el problema ya no va ser calificarla, sino montar todo ese banco de preguntas inmenso en la plataforma.

Interviewer: A allá iba, porque realmente demanda un trabajo mucho más grande de parte de los profesores.

Jorge: Demanda más trabajo al inicio para montar las preguntas, pero ya ese trabajo que invirtió al inicio, ya no lo tiene que gastar al final cuando tiene que calificar. Ya serán unos casos especiales que tenga que revisar. Pero ya será menos trabajo.

Interviewer: Y cuando habla de realimentación inmediata.

Jorge: La plataforma tiene opciones en las cuales el estudiante responde las preguntas. Y dependiendo de la respuesta que haya dado, el sistema le da una realimentación. Pero también la coloca el profesor. Y lo otro es en las tareas o en los foros. El profesor es el que está encargado de estar pendiente, de realimentar si hizo bien la tarea, de calificarles y mandar el archivo con la corrección.

Interviewer: ¿Y hay una presencia constante de parte del docente?

Jorge: No. Como ellos tienen unos tiempos específicos de que hasta tal fecha lo entregan y luego ellos colocan otra fecha en la que van a devolver la tarea calificada. Entonces, el estudiante tiene unos tiempos exactos en los que tiene que entregar. Y el profesor también tiene un compromiso de un tiempo en el que tiene que devolver la tarea.

Interviewer: ¿Y cómo es el cumplimiento de esos tiempos por parte de ambos? Sobre todo, me interesa saber por parte de los estudiantes. ¿Piden más tiempo?

Jorge: En los casos que yo he visto, el profesor no recibe más hasta la fecha. Y los estudiantes lo han cumplido.

Interviewer: ¿Y de parte de los docentes, para la entrega de calificaciones, por ejemplo?

Jorge: De eso no tengo conocimiento, pero creería que bien.

Interviewer: ¿Los docentes y los estudiantes reciben capacitación antes de utilizar la plataforma, antes de empezar un curso donde se requiera el uso de la plataforma?

Jorge: Los docentes, sí tienen capacitaciones por parte de Cededuis. Los profesores que llegan nuevos, ellos entran a periodo de prueba. Y es un curso obligatorio. Ellos tienen que hacer un año de prueba. En ese año de prueba, ellos reciben cursos de pedagogía entre los cuales está el de funcionalidades de la plataforma Moodle. Y los que no, aquí se hacen convocatorias cada semestre. Dos o tres cursos al semestre. Y los profesores tienen opción de venir. Eso es gratis.

Interviewer: ¿Y la capacitación se limita a lo técnico, a la funcionalidad de la plataforma o también involucra lo pedagógico y lo didáctico?

Jorge: No. Involucra pedagógico, didáctico, estrategias, métodos de evaluación y lo técnico. Entonces, se les dice qué pueden esperar ellos de los estudiantes en ambientes virtuales, que no. Cuál es compromiso del profesor, cuál es el rol del docente.

Interviewer: ¿Y sí se les da pistas de cómo incorporarlo poco a poco por el cambio que eso implica?

Jorge: Claro. Sí. Se les va diciendo. También hay que ver que son generaciones en las cuales puede haber un profesor hasta de sesenta años que apenas está empezando a usarlas, y se anima. Como puede haber uno de veintisiete años, que también se supone que ya debe saber usarlas. Pero uno se acerca cuando llega y él apenas está preguntando sobre cómo usarlas. Entonces, eso ha sido lo que hemos notado en las capacitaciones. Que uno tiene la tendencia a pensar que “este es joven, entonces, este sabe”. Pero muchas veces no es así.

Interviewer: ¿Cuál es su percepción, de parte de Cededuis, de la experiencia de estudiantes y docentes con la plataforma? ¿Sí se sienten cómodos o perciben ustedes que tienen dificultades para el manejo?

Jorge: Creería que se sienten cómodos y ya lo exigen. Hay escuelas en las que se generó la necesidad y el profesor llega acá: “Es que necesito hacer un curso porque mis estudiantes la vieron con otro profesor, Y ahora me están exigiendo que yo también tenga mi aula virtual para comunicarnos por ahí y para darles la información”. Creería que sí se está haciendo un buen trabajo de culturización para que los estudiantes y los profesores la usen.

Interviewer: ¿Ha habido manifestaciones, de parte de profesores o de estudiantes, de dificultad respecto al manejo de la plataforma?

Jorge: Sí, pero nosotros tratamos de darle soporte casi que personalizado. Y hemos suplido esas necesidades. Si ellos necesitan algo, ellos saben que aquí encuentran quién les pueda ayudar. La idea no es darle la plataforma y “defiéndanse”, sino hacerles acompañamiento.

Interviewer: ¿Qué opina usted sobre el diseño de la plataforma? ¿Sí considera que es fácil de manejar? ¿Que sea lo suficientemente intuitiva para que uno la aborde y sea capaz de manejarse allá adentro, de moverse allá adentro?

Jorge: Yo creería que sí, porque es muy sencilla, tanto para el profesor como para el estudiante. Y hemos tratado de estar siempre a la vanguardia de las aplicaciones que salen. Que activar la versión para móviles. De acuerdo con lo que va saliendo la vamos ajustando.

Interviewer: Me gustaría hablar un poquitico más sobre el diseño. Insisto en cuestionarlo sobre las actitudes o los comentarios, tanto de parte de los docentes como de los estudiantes, respecto al diseño. Sabemos que Moodle maneja muchos bloques. Y es bastante lineal para pasar de una función a otra. Esa linealidad, como esa rigidez que manifiesta la plataforma, ¿no podría en algún momento obstaculizar el acceso o la motivación de los estudiantes para ingresar?

Jorge: Lo que pasa es que eso depende también de cómo lo organiza el profesor. Nosotros no tenemos aquí una reglamentación de qué tiene que ir en cada lado o en cierta parte. Nosotros dejamos la libertad. Les damos unas pautas iniciales donde todos los cursos deben tener unos mínimos. Y, de acuerdo con esos mínimos, todos los cursos deben tener organización. Que va ir en tal lado de la parte izquierda. Que va ir bloque. Y en la parte derecha otros ciertos bloques. Y en la parte central, el contenido de la asignatura. Hay profesores a los que no les gusta así. Entonces, hacen hipervínculos dentro de la plataforma, en la cual organiza su asignatura. Eso sí es algo que permite la linealidad de la plataforma y puede estarse variando de acuerdo al profesor.

Interviewer: ¿Y ellos sabrían cómo modificar? ¿Cómo hacer la personalización?

Interviewer: Sí, claro. Ellos saben. Pues lo han hecho.

Interviewer: Hay algo que me inquieta bastante y es si ha habido algún tipo de resistencia tanto de docentes como de estudiantes.

Jorge: Cuando nosotros comenzamos había una resistencia alta por parte de los docentes.

Interviewer: ¿Y cuál era la razón? ¿Qué argumentaban ellos?

Jorge: Porque hubo una mala experiencia antes, con otro proyecto de apropiación de la tecnología. En la cual ellos tenían una plataforma muy bella, muy maja. Pero, de un momento a otro, de la noche a la mañana, desaparecía. Lo que ellos habían subido —los documentos, las tareas, los trabajos— se borraba. Entonces, les tocaba volver a empezar. Y así sucesivamente, hasta que dijeron: “¡No más! No queremos seguir perdiendo nuestro trabajo”. Y entonces, los poquitos que eran gomosos de la tecnología seguían intentando. Pero se cansaron. Cuando comenzamos en el 2009, nos decían: “Vamos a creer en ustedes. Vamos a trabajar. Vamos a ponerle buena energía. Pero, por favor, no nos vuelvan a borrar”. Y creo que ese ha sido el triunfo de los indicadores que tenemos. Si quieres ahorita miramos los históricos en cifras. Y se nota la evolución.

Interviewer: Su experiencia personal con Moodle. ¿Cree que todo este tiempo manejándola le permite decir que maneja un gran porcentaje —si no es el cien por ciento— de sus funcionalidades?

Jorge: Consideraría que no. Todo este tiempo me ha servido porque he aprendido sobre muchas cascaritas que tiene, muchas funciones. Igual, como yo doy la capacitación del uso de la herramienta, debo saber qué hace cada una de las cosas para cuando me hagan preguntas. Nosotros hemos tenido que estar pendientes de todo lo que tiene la plataforma. Pero aún falta mucho. La plataforma es muy amplia y no puedo decir que tenga un noventa, un ochenta, sino un sesenta o setenta por ciento de lo que pueda brindar. De pronto, hasta la estaríamos desaprovechando en todas las funcionalidades. Pero ahí vamos. El trabajo ha sido muy arduo. Y solo estoy yo en lo de la plataforma. No hay nadie más que apoye. Entonces, es un mono-grupo de apoyo.

Interviewer: ¿Es usted quien se encarga, entonces, de atender a todos los docentes que vienen?

Jorge: A todos. De todas las sedes. De una comunidad. A toda la institución. Sedes regionales, Sede Central, Sede de Salud. Todo.

Interviewer: Me gustaría retomar un poco a pregunta inicial que le había hecho sobre las políticas institucionales y sobre las razones de por qué implementar las nuevas tecnologías en los cursos, en la universidad. En este caso, de la UIS. ¿Podría usted profundizar un poquito más allí, en el porqué? En por qué esa necesidad de traerlas. De por qué el curso no sea solo un curso presencial solamente, como ha venido siendo durante todo este tiempo. Que ahora, además de las razones que me da que es lo que está de moda, es la actualidad.

Jorge: La universidad decidió adoptar las TIC porque piensa que tiene el personal necesario para enriquecer estos procesos de enseñanza, mediados por tecnologías de información.

Interviewer: ¿En qué medida se enriquece?

Jorge: La idea es aportar, ya que los estudiantes vienen con el chip de la tecnología. Aprovechar ese *boom* que se está viviendo ahora para que ellos ya no lo sigan en un modelo tradicionalista. Sino más bien hacerles un cambio. Ya no va a ser el profesor el que les transmita la información. Sino que ellos tengan que, de acuerdo a una base que le da el profesor, que ampliar ese conocimiento. También, mirando el acuerdo dice que “la adopción de las TIC en la universidad debe hacerse bajo

unos principios orientadores que faciliten el aprovechamiento de su potencial”. No usarlas, por usarlas, sino saber para qué se usan.

Interviewer: Allá apunta mi pregunta básicamente. ¿Por qué usarlas? ¿Por qué modificar ese modelo que usted llama tradicionalista donde hay una presencialidad?

Jorge: Por los estudiantes, porque ya se nota que ellos ya no aprenden con clases de tablero y expógrafo. Los que antes eran tablero y tiza. Con estas herramientas ellos tienen otro paradigma, en el cual se les puede reforzar lo que están haciendo con el uso de TIC.

Interviewer: En el caso de encontrarse a un profesor que aún tenga resistencia a involucrar Tecnologías de la Información y de la Comunicación en sus cursos, ¿qué decirle para convencerlo de que...?

Jorge: Nosotros les mostramos la herramienta y la potencialidad de los servicios, de los recursos y de las actividades. Pero ya él es quien toma la decisión de si desea usarlo o no. Nosotros buscamos la forma más motivante de traerlo para que las use, pero él es quien decide.

Interviewer: Y en esas formas motivantes, ¿qué argumentos le dan?

Jorge: Bueno, le digo, nosotros le mostramos qué hace la herramienta, para qué le sirve, qué le puede mejorar en su clase de acuerdo a lo que él hace. Por ejemplo, que si yo hago debates, entonces los puede hacer por medio de un foro y que le quede registrado. Decirle: “Mire, tales estudiantes no hablaban antes, pero por medio de la plataforma se están expresando más”. La parte de evaluaciones, que antes se demoraba tres, cuatro días calificando. Que ahora se demora dos días subiendo las preguntas, pero cuando terminan ya tiene la calificación de los estudiantes. Ya no tiene que calificarlas. Lo otro es mostrarle los enlaces que le hemos hecho para la institución. Los enlaces con los sistemas académicos en los cuales no tiene que digitar nota por nota. Sino que desde la plataforma los puede exportar. Entonces, mostrarle todo lo que ofrece, para que él decida si la usa o no.

Interviewer: ¿Y él está en plena libertad de decidir no usarla?

Jorge: Él está en plena libertad de usarla o no. Por ahora.

Interviewer: ¿Cómo así?

Jorge: Por ahora se está pensando de que cada uno es libre de usarla o no.

Interviewer: ¿Qué se proyecta, entonces, hacer?

Jorge: No, no hemos proyectado obligar a usarlas porque menos funcionaría. Aquí se les da libertad de que la usen. Pero los mismos estudiantes son los que le están exigiendo a los docentes. Uno les dice: “Bueno. Esta es la herramienta. Esto pueden hacer”. Pero nosotros no podemos obligarlos porque si no lo hacen cuando no están obligados, obligados lo van a hacer de mala gana. Y peor, va a ser un fracaso.

Interviewer: En términos generales, son las preguntas que yo traía pensadas para plantearle. No sé si usted tenga algo más que quiera contarme. De pronto de las preguntas que ya hice o una información complementaria.

Jorge: Que nosotros tenemos un grupo de trabajo que se hace llamar el Equipo Líder que está planteado en el programa de la implementación de la política TIC, en el Acuerdo 277 que hacen

parte de cada facultad un profesor enlace. Las funciones de esos profesores están en el acuerdo. Exactamente no las recuerdo, pero ellos en sí tienen que ser unos motivadores y replicar todo lo que nosotros estamos haciendo desde la administración. Contar en las escuelas. Gestionar en las escuelas el uso de la herramienta. Mostrarle las cifras de uso. No las encuentro. Ahorita estamos empezando también a mirar otras funciones de Google, de Office 365 y de una plataforma institucional que hay. Pero esa es para la parte administrativa que se llama Calomel. Aunque también tiene parte de docencia. Hay un grupo de trabajo, un grupo de investigación. Todavía no ha tenido la acogida para la parte académica. Ha sido más que todo para la parte administrativa.

Interviewer: ¿Y en qué consiste?

Jorge: No. Solo la he escuchado.

Interviewer: Bueno.

Jorge: Aquí está el informe. Entonces, en un histórico de cifras tenemos [en el] que nosotros venimos trabajando desde el 2009. El número capacitados en el manejo del aula virtual, desde el 2013, ha aumentado desde cincuenta y ocho (58) hasta doscientos cincuenta (250) profesores capacitados por año. Cincuenta y ocho (58) en el 2013; ochenta y tres (83) en el 2013-2, por semestre; 2014-1, ciento veinticuatro (124); 2014-2, ciento noventa y uno (191); y en el 2015-1, doscientos cincuenta (250) profesores que tienen cursos en el aula virtual.

Interviewer: Y cuando dice capacitación, la capacitación implica...

Jorge: No. Estos, no. Estos son los que tienen cursos en el aula virtual. Estos no son capacitados. Tenemos número de cursos por semestre. En el segundo semestre del 2012 teníamos veintiún (21) cursos. Y ahorita en el 2015-1 tenemos quinientos ocho (508) cursos implementados.

Interviewer: De diferentes facultades, de diferentes carreras.

Jorge: De diferentes, sí, cursos. Pueden repetirse asignaturas. Por ejemplo, todos los cursos de Cálculo I, ya tienen su espacio virtual; todos los cursos de Cálculo II, los de Cálculo III y los de Ecuaciones. Son la misma asignatura, pero diferentes cursos.

Interviewer: ¿Y se cuenta como uno?

Jorge: Y se cuenta cada uno como uno porque son cursos ofrecidos y no asignaturas. Y el número de estudiantes también ha aumentado muchísimo. En el 2013, teníamos tres mil quinientos estudiantes (3500); para el 2015, tener trece mil setecientos treinta y siete (13.737).

Interviewer: ¿Estudiantes que tienen un curso?

Jorge: Que tienen usuario en el aula. Que tienen usuario en el aula. Son datos que han ido aumentando cada vez.

Interviewer: Y esas estadísticas se encarga de hacerlas...

Jorge: Yo.

Interviewer: ¿Por qué involucrarse? Su formación de base es Ingeniería en Sistemas. ¿Por qué involucrarse con todo esto de la implementación de TIC en la educación?

Jorge: Porque mi posgrado es en pedagogía, pero todavía me falta un semestre para terminarlo. Y mi especialidad es las TIC en la educación. Es la rama que estoy estudiando.

Interviewer: ¿Por qué se interesó en esto?

Jorge: Porque me gustó. Y compartir lo que uno sabe. Estar en contacto con la gente, con los estudiantes, ha sido una experiencia muy bonita. Y más que todo este cambio de generación. Estar con los que están migrando al uso de las TIC, como con los nativos digitales, que llamamos.

Interviewer: ¿Comparte usted ese concepto de *nativos digitales*?

Jorge: Sí, yo lo comparto. Nosotros le decimos nativos porque ya nacieron en una época en la que todo es digital, todo lo manejan digital. Los niños de ahora, usted los ve, y ellos con su teléfono hacen mil cosas que nosotros no hacemos. Ellos ya tienen como el chip de coger y experimentar, y buscar la manera.

Interviewer: Porque el concepto de *nativos digitales* ha sido muy discutido.

Jorge: Exacto. En cambio, a otros nos da es —bueno a mí no—, a otras personas les da miedo coger un aparato de estos. Que dónde se prende, que dónde se apaga, que indagar por dónde hacer las cosas. Por miedo a dañar. Entonces, eso es lo bonito. Ayudarlos a que no tengan miedos. Sino que, si se equivocan, pues “volvámoslo a hacer”, “busquemos la forma”. Eso ha sido muy gratificante.

Interviewer: Le pregunto porque, como le dije hace un momento, ese es un concepto —el de *nativo digital*— que ha sido muy discutido. Que ha generado muchísima polémica. Hay muchas personas que no lo comparten. Y que critican el hecho de que se presupongan unas capacidades inherentes al ser humano, cuando no es cierto. Cuando nacen exactamente igual a como nacían hace veinte años atrás.

Jorge: Por eso hace un rato también le decía “es un supuesto”. Que nosotros decimos: “Vienen los jóvenes, y ellos saben usar las tecnologías, y vuelan”. Pero la mayoría no lo hace. Como puede haber gente mayor que uno dice: “No. Este no sabe”. O uno a veces se hace los imaginarios de que con ese va a ser difícil. Y terminan sorprendiéndonos porque hacen mejores trabajos y mejores cosas, que los que uno esperaría que lo hicieran de otra forma. Entonces, eso es una suposición que uno hace *a priori*.

Interviewer: Quienes critican, justamente, dicen que es una presuposición que puede estar afectando de alguna manera a esas nuevas generaciones. En fin, ese no es nuestro tema de discusión hoy.

Jorge: Es que ahorita precisamente estaba mirando esto. Vi a unos niños jugando con estas cartas y yo no le veía sentido. Y ya hay realidad aumentada en 3D. O sea, sale el matacho de la carta. Y uno lo ve así en 3D.

Interviewer: ¿Cómo?

Jorge: Y las compré solo por eso, para mirarlas. Entonces, uno dice: “Bueno, sí. El matacho”. Pero si uno pone la carta así. Y con el celular, con una aplicación se ve el 3D de la carta. Se sale la imagen de la carta. Y uno la ve acá como si estuviera en realidad aumentada. Vi a unos niños. Y nosotros...

Interviewer: Esto es diseñado para ellos, ¿no?

Jorge: Exacto. Y uno, para esta época, nunca pensó que un niño iba a estar jugando con eso. Y yo no imaginaría que en mi época había existido eso.

Interviewer: Claro. Impresionante.

Jorge: Y a un precio súper regalado. Esas cartas valieron tres mil pesos. El sobre de seis cartas. Y nada más con tener un teléfono —un *smartphone*— y las cartas, mire todo lo que puede hacer. Entonces, uno dice “¡guau!”.

Interviewer: No sé si tenga algo más que agregar porque ya creo que notó cuáles son mis puntos de interés. Alguna información que pueda complementar, que pueda ser de interés, que pueda ser útil para mí, para lo que le he comentado que estoy haciendo.

Jorge: Que nos hemos dado cuenta de que cuando queremos trabajar en colectivo es muy difícil. Cuando nosotros hicimos la implementación de la propuesta de la política TIC, tiene tres niveles de implementación. El primer nivel es generar una cultura de uso de TIC. Entonces, ¿qué abarcaba ese nivel? Contarles qué se puede hacer con la plataforma, presentarle la herramienta, los servicios, los recursos, las actividades. Todo lo que ofrece la plataforma Moodle.

Interviewer: Todo lo técnico...

Jorge: No solo lo técnico, sino también lo pedagógico. Esa era la culturización. El segundo nivel era con las experiencias vividas —en las aulas virtuales— hacer una experiencia más seria, en la cual el profesor estuviera estructurando su asignatura. Que no la usara solo para ciertas actividades, sino que se apoyara para todas las actividades del curso. O para su mayoría de actividades. Entonces, lo hicimos por medio de convocatorias. Estimulando a los profesores. Y la parte de expansión fue muy baja, en los profesores de planta. Y en los profesores de cátedra hubo una gran cantidad, pero porque tenía un beneficio económico. Y a unas propuestas tocaba ajustarlas demasiado. Las propuestas tocó ajustarlas. Ellos tienen aquí en el Cededuis una colaboración para las propuestas. Entonces, tocaba revisarlas, devolverlas; revisarlas, devolverlas. Fue un trabajo largo, pero se logró el objetivo. Esas propuestas se terminaron, se avalaron, se usaron y se presentaron a los claustros de los profesores, a los compañeros y fueron muy criticadas. Quizá puede ser algo cultural de la región. [...] Luego, hemos venido otra vez socializando lo que han hecho, y han tenido otras percepciones de los trabajos de los compañeros. Y se están comprometiendo a hacer colectivos docentes para elaborar las propuestas. Para unificarlas. Creo que no más.

Interviewer: Muchísimas gracias.

Annexe 2.5. Entretien N° 5. Alexánder USTA

Universidad Santo Tomás

Durée : 1h08:05. Date : 26 mai 2015

Interviewer: Muy buenos días, Alexánder. Muchas gracias por haber aceptado charlar un poco conmigo. Yo quisiera empezar pidiéndole una presentación básica, su nombre, su formación, el cargo que tiene y desde cuándo está en la Universidad Santo Tomás.

Alexánder: Soy Alexánder. De formación base, soy ingeniero de telecomunicaciones. Tengo una especialidad en Gerencia de la Producción de Multimedia Educativa, una especialidad en Gerencia de Discusiones de la Educación Superior y una maestría en Educación con Tecnología en la Universidad Abierta de Cataluña. Actualmente, me desempeño como director de la Unidad de Innovación Educativa con tecnologías y laboro en la universidad desde hace doce años.

Interviewer: Muchas gracias. ¿Cómo son concebidas las TIC en la Universidad Santo Tomás?

Alexánder: El principio fundante que nos hizo comenzar a trabajar en esto fue precisamente la facilidad que tienen las tecnologías para desarrollar procesos de comunicación. Entendido que el proceso educativo es un proceso de comunicación y que no debe únicamente encasillarse o encerrarse en las cuatro paredes de un aula física, porque hoy en día nuestros estudiantes son ciudadanos del ciberespacio. Entonces, hablar de las TIC en la Universidad Santo Tomás para la prestación del servicio educativo es hablar de la oportunidad que nos genera estas tecnologías para seguir nuestro proceso fuera del aula de clase. En un inicio el proyecto concibió que el apoyo de estas era para desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje con autonomía, con responsabilidad por parte de los estudiantes, pero también con una muy estricta planeación por parte de los profesores, que tuvieran intenciones claras. Entonces, yo diría que hablar de las tecnologías para el proceso educativo de la seccional de Bucaramanga es hablar de, en materia de los docentes, sistematizar una práctica pedagógica. Y sistematizar ahí no significa digitalizar, sino desarrollar de manera consciente ese acto que llevo como profesor. Por parte de los estudiantes, es tener la herramienta que está más cercana a ellos, porque el estudiante es un ciudadano del ciberespacio. Y esa herramienta que le es más cercana le sirve para desarrollar ese proceso educativo. No por esnobismo, no por corrientes modernas o contemporáneas, sino por la simple necesidad de aportarle al estudiante en el desarrollo de esa competencia, de lo autónomo para estudiar. Eso significa usar tecnologías en la universidad para el proceso educativo.

Interviewer: ¿Por qué involucrar esas tecnologías en el aprendizaje presencial, además de lo que ya me comentó?

Alexánder: La educación superior en Colombia, desde el año 2003, sufre una variación fuerte. Y es que las universidades comenzaron a entrar en cintura con el 2566 y la categoría crédito. Y al definir que un crédito son cuarenta y ocho horas de intervención, o cuarenta y ocho horas de trabajo entre enseñanza y aprendizaje, la universidad, por ejemplo, en la mayoría de sus programas presenciales, adopta la relación uno a dos. ¿Qué significa? Que el tiempo de intervención docente de un crédito son dieciséis horas. Y el tiempo de estudio independiente de los estudiantes son treinta y dos, el doble. A raíz de eso todas las universidades empezaron a desarrollar una serie de

estrategias para involucrar procesos de tutoría. Y llámese *tutoría* al ejercicio que hacen profesor y estudiante fuera del encuentro convencional de clase para poder entrar en un diálogo que dé continuidad a la clase presencial. Porque el maestro ya no se configura, según esa categoría de crédito, como aquel que entrega información, sino aquel que busca junto con ellos construir conocimiento. Esos tiempos nos pusieron a pensar a nosotros mucho, porque hubo clases que se redujeron de cuatro a dos horas semanales. Eso cuando había dos créditos, pero diga usted la que se redujo a un crédito quedó con una hora de encuentro semanal. Son tiempos en los que desarrollar una propuesta formativa resulta complejo, bien complejo.

Entonces, comenzamos a estudiar un poco desde la Facultad de Telecomunicaciones —yo era profesor en ese entonces, allá—; ¿qué le brindamos a la universidad para poder desarrollar eso? Y un grupo inquieto de profesores comenzamos a revisar unas alternativas distintas. Entonces, en el año 2003, comenzamos a experimentar qué hay, qué podemos hacer junto con nuestros muchachos, porque ese fue el grupo semilla que inició: profesores y estudiantes del programa de Telecomunicaciones. Y allí comenzamos a darnos cuenta de lo que significaba el hecho de utilizar tecnologías en razón a la mayor participación de los estudiantes en las clases presenciales. Yo, por ejemplo, en ese entonces, era profesor de un laboratorio de telefonía y mi experiencia cuando era profesor de espacios prácticos, como es un laboratorio, es que los estudiantes no se preparan para el espacio práctico, el estudiante simplemente asiste. ¿A qué?, durante los primeros treinta minutos a preguntar qué hay que hacer. Son dos horas de encuentro, pero en treinta minutos él estaba totalmente perdido, mientras que se ubica al estudiante en lo que tiene que hacer, muchas veces se ha perdido la oportunidad de la práctica, porque llegó al equipo y no pudo desarrollar la práctica, ya que no tiene afianzado el concepto. Entonces, lo que hice fue, permítame la expresión vulgar, mover botones y revisar. En ese caso, unas hondas y apuntar unos picos de voltaje, pero él no supo qué pasó ahí. Cuando recibí ese reto, comencé a decirle a los muchachos: “Bueno, vamos a hacer algo antes de”. Y ese “algo antes de” era afianzar el concepto para que cuando viniera el estudiante hubiera una relación entre lo que él había hecho antes y lo que estaba haciendo ahora, y se generara un modelo mental para la comprensión. Comencé a hacerlos conscientes de lecturas. Luego fui avanzando y conseguí animaciones, conseguí videos. Y ahí fue cuando decidí comenzar en especializarme en la producción de contenidos multimediales para la educación.

Y después de eso, pues sacaron el proyecto de la facultad, un poco ya hacia el alcance de lo que la universidad hace a través de sus cátedras de humanidades, porque eran las que más tenían cobertura. Y así fuimos avanzando hasta que en el 2007 se formalizó un asunto claro y se dijo: “Bueno, toca crear una dependencia que ayude a los profesores a avanzar en esa innovación”. Porque realmente lo que uno hace como profesor es cambiar lo que venía haciendo y en ese sentido es innovación. No es solo preparar la clase presencial, sino también preparar antes a los estudiantes para que conmigo hagan la clase presencial. En ese sentido fue que comenzamos a notar que el estudiante rendía más. Y ahí fue cuando le propusimos a la universidad: “Oiga, hágalo con todos los alumnos, propóngase generar un espacio distinto”. En un principio, los estudiantes obviamente [decían]: “¡No! Es muy pesado, ¡qué pereza!”. Pero en cuanto el docente involucre esa actividad con la que va a desarrollar en la clase presencial, el alumno de alguna u otra manera tiene que hacer el tiempo necesario para participar. Ahí ya comenzamos a preguntarnos sobre esa efectividad y los

profesores afirmábamos: “En definitiva, al estudiante se le ve mayor rendimiento en clase”. Yo lo experimentaba como profesor. O sea, el muchacho ya tomaba la guía y era mucho más apropiado de la práctica. Por eso la universidad comienza a tener eso como una alternativa para la complementación de su servicio presencial.

Interviewer: Pero, luego ha ido cambiando, ¿cierto?

Alexánder: Sí, claro.

Interviewer: ¿Por qué, entonces, va surgiendo la necesidad ya de no tener solamente las tecnologías como complemento, sino como bimodalidad o ya finalmente como unos cursos totalmente virtuales?

Alexánder: En la medida en que los profesores van madurando ese hecho de incorporar las tecnologías, la institución puede dar pasos un poco más digamos que arriesgados en ese sentido. Y ya comenzar a decirle al estudiante: “Ey, vamos a comenzar una práctica en la que tú vas a venir una vez al mes y el resto lo vas a hacer en la plataforma, o nunca vas a venir”. Eso al principio dio muy duro. Nos sentaron los estudiantes una vez en un consejo académico a decirnos: “Queremos volver a ver el profesor, porque se nos olvida que existe esa materia”. No era un problema ni tecnológico, ni pedagógico, ni comunicativo. Y ahí la decisión de la universidad fue seguir con el proyecto, porque si un estudiante nuestro se gradúa y se nos va, pero en él no queda sembrada la semilla de la autogestión del conocimiento, estamos entregándole al país y a la sociedad un profesional mediocre, porque lo que da la universidad son unas pinceladas, pero en él debe quedar esa chispa dinamizadora de seguir de manera intrépida. Eso nos preocupaba y la decisión fue continuar. Continuamos, a pesar de que los estudiantes decían que no.

Ellos se fueron acostumbrando y ya nosotros fuimos entrando programa por programa a decir: “Oiga, anualmente tiene que tener una materia bimodal y una virtual, digan cuál es”. Eso fue duro también con los profesores y, claro, los profesores del comité curricular se cogen la cara y dicen: “¿Pero virtual esa materia? No, pero creemos que pueda ser así porque yo no sé cómo se enseñaría eso de manera virtual” o “Es que eso tiene un componente práctico”. Ellos no comprenden que la base para una práctica es el afianzamiento del concepto. Si no hay eso, la práctica se pierde. Entonces, fuimos avanzando y demostrando. Por ejemplo, en facultades como Odontología con asignaturas como Periodoncia que uno dice: “¿Y eso cómo se puede hacer bimodal?”. Pues sí, comenzamos a trabajar, a raíz de esas decisiones, mucho con los materiales educativos digitales.

Ya después de que yo me especialicé, comencé a trabajar fuertemente en eso porque ahí está la base del enganche del alumno en que haya un buen recurso, porque un buen recurso no solo significa que sea bueno. Es decir, bueno es navegable, bueno es que tiene una buena secuencia, bueno es un multimedia, o sea presenta texto, imagen, audio. ¡Es bueno! El reto era cargarlo de intención pedagógica para que realmente el material fuera, más que bueno, útil para el estudiante. Entonces, comenzamos a diseñar materiales educativos y eso hizo que los muchachos se enamoraran un poco, porque ellos estaban reclamando era porque no había quién les dijera el discurso, ese era el reclamo de ellos, básico, porque ellos estaban acostumbrados a que van a clase y en la clase el profesor da su discurso, ellos copian y llegan a hacer una réplica del discurso del

profesor. Y comenzamos a trabajar desde diferentes aristas con los aspectos metodológicos, incluso hoy todavía lo seguimos haciendo.

Hoy todavía le pedimos al estudiante: “Oiga, programe y compre la programación”, “Oiga, es importante el lugar y el espacio, la luz y las condiciones de estudio”, “Oiga, usted no puede tener al lado suyo el celular cuando estudia, ni mucho menos tener reproductor, no se puede porque usted se desconcentra”, “Oiga, usted es el protagonista de la formación, todos nosotros ya hemos comprendido, los profesores ya somos profesionales, ya comprendemos, pero usted es el protagonista”. Eso ha sido una lucha como al paralelo con esto, con el programa de apoyo para evitar la deserción de los estudiantes. Hemos ido trabajando esos dos aspectos y no es fácil. Hoy en día —tengo que confesarlo—, después de doce años de trabajo, yo me siento a veces a pensar y digo: “Eso no se puede hacer de manera virtual”. Por lo que hemos vivido y la experiencia que ya hemos madurado, por ejemplo, hay áreas del conocimiento donde uno dice: “Eso no se puede”. La salud es una de ellas. Las áreas prácticas, como la ingeniería, la arquitectura.

Interviewer: No podrían convertirse en convertirse en áreas totalmente virtuales, ¿a eso se refiere?

Alexánder: No, es una cosa compleja. Es una cosa muy compleja. Yo fui par para un programa de Ingeniería Civil de la Universidad Militar y, ¡claro!, le metieron la plata al asunto porque necesitaban formar a sus militares, que estaban en campo, en la ingeniería civil. Y esos materiales llevaban tres D, ya hubo un momento en que comenzaron a hablar de cuatro D, una cantidad de cosas impresionantes. ¡Ellos creando *avatar*! Ya después cuando hubo una segunda llamada para que fuéramos otra vez a mirar, ellos mismos decían: “No, tenemos que buscar el espacio de encuentro con ellos”, porque es necesario valorar, un poco, esos modelos de comprensión y la manera como ellos están, digamos, evidenciando el conocimiento. Entonces, hay muchas que se pueden. Las áreas humanas, económicas, hasta las financieras, el derecho, pero hay otras que, en definitiva, es muy complejo. Esa es una conclusión. Yo generé este espacio, lo llevo hasta donde voy andando, ya tenemos un programa virtual que estamos promoviendo en estos días de las ciencias económicas. Pero si a mí me dicen: “Promueva una tecnología en laboratorio dental virtual”, yo les digo: “Bueno, sentémonos a pensar un poquito porque no es tan fácil”.

Interviewer: ¿Qué pasa con la figura del profesor en todo este proceso del que me habla?

Alexánder: Aquí hay cosas en las que el docente debe cambiar el chip completamente, mucho. Uno como profesor presencial se prepara para dar un discurso y sus materiales son apoyo al discurso y la oralidad permite unos márgenes de error en su discurso, porque hay la posibilidad de corregir.

Interviewer: Eso hace parte de la humanidad.

Alexánder: Exacto, hacer parte de la humanidad es parte del proceso de ser docente. El desarrollo de un proceso presencial que es al que todos hemos asistido, porque la mayoría de nosotros asiste a procesos presenciales, tiene desde la virtualidad otros matices muy diferentes. [...] Le voy a poner como ejemplo, para seguir trabajando el tema de los materiales, el apoyo docente a las presentaciones. Si usted tiene la oportunidad de entrar a una clase presencial el apoyo es para la enseñanza, el material que elabora el docente de las diapositivas es para la enseñanza, no es para el

aprendizaje, porque la variable experiencia-conocimiento junto con lo que se está proyectando es lo que genera la información que activa el proceso de construcción del conocimiento.

El docente virtual tiene que estratégicamente pensar cómo lo que él escribe posibilita el aprendizaje. Hay una gran diferencia ahí y es en el hecho de que se le debe acopiar toda una serie de herramientas, de creatividad, de experiencia en ese material, porque en su planeación el docente va a desarrollar la posibilidad o va a permitir que el estudiante continúe. El docente virtual, evidentemente, es un docente estratega. Por eso yo hablo de la experiencia, solo se logra llegar ahí cuando hay una experiencia. ¿Por qué?, porque él ya ha vivido esos procesos de los que el estudiante no entiende y fácilmente proyecta sus materiales para dar solución a eso que no entiende.

Interviewer: ¿Pero esa experiencia ha sido presencial?

Alexánder: Sí. Pero igual esa experiencia le sirve a él para poder desarrollar una estrategia.

Interviewer: ¿Cree usted que un docente en cuya experiencia predomine en la virtualidad podría tener esa experiencia de la que usted me está hablando, esa experiencia de la presencialidad que tienen algunos docentes, que es lo que les permite proponer cosas sabiendo cuáles son los resultados?

Alexánder: ¿Me lo está preguntando desde un docente virtual?

Interviewer: Sí. ¿Un docente que tenga mayor experiencia en la virtualidad que en la presencialidad podría ver las cosas de la misma manera o similares, o hay ese componente presencial que te da cierta riqueza al proceso...?

Alexánder: Yo pienso que sí. Indudablemente, la experiencia presencial construye y le aporta al docente mucho ese compartir indispensable; ahora, no quiero decir con esto que el docente que tenga mayor predominancia en lo virtual no lo pueda alcanzar. Pero indudablemente ese diálogo construido en la presencialidad aporta enormemente.

Interviewer: Entonces, sí es necesaria esa presencialidad de alguna manera para enriquecer un poco más el proceso. Hace un momento usted me hablaba del error, cuando yo le dije que hace parte de la humanidad, hace parte del ser humano, o sea del docente como ser humano que está en interacción con otro ser humano. El proceso de la virtualidad donde el docente, sin duda, se tiene que volver mucho más estratégico, como me lo mencionaba, le quita un poco de esa experiencia humana al proceso. ¿Es posible compensar eso, ese sentido de humanidad que tienen las relaciones interpersonales en un salón de clases, con la virtualidad?

Alexánder: Mire, yo pienso que el asunto clave es la comunicación. O sea, en el discurso escrito que yo establezco con el estudiante también se puede desarrollar la calidez de una relación entre humanos. El proceso de comunicación es el ancla de lo pedagógico y lo tecnológico. Digamos que es la bisagra. Una buena herramienta tecnológica con un propósito pedagógico mal comunicado es nefasto, nefasto. Un profesor que no responda o un profesor que responda con fórmulas de manera impersonal, no es posible desarrollar un proceso de educación en línea así. Se debe cargar, indudablemente, de ese elemento de la comunicación humana al proceso y hay que buscar las formas de hacerlo, hay muchas, pero esas herramientas son las que dan la posibilidad. Usted puede manejarlas perfectamente —que es lo que nos está pasando con el profesor—, pero usted puede

crear un bloqueo si esa comunicación no es efectiva. Si la valoración no va más allá de la nota, si no se hace un verdadero proceso de acompañamiento.

Y ahí voy con el segundo aspecto que el docente debe cambiar, el docente de los programas presenciales es un docente calificador, es un docente que debe valorar más allá del hecho del conocimiento. Sí está llamado a dar un reporte que permita certificar, pero va mucho más allá. Va mucho más allá, ¿por qué? Porque en los programas virtuales el alumno está haciendo autogestión del conocimiento y eso debe ser reconocido durante el proceso. Esas metas que yo probablemente pongo en la planeación hacen parte de pronto en la manera en que yo, como docente, comprendo, y las puedo colocar por encima, inclusive, del alcance real de los estudiantes. Yo, docente, debo tener la capacidad y la debida estrategia para hacer que ese estudiante que no llegue a la meta, vaya de mi mano hasta ella. Eso es muy importante. Por eso esos cursos virtuales de cien, de doscientos, de trescientos, de tres mil, eso es una falacia. Eso no tiene nada. Será de información, pero de formación no hay nada ahí. ¿Por qué? Porque es imposible, materialmente imposible.

Nosotros hemos llegado a la conclusión de que no pueden ser más de veinte o veinticinco. Ese es el margen que nosotros tenemos. Cuando un docente supera eso, comienza a tener muchos problemas, porque cómo hace para desarrollar esa estrategia para “llevar de la mano a”. Entonces, planeación, planeación estratégica, planeación de materiales, planeación de secuencias lógicas, cuando hablo de lógicas es: “Ojo, apártese de su modelo de comprensión, ese es el suyo. Usted no puede llegar a creer que sus veinticinco estudiantes tengan su mismo modelo de comprensión”, “Ojo, planee de manera intencionada”. Por eso es muy difícil que el docente esté solo en esto. Por eso es necesario el acompañamiento de un asesor pedagógico, de un asesor comunicativo, de un asesor tecnológico. Esa tríada es la que hace posible realmente la intervención docente.

Interviewer: ¿Tienen ellos esa capacitación de parte de la institución?

Alexánder: Sí. Nosotros, sí.

Interviewer: Además del componente técnico, de que sepan cómo organizar el curso, ¿tienen lo didáctico, lo pedagógico, el acompañamiento?

Alexánder: Además de capacitarlos es necesario lo que usted acaba de decir, es necesario acompañarlos, porque el proceso no termina con la capacitación; creo que ahí damos el primer paso y es que díe sí a la capacitación y dijo sí a la posibilidad de incorporar ese elemento externo su ser. Y de ahí en adelante viene todo un proceso mucho más complejo, que es “ahora voy a ser docente”, y eso requiere de un acompañamiento, porque hay muchas variables que se deben tener en cuenta. Por ejemplo, hay un rol que es el rol psicosocial del docente. Barbero y Aretio en sus teorías hablan de la oportunidad que dan las redes de crear lazos. Yo soy tutor virtual, yo eso lo compruebo. Y yo soy tutor virtual de maestros. ¿Qué compruebo? Por la sola forma como escribe el estudiante y la manera como responde las actividades, yo me puedo adelantar a lo que va a pasar con él o ella. Y puedo intervenir para que ese desenlace fatal —porque puede ser que sea fatal— no llegue así. Pero debo convertirme no en el que señala, sino en el que acompaña. Se vuelven alumnos especiales, son alumnos a los que yo debo estar buscando textos, videos, animaciones. Yo me comunico con ellos con emoticones, porque evidentemente hay dificultad. Ese es el rol psicosocial.

El maestro que llega a la clase presencial llena el tablero, cumple con el discurso para los treinta y dos. Si uno de los treinta y dos o dos de los treinta y dos o cinco no entendieron, el maestro virtual debe acompañar a todos los estudiantes en ese proceso. [...] Y todo está en la comunicación. Yo soy de base en las tecnologías y yo le digo a usted: “Mire, usted puede saber dominar el tablero de una videoconferencia, subrayar sobre el asunto, grabar la videoconferencia y enviársela a los estudiantes, hacer cualquier serie de artificios, poner a que un muñeco baile, pero usted con su discurso puede acabar todo eso en lo presencial y en lo virtual”. De nada sirven las herramientas si no hay una intención real de ser docente. Aspectos en los que se diferencia el docente virtual del presencial: la planeación, el acompañamiento, la valoración, el rol psicosocial, ese gusto por la docencia es el que lo lleva a ser creativo, a innovar.

Interviewer: Pero que también se puede dar en la presencialidad.

Alexánder: Claro, claro, claro. O sea, yo no nunca pongo a pelear esas dos modalidades. A mí me parece que las dos modalidades son formas distintas de desarrollar un proceso.

Interviewer: Exactamente. Hablando de las modalidades, hace un momento que hablábamos un poco [...] comparando estas dos, la presencial con la virtual; usted ha tenido la experiencia de las tres. Cuando simplemente tengo mis clases presenciales donde predomina la presencialidad y tengo de complemento la virtualidad, cuando está la bimodalidad y la virtualidad total. ¿Podría usted, desde su perspectiva y su experiencia, establecer una especie de valoración o de evaluación de cómo funcionan esos tres? Es decir, ¿se nota que hay diferencias radicales en la efectividad de los procesos?

Alexánder: Mire, las tres son maneras distintas. Cuando yo soy profesor presencial, mi actividad central se debe desarrollar en la presencialidad. Yo echo mano de las tecnologías allí para complementar y en ese sentido lo que busco es, lo pongo entre comillas, “mejorar”. Pero ¿mejorar qué?, lo que yo estoy haciendo en la presencialidad con mis alumnos. Ojo con eso, con mis alumnos. El profesor que usa aulas virtuales para complementar la presencialidad, comienza a tener una preocupación por el aprendizaje. Esa es una conclusión. El profesor presencial todavía dicta clase, en todo el sentido de la palabra. Por muchos esfuerzos que hagan las instituciones de hablar de modelos distintos, el profesor dicta clase.

Interviewer: Y cuando dice usted “dicta clase” se refiere a...

Alexánder: A que es él quien entrega la información, él es el centro del proceso. Los otros treinta y dos están sentados allá en su ejercicio. Cuando hay un docente inquieto por el aprendizaje, comienza a echar mano de diferentes asuntos. Entonces, empieza a preguntar por las didácticas y por las metodologías. Pero, usted siéntese en cualquier asesoría con un docente y lo primero que le habla es del contenido. Nosotros que atendemos acá todo el tiempo. “Profesor, ¿usted qué...?”. “No, mi materia tiene este y este tema. Y el tema más complicado es...” Y el tema, y el tema, y el tema. Y todo está centrado en los contenidos. Cuando tienen asesoría conmigo, por ejemplo, yo comienzo a desarrollar un proceso en el que los llevo: “¿Y usted qué quiere con ese alumno?”, “¿Qué va a entregar al final de su intervención?”, “¿De qué va a ser capaz el alumno al final de su intervención?”, “¿O va a entregarlo como llegó?”. Y entonces, ahí comenzamos a darnos cuenta de la necesidad de ir modificando ciertos asuntos, del cómo lo hacemos en la clase presencial.

Para finalizar la idea, cuando yo hablo de un docente que dicta clase es aquel cuya preocupación está centrada en los contenidos. El docente que usa las aulas virtuales como complementos comienza a interesarse por asuntos distintos. Mire a aquel que entrega sus diapositivas, por ejemplo, que es un acto sencillo y simple. Las cuelga y comienza a desarrollar una discusión en torno a ese material, está dando la oportunidad de que el otro responda, de valorar un poco la comprensión sobre lo que él dijo, de recoger del otro algo, también. Cuando un profesor presencial dice: “Es que vamos a hacer una actividad sencilla, vamos a utilizar una herramienta, la web 2.0, para que ustedes peguen *stickers* sobre lo que saben del tema”; es un profesor que ya su discurso va orientado a las intenciones de todos. Eso es muy simple, utilizar un[a] *tablet* para decir: “Pegue *post stick* de lo que saben del tema”. Pero lo puede hacer en la presencialidad, porque puede comenzar con una clase preguntando. Ahora, la pregunta es: ¿se puede ser un poco más intencionado si se sabe eso antes, en el momento de yo preparar mi clase? Allá en el momento el discurso, ¿puedo copiar otra serie de herramientas distintas si tengo antes esa información? Yo creo que podemos responder que sí.

Cuando el profesor es profesor de un aula híbrida, de una asignatura híbrida, avanza mucho más. Es decir, el profesor le da al alumno unos grados de responsabilidad y comienza a llevarlo a la consecución de la meta. A llevarlo de una manera personalizada, el profesor —que es profesor de un aula bimodal o una asignatura bimodal— ya no entrega las diapositivas únicamente, ya se preocupa por que las diapositivas lleven por ejemplo una voz, ya se preocupa por grabar una videoclase, se preocupa porque el alumno participe expresando lo que piensa a través de un foro. Entonces, el grado de participación del alumno en un proceso bimodal es más alto. Y esto, definitivamente, en lo virtual se convierte en una autogestión. El profesor que se arriesga a ser tutor virtual es el profesor que decide poner unos elementos de su experiencia, pero también poner una disposición para “acompañar a”. Me parece que, en grados de complejidad, lo que vamos logrando es mayor responsabilidad y cambio de roles en la medida en que se va aumentando ascendentemente virtual, ascendentemente presencial, o virtual en cien por ciento.

Interviewer: ¿Qué pasa con esa virtualidad al cien por ciento? Eso me inquieta un poco. Estaba en la presencialidad como complemento. En la bimodalidad está la presencia del docente, obviamente la presencialidad está muy fuerte, pero aquí ya desaparece prácticamente. Está la presencial virtual del docente que está acompañando, pero la presencia presencial, la materialidad ya no está.

Alexánder: La presencia física. Sí, lo que desaparece en una clase virtual es la presencia física.

Interviewer: ¿Eso no influye en algo en el proceso?

Alexánder: Claro. Influye en el proceso en la medida que hay algo preproducido para esperar respuestas de otros. Pero también le imprime un carácter distinto y es ese anhelo mío por hacer que esta persona que me entregan, como responsabilidad para que yo lo acompañe, llegue adonde yo propongo que llegue. Es algo así como el movimiento que hace de cambio de jugadores el entrenador. Usted cuando escucha cuál va a ser la formación del equipo para enfrentar al otro, el entrenador tiene pensado unas cosas. Pero en la medida que va avanzando tiene que ir pensando estratégicamente en otras. En ese sentido es que el docente virtual debe desarrollar una fuerte

iniciativa de cambio permanente, porque para él se debe convertir en todo un reto que eso llegue hasta donde él se propuso. Ganar el partido, en el caso de los futbolistas o en un equipo de cualquier deporte. Aquí llegar al proceso. Y se hace con cosas muy sencillas, como por ejemplo valorar lo que el alumno entrega. Por muy lejos que esté de la meta, hay que valorar.

Cuando yo hice mi proceso de investigación, me asignaron un señor italiano para que me acompañara y yo pasé una queja terrible, porque de hecho perdí la materia. La materia consistía en que yo, junto con él —eran doce créditos, una materia altísima de costo— iba a llegar a allá. El señor se preocupó únicamente por los intereses personales de él, en que mi investigación le aportara a su doctorado y nunca por lo que yo quería, por lo que yo estaba pensando, por esta que era mi realidad distinta a la de él. Entonces, el hombre llegó a un momento de desinterés en el que ya dijo, como buen europeo: “Lo que no me sirve, que no me estorbe”. Y el hombre contestaba a los cinco o seis días. Y las respuestas que él daba no me satisfacían a mí, yo no quedaba satisfecho.

Después de ese tortuoso proceso en el que yo perdí la materia y en el que me tocó volver a matricularla, me asignaron una mujer cubana. ¡Totalmente distinto! Entonces, la preocupación de esa señora desde el inicio era: “Bueno, yo te voy a acompañar, pero yo sé esto”. Ella fue clara desde el inicio: “Tú quieres jugar de este lado mío, yo te acompaño, pero son estas las reglas”. Entonces, yo tuve que hacer un giro copernicano de mi investigación para comenzar a hablar de procesos de retroalimentación, por eso me apasiona el tema. Y era: “La comunicación en los procesos de retroalimentación”, la comunicación efectiva. Hoy sigo pensando que son dos las claves para el proceso virtual. Uno, los materiales. Y dos, la buena comunicación del docente. Eso es clave. Que lo tecnológico, que se caiga, que no sirva, que se desconecte, todo eso es secundario, pero un docente que no se comunique es fatal. Un docente que no valore lo que el estudiante le entrega es fatal. Un docente que solamente se empeñe en decir: “no lo hizo bien”, pero no, [se trata] es [de] decir cómo lo podría mejorar.

[A] esta señora, yo le escribía —obviamente por el trabajo— en las noches. Pues a las siete de la mañana que yo ya me despertaba, ella ya me tenía el comentario al margen, de todo. Mi satisfacción era que me había leído. Me leyó la señora y sus comentarios se acercaban a mí. Era una comunicación diaria, ¡y no era física! Su comunicación era escrita y estaba en unos comentarios al margen. Pero llegamos a conocernos tanto que hoy Ibis todavía sigue siendo mi amiga y yo físicamente no la conozco. Es más, ni siquiera por Skype, porque por razones de ancho de banda nos teníamos que conectar sin cámara. Pero yo logré eso con ella y ella lo logró conmigo, al punto que fue un trabajo laureado, porque ella cuando lo entregó dijo: “Es que además de lo que se hizo en lo específico del conocimiento —que fue un modelo de siete pasos para retroalimentar, que lo logramos construir entre ambos— yo viví también la práctica de retroalimentación con Richard”. Era diario. Dos, tres veces.

En eso consiste ser un tutor virtual, porque ser tutor virtual consiste en tener todo preparado. ¿Qué va a decir si ya están los materiales? Entonces, hoy en día nosotros les decimos a los profesores: “Usted está adelantado su clase aquí con esto, pero usted tiene que comenzar a pensar en cómo mejora esto y en cómo van a aparecer muchachos con dificultades y usted cómo va a ayudar”. Una retroalimentación que sea cargada de afecto o una retroalimentación que le

indique caminos, que le muestre el error pero que también le señale la ruta para superarlo. Una comunicación humana, que, aunque sea centrada en algo científico, no pierda la calidez del humano.

Interviewer: Cosa que es muy complicada.

Alexánder: Es muy complicado. Pero, en definitiva, uno lo puede lograr si se lo propone, porque hay muchas maneras. Yo les digo a los profesores: “Miren los memes de sus alumnos, ahí está una voz que hay que escuchar y háblele a sus alumnos como eso, háblele al alumno de diecisiete, de dieciocho con un meme. Arriésguese a llegar a allá”. La diferencia de edades entre los estudiantes y los profesores siempre nos ha abierto una brecha fuerte en la comunicación. Hay décadas entre nosotros y los alumnos, y modelos distintos de comprensión del mundo. Pero uno tiene que tratar de acercarse a ese mundo si quiere permear con algo. Si no, será el agua que se riega y no permea nada. La comunicación es la clave, en definitiva. Y se puede lograr. Yo soy un convencido de que se puede lograr.

No sé si usted ha tenido la oportunidad de leer a Shirley Grundy, ella escribió un libro que llamado *La vida en la pantalla*, es un texto tan bello donde ella logra mostrar lo que son los ciudadanos del ciberespacio, la concepción del mundo que tienen ellos tan distinta. Y comienza uno a copiar elementos, herramientas para hacer cálido ese proceso de comunicación. Eso no tiene por qué convertirse en fórmulas, en esquemas, en protocolos. No, eso tiene que ser algo ligero, afectuoso, respetuoso.

Interviewer: Son aspectos que no se están considerando en esa producción masiva de cursos en internet con los que uno se encuentra todo el tiempo.

Alexánder: Claro, hoy en día esa tendencia se llama entrenamiento. Eso no es formación, eso es información. O sea, cuando uno habla de un Mooc, uno no habla de procesos alternativos, uno habla de la entrega de un contenido y de que el personaje verifique si lo asimiló o no. O que esa entrega masiva —como usted la llama— de contenidos no tiene ningún sentido, eso no tiene ningún sentido. Eso no es *e-learning*, se llama *e-treaning*. Muy distinto. Eso va por la línea de la competencia para ser ágil en el trabajo. Por eso, esa es la buena línea SENA. Criticada y todo, pero esa es la línea de ellos. Ellos preparan para el trabajo, ellos hacen competente al aprendiz y hasta ahí llegan. Pero otra cosa distinta es formar un profesional, formar un especialista, formar un magister, formar un doctor. Es muy distinto.

Interviewer: Volviendo un poco a todo este proceso de incorporación de Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Santo Tomás, tengo entendido que ustedes utilizan la plataforma Moodle, ¿por qué elegir Moodle?

Alexánder: Moodle fue elegida, primero, por un aspecto meramente básico y es que es libre. Nosotros estamos arriesgándole y apostándole a una práctica en la que no sabíamos si íbamos a ser aceptados o no. Entonces, arrancar con Moodle fue arrancar con una buena herramienta, estable. Que a veces ‘da guerra’, pero es que otro punto interesante de estas puestas en escena del *e-learning* es también la oportunidad de que los costos no sean tan altos. Si usted contrata con Blackboard, contrata un alumno, contrata una silla y tenerla al día activa le cuesta mucha plata. La decisión puede ser fácil, trasladar de Moodle a Blackboard sería lo ideal.

¿Por qué nos preocupamos por Moodle? Porque digamos que nosotros (nos inclinamos por Moodle; utilizamos Claro la WebCT —en ese entonces, existía, todavía no se la había comido Blackboard, todavía existía—, Manhattan y varias; porque [Moodle] era la más amigable. Indudablemente su interfaz era la más amigable, eso fue lo que pensamos. Lo segundo era que cumplía con lo que o se acercaba al cumplimiento de lo que un LNS debe cumplir. Tiene herramientas para publicar, tiene herramientas para actividades, tiene herramientas de seguimiento. Entonces, por eso decidimos utilizarla. Pueda ser que la universidad a futuro tome la decisión, cuando ya se haya formalizado esto en lo virtual, de llegar a Blackboard. Pero por ahora no.

Interviewer: ¿Cuáles son las políticas institucionales en la universidad sobre las TIC?

Alexánder: Nosotros tenemos claro [...] que es un conjunto de medios o de mediaciones para facilitar el aprendizaje. Ahí está el resumen de la política: medio y mediaciones a través de las tecnologías para facilitar el aprendizaje. Y entonces, nosotros hablamos de ambientes virtuales interactivos, materiales para aprender, docencia con calidad, docencia humana con calidad a pesar de que sea en las tecnologías. Pero también hablamos de una infraestructura tecnológica adecuada para la prestación de este servicio. Esto quiere decir *software*, esto quiere decir *hardware*, esto quiere decir conectividad. Pero hablamos, también, de la oportunidad de tener unas unidades, unos equipos humanos que sean capaces de enfrentar ese servicio. Entonces, la política de uso de las tecnologías está descrita a través de un documento que se llama así: *Marco de Política para el E-learning en la Universidad Santo Tomás*.

Interviewer: Esa era mi pregunta, ¿todo está consignado en un documento que ya está oficializado por la universidad? [...] Yo tengo un borrador que usted me facilitó a través de Gina Delgado alguna vez, pero no sé si ya hay un documento final...

Alexánder: Hoy en día ha habido muchas modificaciones. Ya está el oficial, en ese momento estaba en borrador. Lo que pasa es que esos documentos no se han liberado todavía hasta que no tengamos la visita de Acreditación de Alta Calidad.

Interviewer: ¿Y eso es aproximadamente...?

Alexánder: En agosto.

Interviewer: ¿Podría yo escribirle después de esa fecha para acceder a ese documento?

Alexánder: Sí. Sí, porque hasta ahora hace parte del acervo documental que se va a presentar, entonces, por política de la universidad ha pedido que todavía, inclusive ni entre los profesores de nosotros. Pero va enfocado en eso, o sea el modelo de la universidad [...] se fundamenta en el hecho de la realidad problematizada. Ahí está todo. Y lo hacemos así en lo presencial y en la de distancia, en la distancia con tecnologías, de igual manera lo hacemos. Claro, cambian las formas de comunicación, entonces, es indispensable hacer unos ajustes un poco a eso. Y porque, en últimas, el *e-learning* no es una metodología. Yo vivo peleando con el Ministerio de Educación Nacional porque ellos hablan de metodología virtual. Usted lee una resolución del Ministerio Educación Nacional y le dice: “Su programa tiene una aprobación por siete años en metodología virtual”. Yo he tenido y he sostenido esa discusión de que se hable de modalidad y no es metodología, porque el *e-learning* no tiene ninguna pedagogía.

Como tampoco lo tiene la presencialidad. Los modelos pedagógicos son formas en las que se hace la construcción del conocimiento, pero independientemente de los modos de cómo hacemos ese proceso de enseñanza y aprendizaje. Entonces, para nosotros las tecnologías y el aprendizaje a través de las tecnologías se conciben con la luz del modelo pedagógico, pero teniendo en cuenta que a través de ellas se construyen medios y mediaciones. Cuando hablamos de medios, tratamos de todas las posibilidades que dan los recursos. Pero cuando hablamos de mediaciones, hablamos de esa facilidad que se da en la interacción, que obviamente se produce desde los medios. Cuando hablamos de mediación, habla de eso, de la interacción. Por eso hablamos de ambientes virtuales ricos en interacción y hablamos, en razón de medios, de materiales para aprender o materiales para la autogestión del conocimiento.

Interviewer: Dos aspectos, para finalizar, que me gustaría tocar. Uno tiene que ver con ¿qué tanto saben ustedes de cómo se sienten los estudiantes y los docentes con los procesos a través de Moodle, específicamente? ¿Hay algún tipo de evaluación al final o hay una evaluación constante?, ¿cómo se sienten ellos?

Alexánder: Nosotros hacemos dos tipos de evaluación. Primero del proceso, y segundo, del servicio. En este momento está rodando la del servicio en la que calificamos, semestre a semestre, cómo fue nuestro servicio, la estabilidad de la herramienta, la atención en caso de incidencias, la respuesta a través de las diferentes formas de contactos con nosotros. Nosotros tenemos formas de contacto en las que ayudamos a que el estudiante, con un centro de atención al usuario, escriba, se manifieste, nos diga qué no entendió, nos diga qué le está costando trabajo desde la esfera de lo tecnológico.

La satisfacción siempre varía. Varía dependiendo de lo que nos pase en el semestre. Por ejemplo, estamos esperando ahorita una satisfacción no muy alta, porque en el semestre tuvimos dos caídas debido a un daño de un equipo que nos mantuvo por fuera más de veinticuatro horas, que eso se sale de los límites porque no podemos tener más de cuatro. O sea, estuvimos más de seis veces por encima de la meta. Son decisiones institucionales. Ya esos equipos, con suficiente tiempo avisaron que ya estaban emproblemados. El asunto de estas organizaciones, sobre todo de las organizaciones eclesíásticas y militares, para la toma de decisiones en inversión de lo intangible, es muy complejo porque las decisiones de construir un edificio son más rápidas que las de comprar un servidor.

Interviewer: Porque se ve...

Alexánder: Claro, de que es tangible. Esos son cambios organizacionales que son durísimos de dar, durísimos. Yo le he hablado de todo lo pedagógico, pero lo organizacional tiene otro asunto muy complejo.

Interviewer: Volviendo a la pregunta, ¿los estudiantes o los docentes han manifestado un poco de inconformidad o de satisfacción con la plataforma, de pronto con el diseño, con todo lo que tiene que ver con la plataforma?

Alexánder: En la mayoría de los casos, manifiestan conformidad. ¿Cuándo se quejan? Cuando hay problemas de comunicación con el profesor. [...] El problema es la comunicación con el maestro, o sea las solicitudes de mejoramiento que, por ejemplo, se hicieron en este semestre que yo esperaba

que se hicieran en función de la conectividad y de que se perdía información, no las hubo. Siguen reincidentes las quejas de los profesores que no atienden a los estudiantes a través de las aulas virtuales. El alumno supera eso. El alumno lo que no supera es que haya mala prestación de servicio en cuanto al ejercicio de la docencia. Pero sí recibimos evidentemente [quejas] y, como le digo yo, varía el nivel de [satisfacción]. Y nosotros lo hacemos. Hay una encuesta que se registra en el sistema de gestión de calidad, hay un indicador que se llama satisfacción del servicio para estudiantes y para profesores, que es el que estamos recibiendo ahorita. Pero también para el interés de los profesores, hay unas encuestas del curso como tal. De su metodología, de sus recursos, del profesor, de la capacidad del profesor de comunicarse, de la oportuna respuesta que dé el profesor.

Son dos cosas que se evalúan ahí. Las que nos tocan a nosotros, que son las correspondientes a la plataforma, conectividad, servicio de asesoría técnica-pedagógica-comunicativa, esa la manejamos acá. Y hay una encuesta y una evaluación. Y sí, evidentemente se reciben quejas. Pero, por ejemplo, llegan quejas como: “No hay internet en esta zona de la universidad”. Esa no me toca a mí, porque lo que yo manejo es la administración del espacio donde se resta el servicio educativo. Esa queja me perjudica a mí, evidentemente, porque el estudiante no está teniendo la posibilidad de conectarse al campus virtual. Pero yo no soluciono esa serie de quejas.

Y se hace todo un proceso. O sea, cuando hay esas manifestaciones de inconformidad se abre el proceso, en cuanto se conozca la necesidad, de acción correctiva. Que si el problema es, por ejemplo, la falla en almacenamiento pues se abre la acción correctiva donde dice: “Se le envía a la comisión de TIC la información sobre el mal estado y daño del equipo tal solicitando la compra y reposición del mismo”. Y ahí comienza todo el proceso. Si la cosa es con el profesor, nosotros tenemos acciones correctivas con el profesor en las que se le hace un proceso de capacitación, se le revisa el seguimiento de la eficiencia del proceso de capacitación y se lleva toda la trazabilidad. O sea, el alumno puede, a través del buzón de sugerencias, escribirle al proceso que se llama “proceso de innovación educativa con tecnologías”. El profesor también lo puede hacer. Hay encuesta para profesores, hay encuesta para estudiantes. De esas dos maneras hay. Y evidentemente la manifestación se atiende. Somos conscientes de la necesidad de atender esas manifestaciones de los estudiantes y de los profesores.

Interviewer: El último aspecto es el diseño, me llama un poco la atención. Hace un rato usted me decía que una de las razones por las que habían elegido Moodle era lo amigable que les había parecido respecto a las otras. Ahora, Moodle en sí mismo, ¿considera usted que el diseño, que es en bloques, que es bastante cuadrículado, facilita el proceso, es lo suficientemente intuitivo para que un estudiante entre, explore y todo esto?

Alexánder: Nosotros hemos tratado de hacer que el diseño de la entrada sea parecido al del Facebook. Nuestras casillas de entrada están arriba como el *logueo* de Facebook, para hacerlo “cercano a”. Al interior de los cursos, eso es una búsqueda frecuente, tener los bloques que nos permitan hacer más amigable la navegación porque efectivamente Moodle es cuadrículado, Moodle funciona en bloques. Entonces, a veces se hace un poco difícil.

Lo que estamos dando es prioridad. Entonces, por ejemplo, ya en los cursos de la universidad aparece todo lo de administración de aula en la parte izquierda y todos los bloques en la parte derecha. Entonces, en la parte derecha tenemos los bloques que son de contacto con la Biblioteca, que son de contacto con el Centro de servicio de atención al usuario. Esos aparecen aquí a este lado. Entonces, ya como que se ha generado una platilla institucional que obviamente vive en permanente cambio. Yo trato de que no haya cambios, es decir, de que se estén haciendo reformas cada año. Dejamos dos semestres. Y de ellos se reciben mejoras de los estudiantes y de los profesores, se reciben propuestas.

Interviewer: ¿Y qué tipos de propuestas han hecho que recuerde usted respecto al diseño?

Alexánder: Mire, la que nos hizo cambiar, por ejemplo, a que Moodle se pareciera a Facebook era que no encontraba por dónde *loguearse*. Para nosotros como ingenieros era: “¡Pero ahí está!”, pero el usuario no lo veía. Era poco intuitivo. Ese fue un cambio que se hizo a raíz de la participación de los estudiantes. Que solo los bloques aparezcan en la derecha, fue también consciencia entre los profesores y estudiantes porque antes aparecían aquí a estos lados, pero ahora los bloques como calendario y eventos próximos aparecen solamente acá.

A veces, pienso yo, es complicado, porque se amañan la vista a una interfaz. [...] Ahora tratamos de que todo quede condensado en el material y los materiales que vamos a utilizar en la especialización, todo queda en el “material”. O sea, no tiene que dan tanto paseo por bloques, sino ahí mismo. En la descripción de la actividad, vaya a la actividad, descargue el material, todo en un[a] interfaz. Antes lo teníamos en diferentes aspectos, regados y eso confundía. Nos hemos inventado viñetas: lo que usted debe leer, lo que usted debe hacer. Los datos generales del curso. O sea, hemos jugado con ese diseño para hacerlo mucho más intuitivo y, evidentemente, ahí han participado mucho los profesores y los estudiantes.

Interviewer: Y se ve la reacción positiva, supongo, de parte de ambos.

Alexánder: Sí. Claro. Por ejemplo, un cambio que hicimos sencillísimo, porque Moodle es un larguero, pasar a pestañas. Ese cambio fue supremamente aceptado porque los estudiantes tienen todo ahí. Entonces, pestaña uno, pestaña dos, con los títulos y van mirando. Y no les toca hacer tanta navegación con en el *scroll*. Pero sí hay una preocupación constante, frecuente de ese asunto, de la interfaz del usuario. De ir personalizando un poco al diseño propio.

Interviewer: Ingeniero, le agradezco muchísimo. No sé si tendrá alguna otra cosa que aportarme, que comentarme, que complementa todo lo que me ha dicho.

Alexánder: No. Yo creo que en la medida de que usted me fue preguntando, yo le fui respondiendo.

Interviewer: Le agradezco enormemente por sus aportes.

Alexánder: Con mucho gusto.

Annexe 3. Entretiens étudiants

Annexe 3.1. Entretien N° 1. Étudiants UTP

Durée : 1h20:37

Date : 16 avril 2015

Nombre d'interviewés : 8

Filière : Communication et informatique éducative

Universidad Tecnológica de Pereira (UTP)

Prénoms : Alejandro, Jenny, Audrey, Jessica, Daniel, Yuber, Luis, Leonardo

Interviewer: Muchísimas gracias a todos por estar aquí. Les voy a solicitar, por favor, que, en el orden que deseen, hagamos una especie de presentación. Básicamente me interesa [saber] cuál es el programa de estudios que cursan en la Universidad Tecnológica de Pereira, qué semestre hacen. Básicamente, esas dos cosas.

Alejandro: Yo me llamo Alejandro, estoy en noveno semestre de Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa, y muy interesado en la tarea de las TIC. La investigación que estoy intentando desarrollar en la carrera es cómo formar a docentes en la parte de las TIC. Es muy interesante esta parte del Moodle para que ellos se sientan en confianza de manejar estas herramientas, y también generar también nuevas propuestas, y saber la perspectiva de cómo ellos ven las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Interviewer: Gracias.

Jenny: Mi nombre es Jenny, estoy en este momento en noveno semestre, también en Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa. A mí me ha gustado y me ha llamado la atención lo que es lo virtual, por las experiencias que he tenido con las materias que he visto hasta el momento durante la carrera, porque han sido electivas, y he decidido hacer parte de ellas, me han gustado, y creo que eso lo que más me motiva a estar en este grupo. Creo que en el área de la comunicación y todo lo que nosotros hemos hecho, [así] como en el proceso que hemos tenido hasta el momento, es muy importante manejar todo este tema de las TIC, y ahí vamos.

Interviewer: Gracias.

Audrey: Mi nombre es Audrey, estoy en noveno semestre en Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa.

Interviewer: Gracias.

Jessica: Mi nombre es Jessica, tengo 23 años, también estudio Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa, estoy en noveno semestre.

Daniel: Mi nombre es Daniel, también estudio Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa, tengo 24 años y estoy cursando entre octavo y noveno semestre.

Yuber: Soy Yuber, estoy en el programa de Licenciatura en Lengua Inglesa. Actualmente, estoy en el décimo semestre de la carrera, y estoy muy interesado en todo lo relacionado con los entornos virtuales de aprendizaje.

Interviewer: Gracias.

Luis: Mi nombre es Luis, estoy en octavo semestre de Licenciatura en Comunicación, y también me interesa bastante lo que son los entornos virtuales de aprendizaje, y por eso estoy acá.

Interviewer: Muchas gracias. Quisiera saber en qué modalidad han visto ustedes las asignaturas que han cursado hasta el momento: virtuales, presenciales, semipresenciales...

Audrey: En el transcurso de estos semestres cursados, de manera obligatoria, todas las materias las he visto presencial. [...] Yo vine a tener contacto con el tema de la virtualidad porque me llama mucho la atención certificarme con el diplomado que ofrece Univirtual. Pues sería la única opción. Creo que de otra manera no, pues no hubiese tenido la experiencia como tal, como se plantea oficialmente. Ya lo otro es cómo se han desarrollado los contenidos. Porque, digamos, vemos materias como Informática Educativa. Vemos seis informáticas educativas, en seis semestres. Y allí, recibimos unas instrucciones por parte del profesor... bueno, unos contenidos y yo no sé qué... Ya el trabajo es como... en nuestras casas o algo así, pero no sé ahí...

Interviewer: Pero ¿han utilizado la plataforma Moodle para entregar trabajos, para...?

Audrey: Yo no, solo en Univirtual, el resto no.

Interviewer: No en tu caso.

Alejandro: Yo sí, he visto tres materias semipresenciales en la Univirtual, y lo que sí me ha interesado mucho [es que] las formas de enseñar son muy agradables, pero lo que he escuchado alrededor es que muchas personas matriculan materias semipresenciales y como que no se sienten atraídas por el modelo que utilizaba Moodle, porque se ve como muy encasillado, muy encerrado, como que no hay posibilidad de generar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje a través de esa herramienta. Entonces, es muy interesante lo que propone para ser maestro virtual, hay muchos contenidos que sirven como para el futuro laboral, como para uno ser docente virtual en diferentes áreas. Pero desde la parte social, como que no hay mucho acercamiento hacia esa herramienta Moodle, como que no estamos muy acostumbrados. Desde la parte social, los estudiantes como que no se sienten atraídos por este tipo de plataforma porque no [...] estamos acostumbrados a la autonomía de ser estudiantes virtuales; se requiere mucho la autonomía porque ya no hay nadie que esté pendiente de uno, sino que uno mismo debe buscar los contenidos, debe estar pendiente de los horarios, es más flexibilidad como tal. Ya como que uno no debe cumplir horario como tal, entonces los alumnos tienen facilidad de ir a los contenidos, ya no es un lugar físico donde uno tiene que asistir y todo, pero los alumnos no se sienten cómodos de esa manera, entonces sí hay que replantear la forma de enseñar a través de Moodle.

Interviewer: Alguien más...

Jenny: A mí, en mi experiencia, cuando hice dos cursos... pues dos cursos no; yo vi dos materias que, como comentaba anteriormente, fueron electivas, pues eso ya hace parte de lo que uno quiera escoger [...] y en esa época no se hablaba de diplomado ni todo el cuento, entonces no había un interés particular en eso; yo lo hice porque me llamó mucho la atención, como ver reflejada lo que era la presencialidad y lo que era ya lo virtual. Y, en ese orden de ideas, también pienso que es uno mismo que, al irse alejando, uno siente muchos vacíos, de muchas cosas...

Interviewer: Cómo, por ejemplo...

Jenny: En que hace falta lo presencial, en instrucciones, en que no siento lo mismo cuando me están diciendo haga esto, a tener contacto [...] con los demás compañeros; nunca encontraba, por ejemplo, el compañero que me dijera haga esto, no. Normalmente, siempre lo hacía sola, los trabajos que se tuvieron que hacer, los hacía sola porque era muy difícil contactar las demás personas y que llegáramos a un punto de encuentro; entonces ahí lo presencial era muy importante. Sin embargo, me seguía llamando la atención porque era, de alguna forma, conocer a otras personas, llegar a acuerdos, o empezar a buscar de qué manera poderse defender, pero en eso sí uno nota los vacíos, y es que, como la labor del docente ahí no está muy reflejada, como que ellos simplemente colocan sus trabajos y sus cosas, y ya..., pues ustedes miran cómo organizan, eso sí, preséntenme el trabajo. Eso era lo que uno más o menos veía en eso, esa fue mi experiencia.

Interviewer: Gracias.

Luis: Mi experiencia con Moodle, eh... nosotros también vemos una materia que se llama... ¡ay se me olvido! [risas] la de... ¡ah! Constitución política de Colombia. ¿Sí? O sea, hay dos opciones: verla virtual, o presencial, pero, por casualidades de la vida, [...] el sistema me la matriculó a mí virtual. Bueno virtual no, semipresencial, y sí... realmente yo he tenido muchos choques con la virtualidad, y más que todo con esa materia y con la herramienta Moodle, más que todo pues son varias cosas, como lo que decía Alejandro, [que] por ejemplo, la presencia del docente es eh... o sea, he notado que el docente intenta ser un docente presencial, y como que él no ha logrado entrar en ese proceso de la virtualidad, eso es una parte. Y otra parte es [...] la forma como se presentan los documentos, que uno debe estudiar, todo esto; o sea, no son como muy amigables para el estudiante. Por ejemplo, son PDF que hay que leer, y son unos mamotretos así gigantes que realmente [...] como estudiante no me llaman la atención. En vez de, por ejemplo, poder utilizar otras herramientas que también se pueden utilizar, no sé, videos, fotografías... también somos calificados por la rúbrica “tigre”, y como que todavía no estamos familiarizados muy bien con este tipo de calificaciones; entonces yo creo que hay que entrar a... cómo se dice...

Jenny: Reestructurar.

Luis: Sí, hay que hacer una reestructuración en todo eso, [...] para que también nosotros como estudiantes lleguemos a esos entornos y que sepamos cómo navegar en ellos. También, creo que es súper importante que el docente que está dando la materia intente que se salga de la casilla de docente presencial, y entrar más en la docencia virtual.

Alejandro: Lo que dice Miguel, en la parte de Moodle, como que quiere replicar lo que se hacía [en] la presencialidad, entonces, [...] se debería cambiar toda la estrategia presencial y modificarla de una manera virtual, totalmente diferente, que no sea [simplemente] replicar lo presencial en lo virtual.

Interviewer: Sí, ese es un error que se comete. La virtualidad se está tomando como pasar los cursos a PDF, o pasar los cursos a presentación a PowerPoint, y listo, pero es lo mismo que está en el aula de clase. ¿Alguien más quisiera intervenir?

Yuber: Escuchando todas las intervenciones, comparto los mismos puntos acerca de las falencias que ha tenido la plataforma Moodle, pero al mismo tiempo quisiera resaltar algunos puntos buenos de la plataforma [...]. No todo es malo, las instrucciones que se dan allí, funcionan, dan un poco de autonomía a los estudiantes, a todos nosotros; sin embargo, en mí caso, viendo una materia que

se llama Literatura 2, Literatura Inglesa 2, pues le faltó, le falta complementar más, ya que la propuesta de todas las materias de nuestra carrera se basa en la comunicación y es donde falta, y ahí solo se trabaja lo que es la competencia de lo escrito, de lectura y de escucha, pero no se trabaja mucho la parte oral, lo que se trate de hablar, que sea no en lo oral, que sea también en entornos presenciales, debería ser, eh... no sé cómo decirlo... coherente. Si yo hago esto en mi salón, pues también debe verse reflejado en esta plataforma.

Audrey: No sé si de pronto como que capto un poco, y es el sentido del aspecto comunicativo, que falta por desarrollar; [...] a mí me lleva a esa conclusión lo que expresó Yuber ahora al final, y de pronto el tema; yo, en particular, siento que hay mucho por desarrollar en el tema de inteligencias múltiples, como todos los otros aspectos, porque ahí se prioriza lo lectoescritural.

Alejandro: ¿Puedo intervenir?

Interviewer: Todo lo que quieras.

Alejandro: Hay otra parte, la comunicación. [...] Hay una plataforma virtual que es como Adobe Flash, donde puede haber una comunicación sincrónica, pero muchas personas no participan [...] por miedo de hablar. Entonces, hay una parte así y una parte asincrónica, como que no hay una recepción positiva [...] entre docente y estudiante. Muchas veces los estudiantes no se comunican con el docente, se comunican ya solo al final de la materia, solo ya para arreglar notas, para atajar la materia, pero a través del curso no hay una buena comunicación con Moodle.

Jessica: De pronto esa es otra de las dificultades de los entornos virtuales: que no hay una respuesta inmediata por parte del docente. Entonces, muchas veces, el estudiante se siente solitario, pues no hay acompañamiento en ese proceso.

Audrey: Yo también me siento identificada con eso.

Interviewer: Voy a volver a algunos aspectos que ustedes han mencionado, vamos a empezar por esto último que mencionaron sobre la comunicación entre el docente y el estudiante, por medio de la plataforma Moodle, ¿sí? ¿Por medio de qué herramientas de la plataforma Moodle se comunican los docentes con ustedes?

Audrey: Foros de discusión.

Jenny: Foros.

Interviewer: Para comunicarse, para transmitir mensajes...

Alejandro: Correo.

Interviewer: Para dar indicaciones, por el correo electrónico. ¿Y qué herramientas usa por medio de la plataforma?

Luis: Un chat.

Alejandro: Un chat, un correo propio de Moodle, ¿cierto?

Daniel: Sí.

Luis: Sí, es como un correo, un correo interno...

Interviewer: ¿Masivo, personal?

Luis: No, personal, pero también puede ser masivo.

Interviewer: ¿También lo usan masivo sus profesores?

Alejandro: Sí, entonces los docentes pueden envían a una sola persona, o algo totalmente informal.

Interviewer: ¿Ahí está el problema de comunicación del que ustedes me hablan?

Alejandro: Sí.

Interviewer: ¿En qué radicaría creen ustedes?

Alejandro: En la respuesta inmediata, que no hay una respuesta inmediata del docente hacia los estudiantes. Uno tiene que esperar, por ahí, uno o dos días para esperar.

Jessica: Y a veces los docentes se desentienden, se desentienden por mucho. He notado que, a veces, inclusive dejan de ingresar dos días a la plataforma; no hacen como revisión de las actividades, de los mensajes que les envían los estudiantes.

Alejandro: Esa es otra dificultad muy grande. Por ejemplo, en los foros de discusión, una de las propuestas que generan los docentes es que lean todas las respuestas de los estudiantes. Pero es muy tedioso. Uno leer, releer cada estudiante, cada propuesta que hace en los foros de discusión es muy duro.

Jenny: Y, aparte de eso, hay estudiantes que intervienen muchas veces, y hay otros que, por no quedar mal, copian. O sea, en diferentes palabras, pero están diciendo casi que lo mismo. [...] Y lo que dice Jessica también es verdad, es puntualísimo ahí, uno casi siempre está esperando que el profesor de alguna otra forma intervenga, que discuta con nosotros, porque, o si no, pues no tendría sentido hablar nosotros y que eso se quede ahí. En ese punto también hay muchas falencias. Lo otro es el tiempo. Para mí, uno dirá que tan chévere, me dieron quince días para entregar ese trabajo, pero creo que a los quince días ya no tiene sentido, porque entonces uno se relaja, y simplemente... ah bueno, el día quince lo entrego, y que pasó durante todos esos días... o sea, cómo fue el proceso durante, porque hay gente que de una, [lo hace] el mismo día, y ya. Pero qué hubo después de eso, qué se dio. Ahí es donde uno no llega a ningún contacto con ninguna otra persona, simplemente el día que quiso lo envió y ya. ¿Y qué pasa después?

Luis: Pensando en lo que dice Jennifer, por ejemplo, cuando uno entrega, [...] digamos, una tarea, una asignación que le dejan; el docente solamente le da a uno como respuestas a lo que uno hace en la calificación, no [sucede], digamos [que], el docente lea el trabajo que uno hace, o lo que uno esté haciendo y le diga, “¡Ah no, hermano, mire! Usted puede modificar esto, puede mejorar esto, lo que usted está haciendo se puede direccionar por otra parte”. No, sino que, cuando ya es la calificación, ahí hay una parte al lado de la nota que le dice, por ejemplo, pudo haber sido más específico en tal cosa. Entonces, ya no hay modificación, como para hacer [...] o sea, ya no hay forma de modificar, ya me quedó la nota así. Realmente no hay una retroalimentación.

Daniel: Pienso que, en las herramientas de comunicación que brinda Moodle, el malestar más eviden[te] se da más por las sincronías de los encuentros; pero, igual, no veo algo malo en eso, sino que pienso que los docentes, según mi experiencia, deberían hacer más uso de otras herramientas por fuera de la plataforma, más encuentros sincrónicos, pero a través de la virtualidad. Por ejemplo, video conferencias por Skype, o por Google, o simplemente [...] a través de otros medios que hagan que el compromiso de los estudiantes sea más cercano y haya más comunicación entre todos. [...] Por ejemplo, [sé] que Google ofrece una herramienta que permite que todos se conecten y se vean las caras al mismo tiempo, y hablen y discutan sobre los temas. Entonces, pienso que sería más que el docente ponga unos encuentros virtuales, sincrónicos; que los estudiantes sepan que deban asistir con una determinada frecuencia y conectarse a determinada hora, y que la parte

asincrónica, que son los foros, sea algo complementario: simplemente informaciones, o las opiniones que uno deba de dejar en los foros.

Audrey: Mira que, en relación con eso, me parece muy valioso su aporte, me hizo pensar en algo, y es el tema de que yo siento que en esos espacios la figura del docente es muy fuerte, ¿cierto? Además, tiene demasiada autoridad el rol del docente; entonces. yo me pregunto, el rol de nosotros, de los estudiantes, y también porque además lo siento muy individual, ese proceso de aprendizaje, pues yo me siento como si estuviéramos atomizados, y cada uno desde el computador hace su actividad, y sube [...]. Pero, entonces, ¿en qué momento se dan los espacios de construcción colectiva? ¿En qué momento, uno se reúne, se encuentra, comparte construye con los otros?

Daniel: Fragmentados...

Audrey: Sí.

Entreviwer: Además de esa no retroalimentación inmediata que ustedes sienten que les hace falta, ¿creen ustedes que hay otros problemas de comunicación? Por ejemplo, en el contenido de los mensajes. ¿Hay dificultades en el momento de entender las indicaciones que el profesor envía, sea lo que publica en el tablero, sea lo que envía en los mensajes masivos, o en los mensajes individuales, para la asignación de tareas? ¿Hay fluidez, esa eficacia en la comunicación, de que ustedes entienden cuál es el trabajo que hay que hacer?

Daniel: No, pero en mi caso no, porque cuando el profesor publica el mensaje muchas veces no se le da el sentido que él le quiere dar, justamente porque en lo que se genera en el medio escrito no está el sentido, o el acento que el profesor le quiera dar a la actividad, entonces uno a veces no entiende; [...] en ese caso sí hay problemas de comunicación. Como de mala interpretación, mejor.

Jenny: Y, aparte de eso, porque en esas plataformas siempre hay unos espacios de unos contenidos, y uno tiende a confundirlos. Acá fue el foro, pero es que en el foro me hacen la misma pregunta que en el de acá; entonces uno empieza a confundir esas cosas y cuando ya llega el punto donde tiene que entrar a discutir algo resulta siendo muy repitente, entonces para qué, qué sentido le daría uno a lo que ya está arriba, entonces hay unas confusiones, como de organización diría yo; no sé si es porque tiene que ser así, porque el profesor se dio a entender, o sea, son varios puntos en los que uno se confunde totalmente.

Interviewer: ¿Y qué hacen en ese caso? ¿Qué hacen en el momento en el que están leyendo el mensaje y no entienden qué es lo que el profesor está pidiendo?

Jenny: Ahí es donde uno empieza a buscar al profesor desesperadamente...

Daniel: llamar...

Jenny: Sí, uno empieza así, porque como uno no muchas veces no ve, pues no conoce los demás compañeros, entonces ahí es donde dice, no, cómo le voy a preguntar al otro, qué pena, no sé qué...; entonces llega ahí ese punto en el que uno, o tiene que ser el profesor, porque quién más, a menos que conozca a algún compañero que sea de la misma carrera, o que esté viendo lo mismo.

Interviewer: Y contactan al profesor por medio de la plataforma también, le preguntan por ahí por escrito y él les responde por escrito, ¿sí, o hay otra posibilidad?

Jenny: Lo bueno es que responda rápidamente.

Luis: Sí, pero no hay otras posibilidades, tiene que ser escrita, ya sea por correo electrónico o por la plataforma

Jenny: Sí, no hay otra forma.

Intervierwer: ¿No hay la posibilidad de que ustedes pidan un encuentro en Skype para la explicación?

Jenny: No.

Intervierwer: ¿Y les parecería conveniente tener un encuentro presencial?

Alejandro: Solo se hace un encuentro presencial, ¡ah!, dos encuentros presenciales durante el semestre: Al principio, que es la fundamentación del curso; y al final, ya solo para ver cómo les pareció el curso, como una autoevaluación, y ya; pero para trabajos y encuentros así, no, para solución de problemas, no.

Jenny: A mí me pasó una vez que precisamente estaba viendo Constitución Política así; era terrible, ninguno entendíamos las cosas que nos mandaba a nosotros, [...] sentíamos la necesidad de que la profesora nos explicara ella misma. Y entonces entramos...

Intervierwer: Presencialmente...

Jenny: Sí, presencialmente. Entonces entramos a ese punto en el que ahí sí como que hubo una reunión, no sé cómo nos contactamos varios compañeros y dijimos no; esto hay que solicitarlo, hay que solicitarlo, y dijo: “Si es tanta la dificultad de todos, voy a pedir que por favor nos den un espacio para poder y nos reunimos todos”, y como es Constitución Política resultó que son muchas las carreras que ven esa materia, entonces era más complicado aún, porque, por ejemplo, había carreras que no ven nada de literatura, ni nada de esas cosas [...]. Y sí se dio este espacio, pero fue porque nos pusimos todos las ‘pilas’ de solicitar este espacio, porque lo necesitábamos; ya íbamos como a mitad de semestre y nosotros estábamos en las mismas. Entonces, [...] llegamos a ese consenso, y ya... se dio el espacio, y creo que le sacamos el mayor provecho, porque sabemos que este es el único día que vamos a tener con ella, y las preguntas eran todo el tiempo, o sea, atacamos horrible a la profesora, porque estábamos mal.

Intervierwer: Entonces, ¿creen que sí hacen falta los encuentros presenciales en una cátedra que se conoce como virtual?

Jenny: Sí.

Intervierwer: O, ¿sí creen ustedes que puede lograrse una eficacia ciento por ciento siendo virtual?

Alejandro: Sería muy complejo, pero es necesario la presencialidad, por cada quince días, para resolver dudas...

Leonardo: Quiero tener en cuenta que la eficacia sí es posible, todo va de acuerdo al manejo de la plataforma que se dé por parte del docente y de cómo suministra los contenidos a los estudiantes, [así como] en de qué manera el estudiante se apropia de esas herramientas que tiene para poder desarrollar, como tal, los contenidos a cabalidad. [...] Si usted no conoce la plataforma que está utilizando, cómo es posible que usted vaya a tener que en tal espacio puede solicitar ayuda, como lo es el foro técnico. Si usted no está comprendiendo muy bien el proceso, hay un foro técnico en el cual cualquier estudiante le puede responder, un profesor también le puede responder. Es allí donde es muy importante que el estudiante conozca la plataforma para poder desarrollar los contenidos a cabalidad [y] lograr cumplir con la asignatura de manera exitosa.

Ahí yo me cuestiono es, por ejemplo, los posgrados que hay ahora, y digamos que a veces uno toma un posgrado, por ejemplo, en México; ahí qué posibilidad de presencialidad va a haber,

y aun así se debe [realizar] a cabalidad y con éxito. Pienso que [eso] me remite a lo que planteaba Andy, y es el uso de otras herramientas que posibilitan la comunicación: Hangouts, bueno, yo no sé...

Daniel: Skype.

Audrey: Para mí, el trasfondo es esa necesidad de que nos retroalimenten sincrónicamente.

Daniel: Sincrónicamente.

Audrey: Todo lo presencial implica sentir al otro, compartir, escuchar su tono de voz, todo lo que [la presencialidad] implica, pero cómo hace uno en esos posgrados.

Interviewer: Voy a retomar lo que nos acabó de decir Leonardo respecto a conocer la plataforma, y les pregunto: ¿reciben ustedes alguna capacitación inicial antes de abordar la plataforma?

Leonardo: Cinco tips... [risas]. Aquí le dicen como: “tip uno...”, como que se los va mandando por días, ¿cierto?

Alejandro: Sí.

Leonardo: Y se supone que es como todo lo que usted debe saber de la plataforma.

Alejandro: Pero que enseñen de una manera que cada uno...

Audrey: Un video... es un video.

Alejandro: Sí, un video que enseña maneras indicadas de cómo manejar la plataforma, es muy como por instinto de uno como se maneja.

Jenny: Intuitivo...

Daniel: Uy, pero la plataforma no es que sea muy intuitiva.

Luis: La plataforma no es muy intuitiva que digamos.... [Risas].

Interviewer: Allá es donde yo iba. Si me acaban de decir que es como más intuición, ¿Moodle y su diseño les ayudan a ustedes a explorarla, a ver cómo moverse en ella?

Luis: No, porque [...] el diseño que tiene la plataforma no es amigable, lo mismo que decía ahora, no es amigable, [...] a pesar de que tengamos las ayudas técnicas [...], igual la plataforma es muy cuadrículada.

Jenny: Esa es la palabra.

Luis: No dan ni siquiera ganas de uno entrar.

Leonardo: Yo quiero decir algo, una pregunta primero: ¿usted está hablando solo de Univirtual, o está hablando de cualquier tipo de plataforma?

Interviewer: Estamos hablando de las tecnologías de la información y la comunicación, haciendo énfasis en Moodle, que es pues el interés el interés esencial de mi proyecto, trabajar en torno a Moodle y a las dinámicas que se dan allí. Pero no están exceptos, por supuesto, de hacer comentarios, como por aquí decían, recurrir a Skype, o a otro tipo de medios de comunicación; no se preocupen, pueden hacerlos perfectamente.

Leonardo: Ahí quería agregar. Yo he hecho varios cursos. Por ejemplo, en la plataforma en la que peor me ha ido es en la que maneja la universidad. Usted tiene que hacer muchos clics para llegar al contenido que necesita. En cambio, en cursos con universidades del Salvador, en la plataforma de Galileo todo está de una manera tan ordenada que a uno lo motiva, y los profesores todo el tiempo están buscando la interactividad ante los estudiantes. Esto es muy enriquecedor. Ese es el foro en el que yo más he participado y en el que más he aprendido. He visto la importancia de un

foro en esa plataforma, pero es que aquí hay un problema con la plataforma que manejamos en la universidad, y es que, como el contexto universitario es tan cercano, muchas veces nos da pena opinar. No, que de pronto uno opine algo y que otro diga que es una bobada, y después uno se lo encuentra por ahí en la universidad, qué pena; o qué pena pedirle ayuda al compañero de tal semestre, porque es que dirá que no, que uno a veces como que no presta atención, para tal y tal cosa. [...] El problema de las plataformas como tal es el uso que le da el docente muchas veces, y también va en el diseño, lo que es muy importante, pero yo quería recalcar que hay plataformas que de verdad son muy buenas; está, por ejemplo, la de Mirada, que es otra plataforma que está muy bien desarrollada, y que, en mi opinión, busca también mucho la interactividad a partir del foro. Esas son como las plataformas que serían a tener en cuenta. No podemos generalizar diciendo que todas tienen un problema, porque hay plataformas que son bien desarrolladas.

Interviewer: Sí, los comentarios que han hecho los compañeros se refieren básicamente a la plataforma que trabaja la universidad, que es Moodle. No sé si ustedes ya sabrán que nombre es ese, bien. ¿Creen ustedes que manejan, si no todas las funcionalidades de la plataforma, un gran porcentaje, en toda su experiencia en la formación que han recibido?

Alejandro: No. [Varias personas].

Audrey: Yo tendría que preguntarme cuáles son las funcionalidades, no las tengo claras.

Luis: Yo tengo un ejemplo. Ahorita que estábamos hablando, por ejemplo, de utilizar otras herramientas como Skype, o llamadas grupales, cosas de ese estilo, ahí en Moodle hay una herramienta para hacer ¿cómo se dice? Para un aula virtual, creo que [así] se llama, ¿cierto? Ahí el docente puede hablar con los estudiantes y es una herramienta que me parece a mí que es interesante en Moodle, pero que realmente no se utiliza. Por ejemplo, hablo desde mi experiencia con Constitución Política, que es una materia de un semestre, que son aproximadamente cuatro o cinco meses, y esa herramienta se utilizó [solo] una vez, nada más, en todo el semestre.

Alejandro: Se pueden ver dos miradas, desde el estudiante, y como el curso que genera Univirtual desde [el] docente, porque hay una parte donde uno puede crear cursos, en Univirtual, como por prácticas. Yo tuve la experiencia de crear un curso completo en Moodle, y hay muchas herramientas que el docente no utiliza. Hay, por ejemplo, juegos, ahorcados, algo que sea mucho más atractivo.

Audrey: Yo no sabía.

Alejandro: Hay muchas actividades. Hay otra opción, que es enlazar por medio de código html, que también es muy importante y lo utilizan muy poco desde la parte docente. Desde la parte de [el] estudiante, sí hay; la mayoría de herramientas que se manejan son calificaciones para saber uno cómo va en el proceso, pero estas tienen muchas limitaciones, deberían hacer que el estudiante proponga más cosas también, para que los compañeros puedan observar; pero sí son muy limitadas desde la parte estudiantil. Desde la parte del docente, sí hay muchas herramientas que se pueden utilizar, pero que uno no utiliza.

Interviewer: Cuando dices “la parte estudiantil”, ¿es a lo que tiene acceso el estudiante?

Alejandro: Exactamente. Es muy limitado. No tienen muchas posibilidades de hacer nuevas cosas. Pero desde la parte docente sí tienen otras oportunidades para hacer más interactivas las clases, pero no las utilizan.

Audrey: Una vez, pero al principio del semillero Leonardo tocó un tema, que a varios nos pareció muy interesante, y era el tema de la gamemificación. Ese es el tipo de actividades que se puede traer aquí a Moodle [...]. Yo creo que es muy interesante ese tipo de actividades planteadas así.

Interviewer: ¿Y en qué consiste la gamemificación?

Leonardo: La gamemificación no es como una herramienta, sino una estrategia...

Interviewer: Una estrategia, bueno.

Leonardo: A partir de la participación del estudiante, tiene unos reconocimientos, el término no lo recuerdo en este momento, pero es como una medallita. Entonces, digamos como: estudiante participativo, el estudiante más colaborativo, el estudiante más pilo, cosas así. A partir de eso, digamos que hubo un compañero que pidió ayuda, entonces es como el salvador, ¿si me entiende? Estrellitas que se le van dando. Eso lo que busca es motivar al estudiante a partir de la interacción y se desarrolla mucho. [...] No recuerdo bien como se llaman las medallitas de una plataforma. Eran unos nombres muy curiosos como, “el salvador”, que era el que más ayudaba a los que preguntaban en los foros técnicos. Entonces, era como, ¡ay qué chévere, me gané esta medallita! Así, para ganarse la otra le hacen falta cinco intervenciones, entonces ir a buscar cinco intervenciones, así eso le ayuda en el proceso de aprendizaje.

Interviewer: Totalmente, ¿dónde aprendiste esto, dónde lo conociste?

Leonardo: La de telescopio, la plataforma Moodle de telescopio.

Interviewer: Vamos ahora a otro tema que ustedes tocaron, y es el tiempo límite de entrega de trabajos. Entonces, Jenny, tú me decías que sí, nos ponen un trabajo, chévere, quince días, ¿sí? Pero ya no tiene sentido al final, jum. ¿Me decías algo así?

Jenny: Sí.

Interviewer: ¿Cómo se sienten ustedes con esos plazos de entrega, con esas fechas límite?

Alejandro: Sí, desde la parte de las entregas, lo que decía ella de que uno cuando tiene tanto tiempo uno [...] no se preocupa por eso, uno se preocupa cuando va llegando la fecha. Entonces, uno mira, bueno la fecha es para el quince; [y] por ahí el trece o el catorce está viendo cómo va a hacer el trabajo para entregarlo. Pero uno los primeros días no los va haciendo.

Interviewer: ¿Todos se identifican con esto, o hay alguien que empiece a hacerlos desde el primer día, el segundo día...? Me gustaría escucharlos, ver ese contraste del que lo hacen el quinceavo día y del que lo hace el primero, o el séptimo.

Yuber: Al realizar los trabajos temprano, uno tiene ventaja, más tiempo para ir adelantando. Tal vez, pasar a hacer el trabajo al último momento hace parte ya de la desmotivación, uno se desmotiva por muchas cosas, puede que sea de la misma materia o algo ya más externo...

Interviewer: ¿Tú haces los trabajos comenzando el plazo normalmente? [...] O varía tu ritmo...

Yuber: Varía y depende tal vez de la tarea. Digamos, opinar acerca de esto, haga la lectura acerca del artículo que habla de usar videos, digámoslo así. Pero llega a actividades que ¡ah! Este, participe en el foro y vuelva a participar y diga esto, y ya cambia las reglas del juego. Entonces, uno como que esa vaina no. [...]

Jenny: Es igual a la de los otros.

Yuber: O no igual, es algo que uno no esperaba, entonces uno dice, no yo pa' qué hago eso temprano, yo mejor hago eso...; a veces el problema está en la nota, en la recompensa, y eso hace parte [...] de la entrega del trabajo, de la fecha.

Alejandro: Las estrategias que utilizan los profesores para que participen constantemente es lo que decía él, que las exigencias son mínimo tres participaciones. La primera participación es la que uno hace de acuerdo con lo que entendió. Las otras dos participaciones, es retroalimentando, opinando a los demás compañeros. Una de las estrategias para que uno desde el principio esté comentando, pero uno ve la plataforma quieta por ahí hasta los últimos días de entrega.

Interviewer: ¿Y por qué creen que esto se da?

Jenny: Pues a mí me parece que el tema de autogestión formativa, de que el estudiante sea dueño de su propio aprendizaje, es muy duro. [...] Generalmente, los estudiantes desarrollan las actividades el último día de plazo, porque siempre estipulaban unas fechas, una fecha donde se abre la actividad, y otra fecha donde se cierra la actividad. Generalmente la mayoría de las personas participa el último día. Y es precisamente por eso, porque a los estudiantes les da muy duro el tema de organizar sus horarios, de buscar la disponibilidad para desarrollar las actividades, porque muchos tienen trabajos, laboran. También tienen dificultades a la hora de buscar el espacio, porque tienen asignaturas presenciales. Entonces, están muy llenos de trabajos y muchas veces no desarrollan...; a mí me ha pasado que no he desarrollado las actividades a tiempo, entonces le envié un correo al profesor diciéndole el porqué de la dificultad al desarrollar la actividad, y en ese sentido sí han sido muy flexibles [...] y me han dado tiempo para desarrollar esas actividades. Entonces, a mí me parece que no todo es malo, inclusive, ahorita estaban hablando de que sería muy bueno desarrollar actividades en otros espacios. Hay una asignatura donde inclusive el profesor utilizó un concepto muy chévere que era que “nos vamos de paseo”. Entonces, nos trasladamos, desarrollamos la actividad en otra plataforma, en Facebook, que es muy utilizada por todos [...] y los estudiantes les pareció muy chévere. También hemos visto muchas películas, entonces existe un moderador, [y] a partir de una pregunta los estudiantes empiezan a interactuar, a hacer relaciones. Son estrategias muy chéveres, son actividades que a mí me parecen dinámicas, y que no todo es malo, porque veo que todos están hablando desde un punto muy negativo.

Interviewer: Pues no necesariamente, hemos también escuchado comentarios positivos destacando mucho actividades que se proponen los profesores, las estrategias, incluso la plataforma, algunas opciones que propone, que también se han destacado cosas positivas. La intención es que expresen lo que sienten, lo que perciben [...] básicamente es eso, con la plataforma, sea positivo o negativo. La intención no es decir todo lo negativo nada más, o todo lo positivo. Tratemos de sacar todo lo que nos inspira la plataforma, lo que los hace sentir, no solo la plataforma, sino el proceso, el contacto con el profesor a través de la plataforma, gracias.

Leonardo: Yo quería agregar algo, y es una comparación. La plataforma Moodle de la universidad con otras. En relación con la de acá, se dan quince días para hacer el trabajo. Por lo general, y en casi todas las plataformas en las que yo he interactuado es una semana. Entonces, quiero comparar es la de acá, porque a mí no me motiva entrar, ¿cierto? Porque eso fue algo que una vez, empezando porque yo no me he animado porque [en] ese proceso casi no he aprendido, porque yo de las plataformas lo que más he aprendido [...] es porque lo he aprendido por entornos virtuales de

aprendizaje, con las plataformas Moodle como tal. Los temas que más domino los he aprendido ahí; entonces me puse a pensar, porque bueno, ¿por qué Univirtual maneja quince días? Yo llegué a la conclusión de que es porque somos estudiantes universitarios, estamos viendo otras asignaturas, mantenemos muchas veces ocupados de tiempo. ¿Por qué yo no me motivo a ingresar? A veces digo, la respuesta es porque sé que todo el tiempo en esos quince días lo único que voy a ver es uno que participó en el foro, otro que contestó, uno que participó en el foro, otro que contestó, nada nuevo. Entonces, yo sé que el último día llego y los leo todos. Porque en otras sí me motivaba a entrar, a ingresar a diario y prácticamente cada vez que tenía tiempo, prácticamente como si estuviera ingresando a Facebook. Me puse a hacer la comparación. Es porque en las otras a diario el profesor está diciendo, miren este tipsito, pasa esto, tómense este apunte, miren este video, o... tengamos en cuenta tal y tal cosa [...]. Entonces, no solo se quedan en el participe en el foro, haga esto, envíe la tarea y ya. El profesor invita a que ingrese o si no se queda atrasado. En cambio, acá es: bueno a lo último vaya y ya, el profesor dice que todo está muy bonito, y la nota es esta.

Alejandro: Por ejemplo, una de las estrategias que manejan, una de las flexibilidades que manejan es: si los estudiantes no hicieron los tres primeros trabajos abren, eh... un momento de volver a hacer los trabajos, para recuperar la nota. Una de las estrategias que manejan los docentes.

Interviewer: ¿Y qué opinas al respecto?

Alejandro: La flexibilidad desde dos puntos: desde la parte positiva, es que les da la oportunidad a los estudiantes de desatrasarse; y ya la parte negativa de la flexibilidad es como a los estudiantes darles la posibilidad de ser irresponsables, porque después tengo tiempo para volver a hacer todas las actividades, entonces luego las hacen juntos.

Interviewer: ¿Qué opinan ustedes?

Jenny: Es que ese es el caso del tiempo y de lo que estaba hablando Leonardo. O sea, uno en quince días no hizo nada, y ya después como que sí voy a querer; no tiene sentido. Obviamente, desde la nota uno dice: denme la oportunidad porque ya me iba colgando, pero no es la idea como uno escribirse en una materia para que pasen este tipo de cosas, pues si uno quiere es porque ¡uish!, es interesante. ¡Qué pedagogía en la virtualidad! ¡Chévere, entonces quiero hacer eso! Pues eso fue lo que me llamó la atención cuando yo inscribí una materia de esas, pero cuando uno llega a esos puntos en los que ya ustedes cuando quieran dentro de esos quince días opinan, o tal cosa, o tal... No, para mí sería que se hicieran unas puntualidades. Hoy nos vamos a reunir todos, entre todos vamos a discutir, o sea, llegar a unos acuerdos. [...]

Daniel: A uno finalmente no lo termina motivando la emoción de ingresar a la plataforma, sino la nota. Si no lo hago, voy a quedar con un cero y finalmente voy a perder la materia, o el parcial o el periodo. Entonces, uno cuando abre nuevamente plataforma uno agradece, y lo hace a la carrera solamente por no quedar con el cero, eso es como desmotivación.

Jenny: Incluso cosas que uno ya ni se acordaba, y como que uno, ¡ay, es que a mí se me olvidó esto! Pues claro, nunca estuve pendiente de la plataforma, ni de todo lo que había que hacer, y ya por ahí cuando me acordé que yo estoy estudiando esta materia, entonces ahí sí lo voy a hacer.

Interviewer: Entonces, según ustedes, ¿cuáles serían las razones de que esto suceda. Haciendo un resumen, tendríamos: uno, el poco hábito al autoaprendizaje, a tener esa disciplina de trabajo. Dos,

las estrategias de los profesores y la presencia en el aula virtual, la presencia constante. Y tres, lo olvidé, ustedes lo habían mencionado, ¿el diseño de la plataforma, podríamos decir?

Jenny: Sí. [Algunos estudiantes].

Interviewer: ¿Algún otro aspecto, alguna otra razón?

Alejandro: Como es muy constante que sean todos foros, cada actividad son foros, para saber que hay muchas más cosas: test, o blog, o los juegos de que yo hablaba ahorita, los juegos ahí casi no se ven. No, son muy poquitos. Por ejemplo, hay un enlace, desde la parte docente, que puede agregar juegos. Entonces, se pueden hacer sopas de letras, adivinanzas, ahorcados, muchas cosas, pero eso como que no lo utilizan ellos, y no es calificable, que también sería como para que los estudiantes se motiven a hacer una actividad para calificarla.

Jenny: A mí me parece que sí.

Alejandro: ¿Sí lo hacen?

Jenny: Es que yo estoy viendo las cuatro materias virtuales del diplomado.

Luis: ¿Al tiempo?

Audrey: Se está matando sola...

Jenny: Sí, al tiempo, sí... y hay una materia que se llama... cómo es que se llama...

Jessica: Pedagogía, modelación, fundamentos... [Risas].

Jenny: Modelación, modelación en ambientes virtuales de aprendizaje. La profesora me parece que es muy dinámica, y ella utiliza varias plataformas para hacer ahorcados, para hacer sopas de letras, crucigramas, y me ha parecido muy chévere.

Alejandro: En el momento en el que yo vi el curso, ninguno. No se utilizaba.

Jenny: Yo creo que eso ha sido a través de las críticas que se han hecho, que han modificado muchas cosas, de pronto ahora sí son más dinámicos.

Daniel: Yo pienso que depende mucho de cada profesor. O sea, no todos van a ser así de dinámicos, hay unas que se van a esmerar más por tratar de que la materia virtual sea mucho más dinámica y que haya más interactividad. Hay otros profesores que no. Que se vuelve pesado, y ahí es donde uno se desmotiva, y participa el último día, pasan todas las cosas malas que uno ya sabe.

Estudiante: Sí, eso he notado yo. Que cada profesor tiene una dinámica diferente. Hay unos que transmiten muchos contenidos y otros que son más dinámicos. Entonces nos ponen a jugar con otras plataformas. Sí, porque es como diferente; utilizan diferentes metodologías.

Yuber: Volviendo un poquito a lo de los puntos que mencionaba acerca de las estrategias, creo que sería bueno que se fortaleciera el trabajo colaborativo y que es algo como... yo trabajo porque me toca, pero no lo hago porque yo quiero, prefiero hacer algo solo. La idea es que se fortalezca eso, que ya sea parte del hábito, pues la cultura de nosotros es muy individual y preferimos hacer todo sin ayudar a los otros ni nada de eso.

Leonardo: Yo quería retomar algo con los docentes. En la plataforma de acá hay algo y es que no son docentes meramente virtuales, dedicados a la virtualidad, sino que son docentes que tienen muchas cargas, que están enseñando esto y estudiando aquí, y otra cosa, que están preparando las tesis. [...] Ellos lo que hace es como, bueno, esta opción es para que me entre plata fácil y ya. ¿Sí me entiende? Entonces, no tienen esa dedicación, como un docente, que está específicamente dedicado a la virtualidad. Bueno, se va a atender todas estas asignaturas virtuales, va a estar atento

de la participación, de la interactividad, de los aportes cualitativos y cuantitativos de los estudiantes y todo eso. Acá ese problema surge es porque son docentes que tienen otras cargas como docentes universitarios, de manera que si se dedican a eso dejan de lado lo que es presencial, que lo pueden llegar a considerar como más importante.

Audrey: También pienso el tema de la evaluación, que la evaluación no sea solo cuantitativa, sino también cualitativa, y que también, de pronto, evalúe los procesos, qué tanto se evalúan los procesos, y solamente el resultado final, la participación en el foro, me cuestiona eso.

Alejandro: De las calificaciones sí dan un reporte cualitativo, sí dicen si fue un buen estudiante, cuáles son las fortalezas que adquirió durante el proceso. Entonces, ahí dividido en tres partes: la actividad, la parte cualitativa de qué se realizó y la parte numérica. Entonces, sí hay esa parte cualitativa, [que] siempre manejan en Univirtual, pero muchas veces los docentes no la llenan, la dejan vacía.

Jenny: Yo creo que en ese punto hay un espacio que ellos debería considerar también, y es esa exploración. Son muchas las personas que ingresamos a esas plataformas desde las materias, y no se explora toda esa creatividad que pueda tener cada individuo, por decirlo así. Entonces, simplemente se limita a un texto, a... respondan a esto, pero no hay en sí como... hagan algo diferente según sus habilidades, sus gustos [...]. Entonces, ahí entraría ese cualitativo más que cuantitativo. En ese sentido en el que uno pueda conocer diferentes espacios, diferentes personas y de esa forma construir más. [...]

Audrey: Inclusive, mirar eso que usted, Jenny, dice, me hace pensar en cuando es la primera actividad: presentémonos. Yo también estaba viendo las cuatro y yo las cancelé [risas]. [...] A mí me confronta mucho porque las cuatro actividades fueron exactamente la misma. O sea, cómo se adapta, cómo cada docente se apropia y es capaz de hacer otras, de plantearse diferentes... porque todo era como: bueno, cómo te llamas, cuéntanos un libro, sube una foto, pero todas estaban exactamente igual redactadas. Y yo, ¡uff! Me pareció muy fuerte eso.

Jenny: ¿Qué hacía uno como estudiante? Copiar y pegar.

Audrey: Copie y pegue, y se fue. [Risas].

Alejandro: Otro punto de la plataforma, de la parte docente, para calificar trabajos es muy complicado. Por ejemplo, calificar en grupos de ochenta personas es complicado...; si es muy complicado leer texto por texto, calificar tiene que ser muy duro. Entonces, no. Se deberían de inventar o de crear una estrategia evaluativa que sea más autónoma, porque el desgaste docente para leer ochenta, si tienen cuatro o cinco grupos, es muy complejo. Desde la experiencia que tuve calificando unos trabajos, uno no califica todos, uno no alcanza a leerlos todos. Uno lee los primeros veinte, y los otros sesenta que faltan, por encimita. Eso es muy complejo, la parte docente de la calificación.

Leonardo: Es que hay que agregar algo, y es que en las aulas virtuales no solo debe estar el docente, sino que a este se le debe asignar como tal un monitor. Entonces, digamos, acá el monitor sería muy necesario, un monitor que esté: bueno profesor, mire que se movió algo en la plataforma, en el aula pasó esto, alguien está necesitando, de pronto, una comunicación más directa de usted con él porque entonces el monitor ya va a estar más en un contacto directo, ya acá le va a permitir un informe al docente. Aquí sería algo muy útil que ya se viene estructurando en las aulas o entornos

virtuales de aprendizaje como tal. Por ejemplo, Miradas, Texts, también lo utiliza; qué otras plataformas recuerdo... Galileo. Tienen siempre un docente que es el que suministra contenidos y que guía el proceso y cómo tres monitores que están siempre atentos. Bueno compañero, qué pasa que aún no ha publicado en estas fechas, su interés, su participación está algo corta, debe suceder algo, comente, ya. No se le deja todo al docente.

Interviewer: Bueno, voy a tomar ahora la palabra para reorientar la discusión y retomar [algunos] aspecto[s] de los que ustedes van mencionando y que me interesa profundizar. Empecemos por el último; cuando Leonardo habló de que los docentes tenían una entrada extra, entonces yo lo hago así por encima y... ¿tú nombre es?

Alejandro: Alejandro.

Interviewer: Y Alejandro dice: “Es que es muy duro calificar”. Es muy difícil, el profesor tiene muchísimo trabajo, entonces hay que considerar esto también. Hay profesores que tienen también ciento veinte estudiantes, doscientos estudiantes; entonces abordar textos, eh... los test son de calificar, incluso la misma plataforma los califica, bueno, esas son ayudas para el profesor. Pero uno como profesor, sobre todo en ciencias humanas, siempre los pone a producir, porque eso es lo que necesitamos, que produzcan conocimientos, que opinen, que critiquen, que hagan aportes, y sentarse a calificar eso es bastante complejo. Entonces, es un aspecto que hay que considerar allí...

Jessica: Y la remuneración.

Interviewer: Y la remuneración... Yo tuve ya la entrevista con dos de sus docentes, y uno escucha exactamente lo mismo; y ustedes dicen que el profesor no califica todo, y entonces el profesor nos dice: “Es muy difícil calificar todo”. Y la remuneración, en una de las preguntas que yo les planteaba, ellos me decían que la remuneración no era. Yo les decía: “¿Usted se siente valorado, su trabajo es valorado, digamos, no solo económicamente?”; entonces enseguida me interrumpió: “Pero es que ni siquiera económicamente”. Entonces, no hay una valoración económica y no hay una valoración del trabajo que hace, de la dedicación, porque así como hay profesores que intervienen al comienzo del foro y vuelven a ver hasta el final y ponen la nota, y no hay una retroalimentación, un comentario de por qué esa nota, también hay profesores que están todo el tiempo ahí mirando, que comenta cada intervención o que por lo menos deja pasar cinco intervenciones y comenta, y que ahí está mucho más presente. Entonces, hay una variedad, ya ustedes mencionaban que hay también distintos tipos de profesores. Un comentario al respecto. Para considerar..., yo quisiera saber si ustedes, si Univirtual, o el mismo docente, hace algún tipo de evaluación de su percepción al final de los cursos, si hay una evaluación por parte de Univirtual de cómo se sintió usted con el curso, de si hay aportes, de si hay cosas por mejorar, o qué valora positivamente.

Alejandro: Algunos cursos lo hacen. Por ejemplo, en el último presencial, algunos docentes pasan una hojita llenando, pero algunos docentes no lo hacen, y lo otro es que los estudiantes muchas veces no van a los encuentros presenciales, ni al primero, ni al último, todo lo hacen virtual, entonces no hay una valoración constante de la plataforma.

Interviewer: ¿Ustedes qué opinan?, ¿adhieren?

Audrey: No, no llegué al final, No sé.

Jenny: Yo no lo recuerdo, la verdad.

Interviewer: Pero lo cursos que han visto, ¡ah! Tú me dices que solo has visto hasta ahora, que no son solo virtuales, sino que tienen complementos, que son presenciales con complemento de la plataforma, ¿cómo lo han experimentado? ¿No ha habido, por lo menos una socialización oral que no haya sido por escrito?

Luis: Yo hasta ahora estoy desarrollando uno aquí; no sé si se hace, pero en la planilla, en el cronograma está, al fondo, en lo último está... ¿cómo es que se le dice?

Alejandro: Autoevaluación.

Jenny: Coevaluación.

Audrey: Hétero...

Leonardo: No, tiene un término muy distinto, sino que es como construir, ¿qué opina que nos puede aportar a nosotros al proceso? Algo así.

Interviewer: Bien, era una pregunta que yo había planeado hacerles, pero ustedes la respondieron en el transcurso de sus intervenciones y es: ¿son muchos foros, todos son foros?, y tú decías que también hay otras cosas. La pregunta es: ¿sí predomina el uso de los foros? Pese a que haya otras actividades, ¿sigue predominando el uso de los foros, o se puede decir que se equilibra con el uso de wikis, con el uso de test, con de uso de chat?

Alejandro: En porcentajes, por ahí un noventa por ciento foros, y un diez por ciento otras actividades.

Audrey: Foro de discusión, sí.

Leonardo: Sí.

Interviewer: ¿Y cómo proceden ustedes en los foros? A mí me gustaría escucharlos como individualmente, ¿cuál es su manera de proceder en los foros?, y cuando hago esta pregunta, les pido que consideren la fecha límite. ¿En qué momento ustedes participan?, ¿cuál es su manera de proceder desde, incluso, si quieren, cómo ingresan ustedes a la Plataforma Moodle?, ¿cuál es el procedimiento? Todos los aspectos que ustedes quisieran considerar ahí, ¿cuál es su manera de proceder frente a una actividad y, principalmente, frente a los foros que es el más usado. Entonces...

Daniel: Sabemos que en los foros normalmente ellos piden que uno haga tres intervenciones: una que sea la principal, y dos [...] participando, comentando la participación de otra persona. Si uno de pronto logra participar rápido en los primeros días, porque uno normalmente no lo hace, sino que lo deja hasta el final, igual tiene que esperar hasta el último día a que todos hayan publicado, para uno mirar cuál de las intervenciones comenta, porque igual la mayoría dejan la participación para el final, o sea, para el último día. Igual uno, [que] de la misma manera se limita a tener que participar el último día.

Interviewer: ¿Y con otras actividades como las tareas que tienen que subir un archivo adjunto, o con las wikis?

Daniel: Con wikis nunca, las materias que he visto no las utilizan. En cuanto a los archivos adjuntos, pues no; es que igual uno las deja casi siempre para el final, porque uno está acosado con las otras materias presenciales [...]. Recuerdo que tengo que hacer este trabajo de la materia virtual, y uno lo deja para el final.

Yuber: Eso es porque uno al final, digamos, en un foro cuando trata de lo escrito, uno lee y responde, eso no toma mucho tiempo a comparación de hacer un video, que tienes que leer, tienes que idear lo que va a ir en el contenido, editarlo, y luego subirlo, hay más plazo allí, es por eso y [más] si uno se pone a imaginar cosas todavía más complejas.

Interviewer: ¿Y tu manera de proceder cuál es normalmente?

Yuber: Igual, repitiendo el proceso de seguir las instrucciones; sin instrucciones uno está perdido un poco. Y luego, en cuanto al foro, yo recurro a responder lo más posible, pero a veces tardan en responder, porque a veces hay compañeros que no han hecho su aporte y queda uno como flotando. En cuanto a los videos... no sé cómo decirlo...

Interviewer: No, lo de los videos ya lo explicaste, que toma más tiempo y no se puede hacer al comienzo del plazo por ese mismo tiempo que toma el trabajo.

Alejandro: La forma de proceder que yo hacía para los foros: primero, pues yo no hacía una lectura completa del documento, sino que mientras iba leyendo iba sacando aspectos importantes, y de acuerdo a lo que sacaba, publicaba como tal. Por ejemplo, otras de las actividades que colocaba ahí en Univirtual, o en Moodle, es hacer un glosario. Entonces, uno de acuerdo a lo que haya leído de todo el semestre, de todo el curso, busca palabras claves. Que no se pueden repetir, entonces son mínimo tres palabras que uno tiene que colocar. [...] Uno tiene que estar muy atento y responder rápidamente; ahí uno sí se pone alerta, porque si no ahí sí le quita la palabra y jamás puede volver a copiar.

Interviewer: Entonces, la forma de proceder está determinada por la actividad.

Audrey: Es como el cuento motivacional y creo que esto también pasa en la presencialidad: ¿en qué medida?, ¿hasta qué punto el sistema educativo como tal se intere[sa] por depositar unos contenidos y desarrollar competencias?, ¿en qué medida nos posibilita o nos genera la curiosidad por conocer más, por indagar más? De pronto, eso también pasa en la virtualidad, nosotros presentamos la actividad, pero no me interesó ir más a fondo del tema, se queda ahí.

Interviewer: ¿Y para presentar la actividad? Así les parezca obvio: entro a la plataforma y hago esto... ¿cuál es tu manera de proceder normalmente?, ¿en qué horario del día ingresan ustedes?

Audrey: Yo lo hacía y lo hago en la noche. [...] Es decir, también no está ubicada en una prioridad mía. Después de que hacía las otras materias, ya por ahí cogía y veía, me basaba en lo que habían puesto otros compañeros y por ahí seguía la línea temática. De pronto veía por ahí otro enlace, pero creo que no le dedicaba tanto tiempo.

Jessica: Creo que lo que uno muchas veces hace en estas materias lo ve como uso de espacio, como tiempo libre, por decirlo es esa manera, porque uno busca cuando ya se ha desocupado de muchas cosas, ya me puedo concentrar en lo otro, que era como la manera en la que yo lo hacía, que era en las noches cuando ya terminaba las clases acá que me podía dedicar solo a eso; y en la intervención mía yo siempre lo que hacía primero era mirar qué habían comentado, sin antes haber visto el texto.

Interviewer: ¡Ah sí!

Jessica: Sí, yo miraba qué habían comentado para ver si de verdad me iba a causar alguna motivación leerlo. [...] Y creo que fue la peor manera, porque obviamente uno ve que los comentarios son muy vacíos, o que son muy repitentes; uno dice no, para volver a decir lo mismo.

Muchas veces eso podía llamarme más la atención de poderme leer el texto, y poder decir otra cosa diferente, o simplemente dejarlo para después, cuando ya hubiera más comentarios...

Interviewer: Y no hubiese necesidad de leer el texto.

Jessica: Eso. Entonces, bastante complejo en ese sentido.

Leonardo: Yo, entre las maneras de proceder aquí en la Univirtual, siempre ingreso, leo la actividad, en qué consiste, la pregunta del foro, leo las participaciones, no todas, pues si es un grupo muy amplio leo la mitad; si es muy pequeñito [...], entonces las alcanzo a leer todas, leo las primeras participaciones y algunas de las respuestas. Después de eso, respondo, [...] y a los últimos días, si no es que es a la última hora ya respondo el foro como tal, dando mi opinión sobre la pregunta.

Interviewer: O sea, primero haces los comentarios y al final...

Leonardo: Yo comento, interactúo con los demás compañeros, y a lo último sí ya.

Interviewer: Interesante manera.

Yuber: Yo, generalmente también leo las instrucciones de la actividad. También me tomo el tiempo de leer los comentarios de mis compañeros, del desarrollo de la actividad que hicieron y también opino sobre los comentarios que me parecen interesantes. Me parece que todos los comentarios son muy repetitivos y a mí personalmente me gustaría mucho que uno pudiera participar, buscar estrategias o poder plasmar su conocimiento por medio de otras herramientas, que no sea solo texto, sino también a través de un video, de una imagen, que le den esa posibilidad a uno de estar abierto a utilizar otras herramientas, porque es que en las instrucciones realmente siempre son textos escritos. Entonces, muchas veces eso se le hace al estudiante muy aburrido, y por eso es que a veces ingresan los estudiantes y ni siquiera se toman el tiempo de leer las instrucciones, sino de ver los comentarios de los demás compañeros y por medio de eso copiarles. Es una repetición, réplicas de lo mismo.

Interviewer: Y tú manera de proceder es cuál, ¿en qué momento del día entras?

Jenny: Yo generalmente utilizo los fines de semana para hacer los trabajos, porque entre semana las materias presenciales me quitan mucho tiempo, las reuniones, el trabajo. Entonces, los fines de semana me tomo el tiempo de sentarme y leer.

Interviewer: ¿E ingresas a la plataforma y haces tu opinión y luego comentas?

Jenny: Sí. Primero leo las instrucciones, luego los comentarios de los compañeros y luego sí ya participo y les comento, y me tomo el tiempo de leer las lecciones, porque esto es por lecciones; utilizan varios módulos, módulo uno, dos, tres... y hay varios contenidos que tienen relación.

Interviewer: Bueno, chicos, voy a hacer un comentario referido a... ¿cómo es tu nombre? [...] Yuber mencionó hace un rato sobre la construcción, sobre la importancia del trabajo colaborativo, y ahí quisiera saber si ustedes han utilizado las wiki, y si conocen la herramienta, ¿la han utilizado? Sí, y ¿cómo funciona, cómo les ha ido en ese trabajo colaborativo?

Daniel: Las conozco más por el enfoque de la carrera de nosotros, que nos han enseñado la herramienta y a manejarla y a utilizarla, pero no porque Univirtual, o Moodle, o las materias que yo haya visto me hayan solicitado utilizar una wiki. Definitivamente, Moodle o Univirtual; los profesores no tienen como hábito utilizar esta herramienta.

Interviewer: Ya la conocen, la construcción colectiva de documentos básicamente.

Alejandro: Por ejemplo, esa construcción de una wiki es muy fragmentada. [...] Cada uno va colocando su opinión, y luego otra persona coloca otra opinión, que no tiene nada que ver con relación a lo anterior; muy fragmentada la información en las wikis.

Interviewer: Podríamos decir que no es una construcción colectiva [que] verdaderamente deje un hilo conductor.

Alejandro: Un hilo conductor muy individual.

Interviewer: ¿Ustedes qué opinan?, ¿la conocen, la han utilizado?

Yuber: Hablando wiki como tal, no pero se pueden evidenciar los trabajos colaborativos en los documentos de Google Drive, cuando uno comienza a trabajar, en Google Docs, hay una persona que comienza a escribir, y algo que dice mi compañero que es muy fragmentado. Sin embargo, eso tiene solución y ya parte de las instrucciones, no tanto de lo que usted debe hacer, sino de una sugerencia de que: ¡Ah!, lean, y si es posible corrija lo que compañero, qué tan conectado es, o sea, puede ser así, no que tiene que ser sino a modo de sugerencia.

Interviewer: ¿Alguna otra opinión al respecto?

Leonardo: Yo me enredo con el término de wiki. [Risas]. Bueno, es que yo lo he leído, no sé si en algún momento he interactuado con ella, ¿cuándo uno se da cuenta de que uno está utilizando una wiki? No sé qué haría yo, alguien que me ayude.

Interviewer: Es una de las herramientas de la plataforma y consiste en la construcción colectiva de documentos. El profesor tiene que activarla, tiene que invitarlos, o mandarles la consigna que tienen que hacer, y dependiendo de lo que ellos deseen, entre todos se construye un mismo texto. Ya Yuber lo decía, él funciona como un Google Docs, donde trabajan todos sobre el mismo texto. Lo interesante ahí es ver cómo realmente se complementan entre todos, como la opinión que da un estudiante es complementada por el otro y no lo hacen de manera individual como parece que sucede, según Alejandro, que cada uno va aportando pero que el aporte que hace no está vinculado, no hay un hilo conductor con lo anterior. No hay una verdadera construcción de un documento.

Yuber: Pues al principio, y uno no tiene que esperar, digamos, un resultado inmediato. [Es] todo un proceso, no es un producto de escritura, es un proceso que lleva tiempo. En inglés sería *drafting*, que es cuando usted ensaya, cuando usted escribe un texto, un borrador, y a medida que usted va siguiendo el proceso, usted lo va mejorando [...]. No estoy diciendo que este sea el mejor, pero es algo más presentable que al principio entonces sí.

Leonardo: Entonces, según lo que usted me dice, yo sí utilizo la wiki, o las wikis. Creo que es una de las herramientas más interesantes porque no fue el aporte de un párrafo cuando yo hice el ejercicio, sino que el docente nos puso algo muy complejo, o que [a] todo el grupo de estudiantes nos pareció que era construir un texto. Éramos como treinta y tres estudiantes, el texto tenía que tener 99 líneas, entonces cada uno iba a hacer tres intervenciones por línea. Listo, usted iniciaba el texto, el otro la segunda línea, el otro la continuaba y el otro... Era un proceso bastante complicado. ¿Qué se necesitaba para eso?, mucha comunicación entre todos. [...]

Interviewer: Esa es la intención, que haya una verdadera construcción colectiva. Bien, les agradezco enormemente el espacio, el tiempo, la disposición, las intervenciones y quisiera saber si hay algún otro comentario respecto a lo que hemos hablando.

Yuber: Pues, esta compañera Jessica ha hablado sobre usar videos, imágenes y todo eso, pienso que es una buena idea, pero también [se] debe ir más allá; pensar, digamos, el tipo de video, el tipo de imagen, porque ahí salen diferentes propuestas. Me explico, [es] muy diferente mirar una foto simplemente para un *collage*, de que ahí pueden salir una propuesta para una actividad de comparación, cosas así, o imágenes con textos. [...] El tipo de variedad dentro de los mismos videos, todo eso.

Interviewer: ¿Algún otro comentario?

Alejandro: Sí, sería muy interesante que la parte virtual fuera modificada. Lo que dije al principio, de que no fuera que lo presencial llame a la virtualidad, sino que toda la estrategia y metodología educativa cambie y que la parte de los foros cambie mucho, que no sean solo foros, sino que haya mucha más interactividad en la parte de Moodle.

Leonardo: Quiero agregar que Moodle tiene muchas herramientas que nos permiten comunicarnos de manera virtual. [...] Hace falta para el desarrollo de esto personas que tengan las capacidades de formación en comunicación y pedagogía para crear contenidos. Y el diseño de la plataforma. Segundo, docentes dedicados a la virtualidad, especializados en la virtualidad, no una persona que lleve el aula presencial prácticamente a la virtualidad. Todo eso que él dice sobre virtualidad... tendencias o metodologías presenciales. En el desarrollo de metodologías y estrategias pedagógicas virtuales para aplicarlas a la virtualidad por parte del docente, y para los estudiantes hace falta entender que el proceso de educación o de aprendizaje virtual a través de las plataformas Moodle es un proceso más independiente de cada estudiante, en el cual cada uno se va a apropiarse más de su aprendizaje [...] y va a crear nueva información, nuevo aprendizaje. Eso es lo que se necesita, enseñarles a los estudiantes, o hacerles captar que es un proceso en el cual él es más independiente, o busca que sea más independiente para que de alguna manera trate de adquirir nuevos conocimientos. [...] Ahora es cuando nos están diciendo: “Sea más independiente”. Ahí es donde nosotros nos quedamos, si me hace falta ver al profesor, es como apropiarnos de esos espacios, eso es lo que se necesita en una plataforma virtual.

Interviewer: Bueno, muchísimas gracias.

Annexe 3.2. Entretien N° 2. Étudiants Unibagué

Durée : 43min34

Date : 22 avril 2015

Nombre d'interviewés : 7

Filière : Affaires internationales

Universidad de Ibagué (Unibagué)

Prénoms : Margarita, Laura, Angie, Daniela, Carolina, Juan, Alejandro.

Interviewer: Muy buenos días para todas y muchísimas gracias por estar aquí. Quisiera empezar con una suerte de presentación. Que cada una de ustedes me diga cuál es el programa de estudios que cursan en la universidad. Qué semestre hacen. Y, más o menos, en qué modalidad han visto ustedes los cursos que han seguido en todo su proceso académico. Es decir, si ha sido siempre presencial o si ha sido siempre virtual. O algunas virtuales o semipresenciales. Esa sería básicamente la información. Con su nombre, por supuesto.

Margarita: Mi nombre es Margarita. Estudio Administración de Negocios Internacionales. Estoy en séptimo semestre. Las clases han sido todas presenciales.

Interviewer: ¿Y usas virtualidad de alguna manera, así sea el complemento de algunas clases?

Margarita: Sí. En algunas clases hemos utilizado la plataforma *Moodle*. Que es como la única que se maneja acá para realizar otras actividades externas a las de la clase. Entonces, es la única parte virtual que hemos visto.

Interviewer: ¿Pero no ha visto ninguna materia totalmente virtual?

Margarita: No.

Interviewer: Muy bien, gracias.

Laura: Mi nombre es Laura. Soy estudiante de quinto semestre de Administración de Negocios Internacionales. Actualmente, las actividades que hemos desarrollado por la plataforma Moodle han sido las de las materias que vemos acá en la universidad. Digamos, empezando la línea internacional. No todos los profesores. Unos cuantos son los que hacen uso de esta plataforma. Aparte, he hecho cursos virtuales del SENA y esos sí son totalmente virtuales.

Interviewer: Gracias.

Angie: Mi nombre es Angie. Soy estudiante de quinto semestre de Negocios Internacionales. Y, al igual que mis compañeras, las clases son presenciales. Algunas sí van apoyadas con la plataforma Moodle. Y sí depende mucho del docente, de quien haya decidido hacer el curso, que haya querido utilizar la plataforma.

Daniela: Mi nombre es Daniela. También estoy en quinto semestre de Administración de Negocios Internacionales. También mis clases son presenciales. Y en algunas materias tenemos sí la ayuda de la plataforma Moodle. Y eso depende del conocimiento que tiene el profesor acerca de esto, porque hay algunos que no manejan muy bien la tecnología. Entonces tampoco le ayuda para la clase.

Carolina: Mi nombre es Carolina. También estoy en quinto semestre de Administración de Negocios Internacionales. Todas las clases que vemos son presenciales. Algunos profesores

manejan mucho la plataforma de Moodle. Muy pocos. Y los que manejan es porque les encanta, les gusta mucho y saben mucho sobre el tema.

Interviewer: Muchísimas gracias. ¿Consideran ustedes conveniente utilizar las nuevas tecnologías, en este caso la plataforma Moodle, para complementar las clases?

Margarita: Sí.

Interviewer: ¿Por qué razón? Que es lo que más me interesa.

Margarita: Yo pienso que es una forma de también estudiar en casa, porque muchas veces no nos queda claro lo que dice el profesor. Y es mejor los cursos que ellos dan. O sea, las diapositivas que suben o las actividades para uno desarrollar y practicar. Entonces es como una forma de ayuda para nosotros. Es mejor para nosotros eso.

Laura: Pienso que la ventaja de lo de la plataforma Moodle es que hace más dinámico el proceso de aprendizaje porque uno pierde esa rutina de estar en una clase, en un salón de clase el profesor diciendo: “Esta es la oportunidad de que desarrolle más su potencial y personalmente mejore lo que quiera mejorar”. O sea, le da la oportunidad al estudiante de que sea muy autónomo. De que si tú quieres mejorar, pues estudia tú aparte. Si no, pues no hagas uso de la plataforma.

Angie: Creo que ayuda bastante a que haya mayor acompañamiento en una clase. Aparte de esto, se puede tener en cuenta que no todo el plan de estudio o no todo el pregrado se puede ver en una materia. Y, a veces, tratan de minimizarlo mucho para que alcance. La plataforma Moodle puede ayudar a poner otros temas extra en que el estudiante está interesado (lecturas, videos) para que le ayuden a su propia formación. Que de pronto solo, en el aula de clase, el tiempo no alcanzaría para desarrollar esas actividades.

Daniela: Estoy de acuerdo con lo que han dicho mis compañeras. A mí me parece que es muy importante, porque hace las clases más didácticas. Hay materias que son muy aburridas y cuando uno maneja la plataforma Moodle, a uno se le quedan más las cosas; uno aprende más; uno está más en sintonía con la clase, con la materia; está aprendiendo más. [...] Y le ayuda como acompañamiento total, porque cuando pasan cosas inesperadas de: “No, no podemos ver la clase, pero en la plataforma les dejamos”. [...] No estamos en la clase, pero igual estamos viendo el tema. Estamos adquiriendo más conocimientos.

Carolina: Estoy de acuerdo con todo lo que han dicho mis compañeras. Además de eso, me parece que lo de usar la plataforma o de usar, en este caso Moodle, es mucho más práctico tanto para el docente como para nosotros como estudiantes, porque es una forma mucho más práctica de aprender a través de actividades, de juegos, de diferentes cosas.

Interviewer: Bueno, todas han mencionado cosas muy positivas. Quisiera indagar si en algún momento ustedes han sentido o creen que se podrá, en un futuro, presentar algún inconveniente. No necesariamente Moodle ayude como todos lo han percibido, sino si en algún momento puede obstruir, obstaculizar algún proceso. ¿Lo consideran ustedes?

Carolina: Sí, claro, porque nosotros no tenemos en sí. Moodle es una plataforma que se maneja a través de internet. En algún momento puede haber fallas. Nosotros hemos presentado parciales en Moodle y a veces se cae la plataforma. Y el profesor le dice a uno: “Lo siento. No es mi culpa”. Esos serían los inconvenientes. No tanto de aprender y de la enseñanza del profesor, sino más por

parte de que a veces estamos tan sistematizados que puede que en algún momento esto se caiga. Por eso, pienso que sí habría algún tipo de problema.

Laura: También eso va más allá con el compromiso de los docentes que montaron su curso en Moodle y lo dejaron así por tres años. Por muchos semestres es el mismo. Y hay veces en que uno va a revisar la semana tal y hay tales actividades. Entonces, les decimos: “Profe, ¿esto hay que hacerlo?”. Y: “No. Eso no hay que hacerlo porque es del semestre pasado”. Entonces, uno se queda como: “¡Oye! ¿Por qué tú no actualizaste tu curso en vacaciones para que lo que hay es lo que yo sepa y no me confunda?”. Y yo creo que esto es más del compromiso del docente con su materia. De actualizar lo que va a dictar el nuevo semestre con la nueva información que hay.

Daniela: Sí, me parece. Estoy de acuerdo, porque nosotros vivimos una experiencia así. Porque si nos dan una plataforma y nos dicen: “Ahí está todo lo del curso”. Y nosotros la vamos a revisar y: “No. Pero no hagan eso porque eso no va con ustedes”. Y el material era muy viejo. O sea, el estudio y todo va progresando. Todo se va innovando. [...] Hay que estar pendiente de todo eso. Es una herramienta que se puede utilizar, pero se debe utilizar bien. Se debe utilizar con acompañamiento. No se debe dejar: “Ah, sí. Utilicémosla y ya”.

Angie: Yo pienso que eso depende también de cada persona, no tanto del sistema de la plataforma porque está muy bien diseñada. Yo diría más las inconsistencias que, digamos, al mismo tiempo que yo nombraba algunas ventajas ahorita, al mismo tiempo podría ser contraproducente. Que si se deja para que el estudiante actúe por él mismo y si en él está el no hacer nada, entonces se va a perder el conocimiento. Porque si, llegado caso, solo fuera estudio por medio de la plataforma y la persona no quiere estudiar, se perdería mucho conocimiento. También, lo que nombraba mi compañera de las fallas con el internet. No siempre contamos con eso. Y eso siempre nos afecta un poco.

Interviewer: Ahora que dicen que también depende mucho del manejo que haga el estudiante, ¿reciben ustedes formación previa a los cursos? Es decir, ¿tienen un curso donde van a ver, a utilizar la plataforma Moodle como complemento? ¿Reciben ustedes de parte de Ávaco o de alguna dependencia de la universidad cierta formación?, ¿y qué tipo de formación?

Daniela: Al ingresar. Al inicio cuando estamos en la semana de inducción o un día que se especificó para hacer esos primeros pasos en la plataforma. Nos daban los pilares, pero eso es también muy autodidáctico. [...] Si uno quiere indagar más, tiene que entrar más a la plataforma. [...] La inducción está. El estudiante que no quiera hacerlo es decisión autónoma.

Interviewer: ¿Ustedes qué opinan al respecto?

Carolina: Lo mismo. Es que la inducción es muy fácil. Y yo creo que cuando uno quiere aprender algo, uno entra, cacharrea (como se dice coloquialmente). Es más de eso. No se necesita tanto de una inducción como tal. Pero acá en la universidad nos la dieron al entrar a la universidad.

Interviewer: ¿En primer semestre?

Carolina: Sí.

Margarita: En mi caso, cuando yo entré a estudiar acá, a mí no me la dieron. A mí la única clase así, que recibí fue TIC. Pero nada más. Pero en sí no se enfoca en plataformas ni nada, sino que es más como usar Excel, Word y otras cosas. Pero usar plataformas, no.

Daniela: A mí no me parece que sea tan importante que nos den la inducción de eso. Porque nosotros la manejamos bien con la práctica. Igual todo está muy organizado, todo tiene sus títulos, sus nombres, sus semanas. Para nosotros los estudiantes [...] no me parece que sea tan importante la inducción. Contrario a que nosotros pudiéramos hacerla, diseñarla, subir cosas.

Angie: De igual manera, si un estudiante no lo comprende bien o si en clase no hubo el tiempo para que le explicaran, aquí está la oficina de Ávaco. Está siempre abierto por si uno tiene cualquier duda que tenga que ver de la tecnología con la plataforma. Una llega y siempre va a haber gente que va a estar dispuesta a solucionar las dudas. Es más del estudiante, de esa determinación de: “No. No entendí. Yo mismo voy a ir y voy a preguntar.” Entonces, sí están los recursos disponibles para que uno haga uso de ellos.

Juan: Sí. Yo pienso que en parte, así como dicen mis compañeras, es de interés. Pero es una plataforma muy sencilla y, fuera de eso, depende también de la motivación que dé el docente. Porque muchas veces está el material, pero si no hay motivación uno no va a buscarlo. Hay profesores que sí dicen: “Voy a dejar una actividad que va a ser de puntos extras. Entonces, háganlo”. Puede ser un juego, una dinámica, un video, cualquier cosa. Y si a uno lo motivan, uno lo va a hacer como estudiante.

Interviewer: ¿Tú estás con ella en la misma carrera?

Juan: Sí.

Interviewer: ¿Y tu nombre es?

Juan: Juan Alejandro.

Interviewer: ¿Alguien más quiere opinar al respecto? Ustedes hablan de opinar y cacharrear y todo esto. ¿Creen ustedes que con la experiencia que han tenido con Moodle podrían decir que manejan bastante, no digamos el cien por ciento, pero [sí] un gran porcentaje de sus funciones, las opciones que les dan?

Carolina: No. En mi parte, yo digo que no porque uno entra y aprovecha muchas cosas, pero uno aprovecha muchas cosas que le ponen, [como] las actividades que le ponen. Uno tiene ahí muchas más cosas que puede aprovechar para aplicarlo a diferentes materias. Creo que uno no hace utilización al máximo de lo que nos puede ofrecer Moodle.

Margarita: Pero, por ejemplo, a veces Moodle está habilitado para las cosas que estamos viendo. Está habilitado, en mi caso este semestre, para Marketing Internacional y Negocios II. No más. Uno no puede entrar a un curso de psicología o de otras carreras que uno puede entrar gratis. No, uno no puede entrar porque tú no estás viendo esa materia. Entonces no puedes. Esa es la debilidad que puede que tenga en ese caso. Que uno solo puede aprovechar lo que uno tiene, no lo que le pueda brindar de más.

Daniela: El aprovechamiento es limitado.

Juan: Además, otra cosa es que uno pasa el semestre y esa información ya deja de estar disponible. Eso también sería bueno porque uno en materias posteriores uno dice: “Ah, bueno. ¿Qué era lo que vi en TIC, que es tan importante?”. Y uno ya está en quinto o sexto y ya eso no está. Entonces, también sería bueno que quede un registro de lo que uno ha visto. O que le salga cuántos cursos ha visto uno y todo eso sería bueno.

Interviewer: ¿No hay un registro?

Alejandro: No. No se ve un registro de lo que uno ha hecho como tal...

Margarita: De las cosas. Por ejemplo, el semestre tres viste Negocios I y vas a ver en sexto Negocios II, ya a ese Negocios I tú no tienes forma de entrar. Entonces, sería bueno retomar, por ejemplo, en esa línea porque es una línea. Y si a ti se te olvida algo, [que] tú puedes ir, repasar y [...] guiarte. Pero no hay la opción.

Alejandro: Además, el uso de la plataforma, yo pienso que depende hasta un setenta por ciento del docente y un treinta por ciento de uno. En gran parte, en mi opinión, depende del docente.

Interviewer: ¿Por qué?

Alejandro: Porque si un docente no pone videos, no pone dinámicas, no pone lecturas y todo lo que se pueda poner, entonces uno no va poder utilizarlo. Es así de sencillo. Si el docente no brinda eso, es complicado acceder a esas cosas.

Interviewer: ¿Y qué actividades les ponen los docentes? ¿Cuáles actividades priman?

Margarita: Por ejemplo, en Negocios II la profesora creó un juego. Ella lo manejaba, pero uno participaba en la clase. Entonces, “la ruleta. Te toca a ti. Responde esta pregunta” o “te toca a ti, haz un ejemplo de un ejercicio”. Cosas así. También hace quices. O uno puede subir sus videos. También las cosas que uno vaya trabajando en clase, uno las puede subir. Me parece que es muy didáctico y ayuda a todos los del salón, no solo a uno.

Interviewer: ¿Y cuáles actividades priman? O sea, de todas las actividades que uno puede hacer en Moodle, ¿cuáles son las más recurrentes?

Margarita: Quices y parciales.

Interviewer: ¿Quices y parciales?

Laura: Sí.

Alejandro: Las evaluaciones.

Daniela: Aunque nosotras tuvimos la oportunidad de participar en un congreso de TIC que hubo acá en la universidad. Entonces vimos la experiencia de otros profesores de manejar Moodle. Me llamó mucho la atención una actividad que presentó una profesora de contabilidad. Que era como una simulación de un bufete de contadores. Y ella le da la oportunidad al estudiante de ser parte de esa empresa, a partir de Moodle. Y yo no entendía cómo eso era posible. Si lo que hemos visto en Moodle es eso: que podemos hacer esas actividades, pero no tan didácticas

Carolina: Tan reales.

Daniela: Y justo sí en esa actividad vivencí eso. Y eso fue enorme. Y eso no es tan común.

Carolina: Súper.

Daniela: Y ella nos contaba la experiencia de que tuvo que pasar mucho tiempo. Retroalimentación con profesores y con los estudiantes. Pero al final lo sacó y fue muy bueno.

Alejandro: Sí. Yo insisto con lo mismo; el problema generado en la universidad es que solamente los profesores o las personas que están en Ávaco son quienes usan la plataforma. Y, en el caso de nuestra carrera de Administración de Negocios, es más para la parte como tal de negocios. Toda la línea de Internacional y una que otra materia que, de pronto, la dicta un profesor que está en Ávaco. El problema que veo ahí es que falta socializarlo y motivar a los profesores porque yo me pongo también en el papel de un docente. Y un docente tiene sus actividades y labores normales, y para él montar todo eso en Moodle implica mucho más trabajo. Eso es mucho más trabajo. Y yo, como

profesor, no me voy a poner a hacer más trabajo si sé que tengo otras cosas que debo hacer ya. Por ejemplo, estoy en un semestre y tengo que hacer parciales, no me voy a poner a diseñar el curso y me voy a poner a hacer los parciales, porque es lógico. Entonces, no sé de qué manera se puede. No sé cómo lo manejen tampoco. Pero sí tratar de dar el espacio a los profesores y la motivación para que ellos pongan su curso. Igual, pienso que lo más complicado es al inicio, porque hay que montar todo. Hay que ser organizados. No a todos los profesores les gusta el orden [...]. No todas las personas gustamos del orden.

Margarita: Hay unos que no actualizan.

Alejandro: Pero el problema es cómo montarlo. Una vez ya está montado, yo ya pienso que eso es una retroalimentación, una evaluación al final del semestre. “Bueno, ¿qué les pareció el curso?”. Entonces uno dice: “Bueno. Bien o mal”. Y, de acuerdo con eso, ir construyendo, porque el conocimiento fluye. [...] Es una actualización. Pero ya actualizar no es nada comparado con crear. Yo pienso que, en un principio, tiene que haber una metodología o no sé cómo se haga para que los profesores se motiven y dejen el espacio adecuado para realizar sus cursos en el Moodle, con soporte de Ávaco, obviamente.

Interviewer: Además de las actividades que me mencionan, ya retomaría algunas de las ideas que ustedes me han mencionado para profundizar un poquito. Pero, además de las actividades que mencionan, de los quices, de los parciales, de pronto juegos. ¿Cuál sería otra actividad que sea recurrente, que sea bastante usada por los profesores en su experiencia?

Daniela: Digamos a mí me ha pasado en Negocios. La profesora hace preguntas y mediante un mensaje de texto envía un código. Y sale cómo nosotros tenemos la oportunidad de tener tableros inteligentes. Entonces, ella hace las preguntas. Nosotros respondemos a ese código y de una vez sale en el tablero. A mí me parece súper chévere. Y con Geopolítica también una encuesta era así. Enviar por mensaje de texto las respuestas y de una vez eso se iba subiendo a internet. Se iban subiendo los porcentajes. Y así estábamos mirando de una vez. Súper chévere.

Interviewer: ¿Alguna otra actividad?

Daniela: No.

Angie: No. La presentación de las clases, videos, foros.

Carolina: Entonces, en [el] foro hay una pregunta sobre algo y cada uno de los estudiantes deben comentar. O se da un texto y se pregunta algo sobre ese texto, y uno da su opinión. Normalmente, uno da la opinión de uno y tiene que comentarle la opinión a un compañero.

Interviewer: ¿Siempre es esa dinámica o hay otra dinámica con los foros?

Angie: Pues, es que vimos como dos foros. Pero solo en una materia.

Carolina: Y es que en esa materia manejábamos muchas actividades en Moodle. Muchísimas.

Juan: Casi todas.

Interviewer: Parcial, quiz, foros, juegos, videos.

Carolina: Entra la presentación de profesor, también.

Daniela: Cuando entramos el primer día, entonces: “¡Hola! Soy Luis. Les voy a presentar mi materia”. Eso es lo primero que está ahí cuando nosotros abrimos la plataforma. El profesor diciendo todo lo de la materia, presentándose.

Interviewer: ¿Wikis?, ¿utilizan los wikis?

Todos: No.

Interviewer: ¿El tablero?, ¿el tablero de anuncios?

Todos: No, no.

Angie: Sí, pues ahí nos sale información. El tablero es donde nos dice: “Esta semana vamos a ver esto así”. O sea, al principio de cada semana.

Interviewer: [En] las respuestas anteriores que me han dado han mencionado ustedes temas como: “No. Que eso es mucho trabajo para el profesor. Que si tengo cursos presenciales, pero también tengo que montar un curso. Entonces necesito más tiempo”. Respecto a esto, ¿cómo se sienten ustedes sobre el acompañamiento? Respecto al acompañamiento del profesor, ¿sí se sienten acompañados? Cuando los profesores recurren a Moodle, ¿sienten ustedes que hay una retroalimentación en el caso de los foros? ¿O que hay una evaluación a tiempo y pertinente cuanto ustedes hacen los quices, los parciales o todo esto? ¿Sí se siente la presencia del profesor?

Daniela: Depende. Depende mucho de la persona.

Margarita: Del docente.

Daniela: Sí, del docente, porque si en ellos está dentro de su plan de trabajo, que las actividades de Moodle primen o que el trabajo se haga más en Moodle que de manera presencial, pues se va a ver así mismo reflejado en lo que él nos apoye. Entonces, si tenemos esta persona que está pendiente y que quiere que trabajemos y nos instruyamos en este manejo, pues siempre está ahí. Pero sí hay uno que ponen ahí los temas como por ponerlos. Ellos nos recuerdan que debemos entrar a la plataforma, pero no están ahí y: “¿cómo les fue? ¿Qué sintieron?”. No. Depende mucho del docente.

Interviewer: ¿Algo más?

Margarita: No

Interviewer: Ahora que mencionas esto de “¿cómo les fue?”. [...] Al final que me pregunte cómo me siento, cómo me fue, cómo me sentí. ¿Hay una evaluación de su percepción, del proceso al final? No me refiero a lo académico, [sino] a su proceso con la plataforma. ¿Hay alguna evaluación, de pronto de parte de Ávaco o del mismo docente?

Daniela: A nosotros en Geopolítica nos llamaron a unos estudiantes. De Ávaco a unas niñas en un video y qué pensábamos nosotras de eso, sobre utilizar las TIC en una clase, en una materia.

Juan: Pero, como tal, yo creo que de la plataforma no. Pues yo solamente he visto dos y no ha habido una. Tal vez como parte del curso, de pronto al final como una retroalimentación en cuanto a la temática.

Interviewer: ¿Contenido más que todo?

Juan: Sí, contenido. De pronto: “¿Qué creen que pudo haber tenido extra la plataforma?” o “Qué información creen que sobra”. No sé, una parte en la que uno pueda...

Carolina: Eso es importante. Sí, hace falta.

Juan: Sí, es bueno, porque, como lo decíamos ahorita, la información cambia todo el tiempo. Y más ahora. Entonces, sería bueno que digamos: “No, las diapositivas están obsoletas. Deberían revisarlas”, porque el profesor tampoco se puede poner todos los semestres: “Bueno. Voy a revisar todo”. Revisar todo, absolutamente todo no. Los estudiantes podemos ayudar en esta parte de los comentarios.

Interviewer: ¿Algo más al respecto?

Juan: En cuanto a la plataforma [...] no sé mucho de ese tema. Pero, por ejemplo, uno entra a Facebook [...] y [allí] tiene todo. Uno se siente que está conectado en Facebook. No sé por qué, pero uno en Facebook a uno le hablan y uno le habla. De pronto, en la plataforma uno se siente como en una página. En una página que, a pesar de que es una plataforma que se supone es de estudiante-profesor, uno no siente... Ahorita cuando yo hablaba del acompañamiento, no se siente. Y no sé si es por la página, que de pronto no carga tan rápido. No sé por qué, porque digamos si el profesor nos deja un mensaje y sale: "Tienes un mensaje". Por allá... no sé.

Carolina: Yo creo que no es que esté mal hecha, pero le falta algo a la plataforma.

Daniela: Algo como en *marketing*. Venderse.

Carolina: Exacto. Venderse con los estudiantes. Así como decía Juan, con Facebook. ¿Cómo atrajo Facebook? A través de muchas cosas que uno veía y uno decía: "¡Quiero estar ahí!".

Juan: [...] Así sea con un celular. Pero tú entras a la plataforma con un celular y yo siento que no puedo hacer nada. Así lo pueda ver, pero no se siente esa conexión.

Margarita: Y que no te puedes comunicar. Tú dices: "¿Será que me va a responder en este momento? Necesito de verdad saber esto para hacer. ¿Será que sí me va a contestar?". Como WhatsApp de Moodle.

Juan: Es como el chat. Es como mensajes. Un mensaje, otro mensaje. Lo mismo que hablamos del foro, es como alguien pone y luego, mensaje, mensaje. No es como el Facebook, que tú comentas y a todo el mundo le llega...

Daniela: Y es rápido.

Juan: Y Pepito comentó. Entonces, todo el mundo sabe. Y no, no es así.

Carolina: Es como las notificaciones.

Juan: Sí, exacto. No hay nada. Sino que a uno le sale: "Tienes un mensaje". Por eso hay veces que el profesor dice que no puede ir o algo así, y la gente viene porque no es lo suficientemente... es que no sé qué término. Pero no es lo suficientemente...

Interviewer: ¿Amigable?

Daniela: No. Es como muy cerrado.

Juan: O sea, no es suficientemente interactiva, de pronto. No es que el profesor habló y sale: "Tienes un mensaje". [...] No sé si es por los colores, no sé si es por la ubicación, no sé si es por la interfaz. No sé, porque...

Carolina: Y sería mejor, por ahí, podernos contactar con los profesores cuando no hay clase. porque muchas personas se lo envían al correo. Y muchas personas no miran el correo. No tienen en el celular el correo activado. Hay muchas veces que pasa que dicen: "No hay clase", y tú vienes.

Daniela: Digamos que eso fuera como una aplicación en el cel que tú la pudieras dejar abierta.

Angie: ¡Como WhatsApp! Como un WhatsApp de la universidad.

Laura: Moodle tiene una aplicación.

Angie: No.

Laura: Es que Moodle tiene una aplicación. Uno puede descargarla. Es que a mí me gusta el tema. Entonces en App Store y también lo otro, está la posibilidad de descargar Moodle. Y uno entra con su usuario. Y a uno de da la oportunidad de en el celular manejarlo.

Angie: Pero, ¿como WhatsApp?

Laura: No. Es una aplicación. Tú la puedes descargar. No sé cómo funciona, porque no la tengo. Pero sí le da la oportunidad de hacerlo. Y creo que es para todas las plataformas de Moodle del mundo. No sé cómo funciona, la verdad. Pienso que es más de la imagen. No de lo que hace, porque las actividades que hace están muy bien. Sino su forma de presentarse al mundo.

Daniela: Sí. No sabes si todas son iguales, así grises, tristes.

Juan: Pero eso ha cambiado. Ha mejorado mucho.

Angie: Igual, eso depende mucho del docente. Digamos, hemos tenido cursos en los que organizan bien la información. Entonces que arriba es un cuadro, que acá es una foto. Y eso está muy interrelacionado. Tú entras y están organizadas las presentaciones y actividades. Hay otros que no. Hay otros que montan sus dieciséis semanas. Todas. Y solo aparece una cajita: “Semana uno”. La otra: “Semana dos”. Y eso ni siquiera es llamativo. Le aburre. Le da fastidio.

Daniela: Uno a veces va a ver y: “¡No, no! Esa no tienen que verla”. “Esa semana no era. Era la otra”. Uno se pierde.

Interviewer: Bueno. Vamos a organizar un poquito. Tú, Juan, al comienzo me decías –tal vez no fuiste consciente–: “No. Pese a que es fácil de manejar, a que es sencillo”. Cuando tú tocaste eso, pensé en el diseño y miren que todos han hablado un poco sobre el diseño y mi pregunta va hacia allá. ¿Cómo se sienten con el diseño de la plataforma? ¿Sienten que ustedes pueden entrar ahí y explorarla fácilmente, sin ningún inconveniente? O el diseño, ¿sí se dan cuenta que son cuadros? Y hay una manera de avanzar lineal. Esa manera del diseño. De como está programado, ¿sienten ustedes que facilita o que, de alguna manera, obstaculiza un poco, genera un poco de obstáculo al momento de explorarla o de hacer las actividades?

Laura: Es que el manejo es sencillo como tal. Es simple. La dificultad. O no dificultad, sino el desaliento que uno tiene hacia la plataforma es como... Es que ahí la palabra “diseño” se puede confundir. No es el diseño del *software* como tal, en lo que uno pueda hacer. Sino es el diseño que el programador le hace para que la persona se sienta feliz en la plataforma. [...] Que se sienta cómoda.

Juan: ¿Tú te refieres a que no es la parte de diseño en cuanto a los colores?, ¿o sí?

Laura: No. Al contrario. No es eso de los cuadros. De que: “No. ¡Me voy a perder! No conozco nada de esto”. Porque es muy sencilla de usar. O sea, tú la usas y tú la sabes usar. El problema es si tú quieres usarla o no. Entonces esa manera del querer usarla se puede arreglar.

Interviewer: ¿Y cómo creerías?

Laura: Bueno, no sé. Esa parte es dependiendo a quién va enfocado, porque si tú vas enfocado a un curso de un doctorado, como nos decías, yo creo que ellos no van a querer que haya muñequitos y cosas así. Entonces, tiene que ser muy personalizado. Darle la oportunidad a los docentes para que ellos se ajusten a las edades que manejan y al nivel académico que manejan, porque uno en el nivel de universitario que la edad oscila entre diecisiete a veinticuatro años, a nosotros todavía nos gusta la parte interactiva. Nosotros crecimos con eso. Entonces, interacción en cuanto a que sabemos que la tecnología da para más. Entonces, ¡aprovéchese! No se quede en esos cuadros porque, digamos, yo manejé los cursos del SENA en sus plataformas, y fue desde muy pequeña. Desde el año, no sé... 2007, 2005. Y el formato es casi que el mismo.

Carolina: Sophia.

Laura: Y hoy estamos muchos años después y no se ha reformado. Entonces, es más de eso.

Juan: Sí. Se siente que es como un poco plana la página.

Carolina: Monótona. Plana.

Juan: A pesar de que se ha cambiado. Porque antes era diferente. Se cambió. Y ahora es mucho mejor. Pero se siente como mucha *¿planitud?*, en la página porque, como te digo, no es que alguien comenta y todo el mundo sabe que comentó. Por ejemplo, si es un foro, esa sería la clave de un foro: saber uno qué dijeron los demás. Pero se limita a yo pongo: “Hola, soy Juan” y alguien pone: “Hola, Juan”. Y ya. Pero nadie sabe que yo le hablé a él, sino que se queda en una comunicación... o sea, falta como...

Carolina: Conexión.

Juan: Que se conecte toda la página. No sé si estamos pidiendo mucho para un sistema educativo, para una plataforma educativa. Pero yo pienso que sería como bueno. Incluso, sería como qué materias ha visto cada uno o algo así, como para hacerlo muy dinámico.

Angie: Con perfil.

Laura: Pero no un perfil como en el que uno escriba: “Háblame de ti”, no.

Juan: No. Porque es un perfil con la foto, el nombre. Fuera de eso, en mayúscula como lo da la universidad, y ya. Obviamente, hay que tener un perfil con el nombre y todo. Pero, incluso, que salga hasta información que uno quiera poner.

Daniela: Pero es texto y a nadie le gusta leer. Digamos, tuviéramos la oportunidad de poner datos, como opciones, entonces uno entraría a indagar más.

Juan: O que diga, por ejemplo, si uno está cursando con alguien. Entonces: “Uno está cursando con no sé quién”. O no sé.

Angie: O historial. No sé.

Laura: Yo no pienso que estemos pidiendo mucho. En el congreso al que vinimos mostraban el trabajo tecnológico de Monterrey. Yo me enamoré completamente de esa universidad. Las sillas son de rodachines y son de colores. Hay forma de que tú te puedas movilizar. Los paneles que tiene la biblioteca. Y eso fue diseñado para los jóvenes, para que atrajera, y que tú puedas aprender mejor. Pienso que si la universidad tiene la posibilidad de contratar a gente que sepa de diseño y gente que sepa de *marketing*, de cómo vender[le] una idea a nosotros los jóvenes, pueden mejorar sustancialmente la plataforma. Y hacer que más gente la use y que le guste. [...] Si una universidad de Monterrey puede hacerlo y tienen unas instalaciones increíbles. Y nada más con ponerle rodachines a las sillas, eso nada más atrae. Pienso que un cambio de color, de forma, de que no sea punta sino redondo, eso atrae mucho a la gente. Es más de búsqueda de personas que sepan y que se pongan a trabajar en ello y se puedan lograr esos resultados.

Interviewer: Muy bien. Hace un momento también mencionaron respecto a la poca dinamicidad de la plataforma, la comunicación con el docente. ¿Qué tan eficaz es la comunicación con ellos? O, primero, ¿cómo se comunican ustedes con los docentes o los docentes con ustedes? ¿O por qué funcionalidad de la plataforma?

Angie: Lo que pasa es que la plataforma tiene la opción de mandarle un correo a todos. Pero no es un correo que llegue a la plataforma, porque tú no estás en la plataforma todo el tiempo, sino

que es un correo que se redirige al correo institucional. Entonces, si la persona está pendiente si tiene algo. Y si no, pues no. Depende mucho de la persona.

Carolina: La comunicación acá en la universidad es persona a persona.

Juan: Voz a voz.

Carolina: O sea, yo con el profesor. Voz a voz, aquí.

Interviewer: ¿Y prefieren así o prefieren la comunicación por medio de la plataforma?

Carolina: A mí me gustan las dos.

Daniela: Pero el mensaje que se envíe por Moodle llega siempre al correo de la universidad. Lo que pasa es que no todos tenemos la posibilidad de tener un *smartphone* que te tengas tú correo ahí y lo tengas sincronizado.

Angie: Y no todo el mundo tiene internet todo el tiempo.

Daniela: No todo el mundo tiene internet todo el tiempo. Entonces, eso puede dificultar.

Laura: Pero, hay docentes que dan su WhatsApp. Y a mí me fascina porque está ahí todo el tiempo. Si tú le hablas. Sabes si está en línea. Él te respondió. Notas de voz. Y, cuando es un correo, entonces uno mira: “Bueno, ¿será que miró el correo?, ¿será que no?”. Entonces, así sea por la plataforma por un correo, la comunicación es mucho más lenta. Por eso prefiero un medio como WhatsApp. Para comunicarnos.

Angie: Pero eso lo puedes ver por la plataforma. Que cuando uno envía el correo...

Laura: ¿El visto?

Angie: Sí. En serio, saber si el docente ha leído esto. Y uno sabe que por los menos se envió algo y no se quedó perdido en el aire.

Interviewer: Vamos a hacer entonces un poquito de énfasis en la efectividad de esos mensajes. ¿De qué manera lo hacen? ¿De qué manera se comunican? ¿Solo por medios masivos?, como tú me dices, ¿mensajes masivos? ¿O hay otra manera por la que los profesores se comunican con ustedes a través de la plataforma?

Laura: En la plataforma pueden enviar el correo a todos o solo a una persona en específico. Pero es eso, [...] es como un mensaje...

Daniela: Sí. Pero ella está preguntando de otra cosa además de correos, ¿sí?

Interviewer: No, no. Pero está bien. No, adelante todo lo que les venga a la cabeza cuando yo les hago una pregunta.

Laura: Sí. Digamos masivo, a todo el curso o a solo una persona. Y si una persona le respondió, el profesor le responde. Y le llegaría al correo. Pero no hay otra forma de comunicación.

Interviewer: ¿No se comunican por chat?

Todos: No.

Interviewer: ¿Dentro de la plataforma?

Todos: No.

Juan: Sí hay un chat, pero es como parecido a los mensajes, ¿no?

Laura: Sí, exacto.

Interviewer: No. Es sincrónico. ¡Es un chat!

Daniela: A ti te aparece a la derecha las personas que están conectadas, en verde.

Laura: Pero como casi nadie nunca está conectado. Pues, jamás.

Daniela: Es como el Gmail. Como en el correo de Gmail.

Juan: Lo que te iba a decir es que el ejemplo está en la analogía del WhatsApp y el correo. Nosotros los estudiantes siempre hemos sido muy –o las personas jóvenes, en general– somos muy apáticas al correo, porque no sé si somos afanados o nos gusta tener una verificación de la comunicación más rápida y más efectiva. O sea, ¿qué pasa? Por ejemplo, yo le digo algo a Angie y yo quiero que ella lo sepa ya. Yo quiero saber si ella lo supo y todo. En cambio, un adulto sencillamente envía un correo y dice: “¡Ay! Eso me lo responden en estos días”. Y ya. Esa es la diferencia. Un WhatsApp es instantáneo y es un método en el que uno puede verificar. Yo creo que cada día más le ponen más cosas para que sea más dinámico. Por ejemplo, eso de que se pongan en azul las flechitas si la persona leyó, la hora, si está en línea. Todo ese tipo de cosas permiten que sea muy dinámico y que sea muy verificable. Lo que le inspira a uno confianza y decir: “Bueno. Voy a usarlo”. Pero, por ejemplo, antes con Messenger uno no sabía si les llegaba el mensaje o no. Entonces cambia. Evoluciona la información. En esta parte pienso que en la plataforma ese es el problema, que uno no puede verificar la información, no puede verificar el proceso de comunicación como tal. Saber si el mensaje sí llegó, si se leyó. Incluso, cuando le responden a uno tiene no una notificación rápida. Ese es el problema, se vuelve como un correo. Por ejemplo, todos nosotros tenemos correo institucional e incluso al correo somos muy apáticos. Mucha gente no responde un correo institucional. La gente, a duras penas, responde en el correo de ellos. En cambio, un WhatsApp o en Facebook, de una. De pronto es por la manera [en] que se llega a las personas. [...]

Laura: Aunque, si no estoy mal, cuando el profesor envía esos mensajes masivos, si uno está conectado a la plataforma aparece como chat, pero en realidad es un mensaje masivo. Aparecen ahí, pero como son mensajes informativos no hay que responder.

Interviewer: No. Cuando yo les hablo de chat, es el chat. Es una aplicación que es un chat. O sea, tú estás sincrónico con el profesor. Y estás chateando con él.

Laura: Pero tienes que estar disponible para que puedas chatear.

Interviewer: No, no, no. Tiene que generar la aplicación y, pues obviamente, tienen que concertar momentos porque él no está disponible todo el tiempo. Bueno. Para terminar, que creo que ustedes tienen como prisa, dos cositas pequeñitas. El uso de Moodle, ¿creen ustedes que es impuesto por la universidad o tienen otras opciones de plataforma?

Todos: Es impuesto.

Laura: Y de hecho es impuesto, y un docente viene y dice: “Esta es mi clase viene con Moodle. Por favor, entren. Tienen una semana para que pongan su foto, su nombre, o si no, cero. Se califica”. Entonces, tú no tienes opción.

Carolina: Es que solamente está esa plataforma.

Laura: Y tampoco puedes decir: “Quiero hacer este curso en Moodle”. No, si el docente no lo tiene, pues no. O sea, es decisión de él y él te dice lo que tú tienes que hacer.

Carolina: Depende de si lo quiere manejar el profesor o no lo quiere manejar. No le importa nosotros.

Interviewer: ¿Y el profesor no les hace formación de cuando dices eso de: “La foto se monta así; esto se hace así”?

Laura: No, porque no más para este semestre –o sea quinto semestre– se supone que uno debe saber cómo hacer.

Interviewer: Ok. Y una última pregunta. Cuando a ustedes les ponen una actividad, ¿cómo proceden? Sea un foro, sea un juego, sea cualquier actividad dentro de la plataforma, ¿alguno de ustedes podría describirme la manera de proceder?, ¿desde cómo entrar a la plataforma Moodle?

Daniela: Si estamos en el salón y nos ponen que entremos a Moodle, o si no nos dicen: “Va a ver una actividad. Van a entrar en la tarde”.

Interviewer: ¿De cualquier manera?

Daniela: Bueno. Entras a Google Chrome, escribes unibague.edu.co, Moodle, estudiantes y...

Interviewer: ¿En qué parte encuentras Moodle, dentro de la plataforma institucional?

Daniela: Sí. En la plataforma. En la parte superior derecha.

Interviewer: ¿Y cómo figura?

Angie: Con una eme.

Daniela: Tú te paras ahí y dice Moodle. Entonces, tú le das clic, tú pones tu código, tu contraseña, entras. Y sale una cosa de la universidad, promocionándola. Luego bajas y aparecen tus cursos. Entonces, tú te metes al curso que necesitas y te manda, digamos, a la semana diez. Pero uno ya sabe cómo va manejando la plataforma. Y uno ya sabe hasta dónde bajar. Bajas a actividades, das clic ahí y ya. Te dice: “Esta es la actividad, tiene un crédito. Ingresas a las dos de la tarde y termina a las cinco. Comenzar intento ahora”. Tú le das clic y te dice: “Esta actividad solo permite un intento. ¿Estás seguro que deseas empezar?”. Entonces, uno dice: “Sí”. Ya, aceptar. Haces toda la actividad y cuando le terminas le das “enviar todo y terminado”. Supongamos que en un parcial: “enviar todo y terminado”. Y “¿terminaste la revisión?”. Tú dices sí y ya. Te sales de la plataforma.

Interviewer: En el caso de un foro, ¿cómo proceden?

Carolina: Es lo mismo.

Interviewer: Digamos, ya estamos en la plataforma. Ya hicimos el proceso que ella mostró. Y ya estamos en el foro. ¿Cuál es la manera de proceder en un foro?

Angie: Leemos la pregunta que está. Yo leo las respuestas que han puesto.

Interviewer: ¿Esa es tu manera de proceder?

Angie: Sí. Normalmente escribo en Word y lo que hago es copiar y pegar. Por si pasa algo, se cae. No sé. Se borra, se envía sin haber terminado. Entonces lo copio y lo pego donde está. Y le doy enviar opinión o lo que aparece ahí. Entonces, envía. Después rectifico que haya quedado debajo de la de mis compañeros.

Interviewer: Tú lees primero las intervenciones de tus compañeros y luego respondes.

Angie: Si son muchas, muchas, no. O reviso cuáles me interesan y cuáles leo, porque hay unas que son remalas.

Interviewer: ¿Tú cómo procedes? También, ¿lees las consignas de los estudiantes y luego participas?

Daniela: No. Yo leo la pregunta y doy mi opinión. Y ya.

Interviewer: Bueno. ¿Tú?

Laura: Yo leo la pregunta, doy mi opinión y después me da curiosidad. Miro los comentarios de mis compañeros y si hay necesidad los retroalimento a ellos: “Me parece que sí”, “Me parece que no”. Bueno, es por gusto.

Interviewer: ¿Alguna otra manera de proceder? ¿Tú cómo procedes en un foro? Tienes la consigna. Ya entraste a la plataforma, tienes el foro, lees lo que te dice el profesor, la consigna. ¿Qué haces enseguida?

Alejandro: Generalmente, dice allí abajo que hay un foro. Uno da clic. Ingresas. Dice poner comentario. Uno ve ahí los comentarios de todos los demás, pero no se ve el comentario sino el título del comentario.

Interviewer: ¿Y tú lees los comentarios de tus compañeros antes de entrar al tuyo?

Alejandro: No. Generalmente no, porque comento de los que ya están. Entonces, me gusta hacer eso cuanto antes. Y generalmente no han comentado y no los veo por lo que te digo, salen son los títulos.

Interviewer: Cuando les ponen una fecha límite, ¿ustedes participan al comienzo, más o menos a la mitad? Tenemos quince días, ¿el día siete o al final?

Angie: El día tres, cuatro. Si son quince. Si no, se me olvida y...

Daniela: A uno se le olvida. Entonces, es mejor salir de una vez rápido de las cosas.

Laura: A la mitad, más o menos.

Interviewer: ¿Sí?, también.

Alejandro: Sí. Yo pienso que yo también.

Carolina: Si estoy muy ocupada, pues ya me toca a lo último. Pero, por lo general, trato con todos mis esfuerzos de hacerlo a la mitad.

Interviewer: Bueno. Muchísimas gracias por sus intervenciones, por sus opiniones y por su tiempo. Que estén muy bien, entonces.

Todos Gracias.

Annexe 3.3. Entretien N° 3. Étudiants UIS

Durée : 01h35:29

Date : 11 mai 2015

Nombre d'interviewés : 9

Filière : Économie

Universidad Industrial de Santander (UIS)

Prénoms : Mariana, Maylín, Carolina, Alejandra, Carolina, Daniel, Claudia, Ismael, Julián, Álvaro.

Interviewer: Muy buenas. Muchas gracias por estar aquí. Les voy a pedir que por favor empecemos con una especie de presentación, donde ustedes van a decir su nombre, el semestre que hacen, la carrera. Básicamente eso.

Mariana: Me llamo Mariana. Estudio Economía en la Universidad Industrial de Santander (UIS). Voy en décimo semestre.

Maylín: Me llamo Maylín. Estudio Economía. Décimo semestre en la UIS.

Carolina: Mi nombre es Carolina. Estudio en la UIS. Soy de décimo semestre. Y estudio Economía.

Alejandra: Mi nombre es Alejandra. Estoy en noveno semestre de Economía en la UIS.

Carolina: Mi nombre es Carolina y soy egresada de la UIS. Economista.

Daniel: Mi nombre es Daniel. Estudiante de Economía de la UIS.

Claudia: Mi nombre es Claudia. Soy economista, egresada de la UIS.

Ismael: Mi nombre es Ismael. Economista. Egresado también de la UIS.

Interviewer: Muchísimas gracias. Quisiera saber en qué modalidad ustedes han visto sus materias, en general. Cuando les preguntó qué modalidad, me refiero a si ha sido presencial, si ha sido virtual, si ha sido semipresencial.

Mariana: Presencial, la mayoría de los casos.

Todos: Presencial.

Interviewer: Presencial. ¿Alguna materia en la que haya habido recursos, nuevas tecnologías, donde se soporte en alguna plataforma?

Mariana: Estadística. Teoría de Juegos. Sectorial.

Claudia: Moodle.

Carolina: Pero, es más como una herramienta. No como en toda la materia.

Claudia: Siempre son presenciales.

Interviewer: ¿Siempre son presenciales?

Claudia: Sí.

Interviewer: ¿Y en cuáles han utilizado esas herramientas que me han estado mencionando?

Carolina: Estadística, Teoría de Juegos, Microeconomía.

Interviewer: ¿Así se llama?

Claudia: Seminario Teoría de Juegos, así se llama.

Carolina: Política Sectorial, también. No es más.

Claudia: Informática.

Interviewer: Muy bien. ¿Consideran ustedes conveniente, pertinente, adecuado –como quieran considerarlo– recurrir a estas nuevas tecnologías –en este caso, me han mencionado la plataforma Moodle– como complemento a las clases presenciales? Y por qué, por supuesto, que es lo que más me interesa.

Daniel: Creo yo que es una herramienta muy importante porque, de una u otra manera, le quita trabajo a uno como estudiante y al profesor. Le facilita a uno las entregas. De hecho, en las materias que trabajamos esto es porque el docente maneja la plataforma y pone sus trabajos. Y uno mismo se encarga de enviar el trabajo por esa plataforma. Creo que facilita un poco al estudiante las cosas. En vez de entregar e imprimir en algo físico, se puede enviar. Y se quita mucho tiempo.

Ismael: Desde mi experiencia, también puedo contar en los cursos –cuando yo estudiaba–, solamente en Teoría de Juegos, estuve en algo distinto a lo que es una clase normal. Es decir, hay clases, por ejemplo, como Estadística y demás, donde uno necesariamente tiene que utilizar *softwares*, pero la clase básicamente era una clase magistral, en la cual una parte consistía en hacer un ejercicio. Y esos ejercicios se llevaban a una sala con computadores. Pero, hasta ahí, pienso que eso no se sale de lo que es una clase magistral. Solamente hasta que tuve Teoría de Juegos –que de hecho es un reto, porque es una materia muy matemática– y lo que se ha intentado con eso, fue cuando tuve contacto por primera vez con Moodle, fue algo muy abstracto. Se podía trabajar allí, sobre todo porque le daba la posibilidad al estudiante de que todo lo que iba viendo, iba poniéndolo por escrito. Es decir, eso le permitía al estudiante coger la intuición que estaba detrás de los juegos, que uno trabajaba allí en Teoría de Juegos. No era un sustituto de la clase magistral, pero sí un complemento muy apropiado en la medida en que le permitía a uno tener un acercamiento a eso teórico tan abstracto y ponerlo en situaciones del mundo real. [...] Se podían traer a casos más reales. Uno veía que la estrategia y la no sé qué no eran más que opciones que a la persona se le presentan en diferentes situaciones. Pero, uno lo volvía más tangible. Creo que ahí le aportó mucho a la metodología y el uso de Moodle al curso de Teoría de Juegos, que es donde yo tengo experiencia.

Carolina: Complementando con lo anterior, yo tuve la oportunidad –cuando era estudiante– de verlo en dos asignaturas: en Teoría de Juegos y en Planificación en Colombia [...]. Complementando con lo que han dicho, ¿qué le encuentro yo de interesante a esta herramienta? Que [en] las clases magistrales [...] dejan trabajos. Esos trabajos, ¿qué pasa? Uno los entrega y nunca tiene contacto con los trabajos de los compañeros. En esa hay la posibilidad de que uno conoce su trabajo, lo tiene ahí guardadito y también puede acceder al trabajo de los demás. Es decir, uno puede leer lo que los demás hacen, saber sobre qué trabajan los demás. En Planificación en Colombia, que es sobre lo que nos han hablado, nosotros podíamos acceder a los escritos de las otras personas en torno a la planificación de los temas que veíamos. Y eso era lo interesante. Para mí lo más importante de eso es que era un trabajo complementario, pero uno conoce qué hace el compañero. Que es algo que no se conoce en una clase normal. Uno se limita a entregar su trabajo y ni idea de qué hizo la otra persona. Ahí uno conoce. Y, además, los profesores aprovechan esa herramienta para que uno comparta lo que hace. Eso me parece realmente interesante e importante.

Claudia: Sí. Además de ser un trabajo complementario de las clases estrictamente magistrales, facilita el trabajo colectivo, que era a lo que se refería Carolina. También hay foros. Se puede

discutir. Comentar con los compañeros sobre las mismas lecturas que se colocan ahí, sobre los mismos videos que los profesores dejan o sobre los ensayos que se hacen. Todo eso facilita ese diálogo entre todos y que no solamente sea el ejercicio en clase, y ya no más. [...] Es fundamental. Y esa herramienta Moodle sí debería implementarse, diría que en todas las materias que uno ve porque sí facilita tanto a los profesores como para los estudiantes. Permite estar en contacto. Permite el trabajo colectivo. Permite mostrar otras cosas. Permite discutir.

Ismael: Si uno pudiera resumir lo que permite Moodle en los cursos, es retroalimentación. Que es lo que las clases magistrales –ya lo decían Carolina y Claudia– no permiten. Por tiempo, porque la dinámica con tiza y tablero es distinta. Es decir, el profesor se para allá y el profesor es el que sabe todo. En cambio, acá es un aprendizaje más colectivo y lo que permite, básicamente, es *feedback*, retroalimentación. Es decir, donde uno tiene un escrito –muchas veces en la clase magistral el profesor te pide un escrito, un ensayo o lo que sea–, tú lo entregas y nunca vuelves a saber qué pasó con eso. La cuestión es que el profesor tiene dos o tres cursos. Y en cada uno de esos cursos hay veinte personas. Son sesenta ensayos. Así que probablemente él no se los vaya a leer todos. Y menos a hacerles correcciones.

Aquí la cuestión colaborativa es que, por lo menos con los veinte del curso, uno probablemente no se lea los veinte, pero sí se lea dos o tres. Y si eso se replica, al final dos o tres personas van a haber leído el trabajo de uno. Y uno va a haber leído el trabajo de dos o tres personas. Y con esos puntos de vista distintos –porque en un curso hay diferentes personas con diferentes ideologías, con diferentes maneras de pensar, con diferentes posiciones políticas y lo que uno quiera– se puede hacer retroalimentación. Y eso le permite a uno, por lo menos en el campo de la escritura, mejorar bastante.

Interviewer: En esta experiencia que han tenido con Moodle, ¿cuáles son las herramientas más utilizadas por sus profesores?

Todos: Los foros.

Interviewer: Los foros. ¿Y después de los foros?

Todos: Las carteleras.

Interviewer: Las carteleras. ¿Y además de las carteleras? Foros, carteleras, qué más. ¿Han usado wikis?

Todos: No.

Interviewer: ¿No? Básicamente foros y carteleras. Vamos a hablar un poquito de los foros. De cómo es la dinámica en los foros. De qué manera propone el profesor, o los profesores con los que han tenido ustedes la experiencia de haber tenido cursos complementados con Moodle. ¿Cómo proponen ellos los foros? ¿Cuál es, más o menos, el procedimiento a seguir? Hay una consigna. ¿O ustedes qué deben hacer?

Mariana: Por ejemplo, el profesor Luis Alejandro pone unos videos de acuerdo a ciertos temas. Y ahí empieza a realizarse una discusión entre todos los compañeros. Igualmente, con unos escritos sobre los temas que se complementen para la clase. Y de ahí cada quien hace su opinión y se empieza a debatir entre todos.

Interviewer: Entonces, él propone un video y ¿a partir del video se habla? ¿O él propone una consigna donde hace alguna...?

Mariana: No, él pone un video.

Julián: No. Él copia en el foro el tema y de ahí un video. A él casi no le gusta intervenir para no sesgarnos. Y nosotros los estudiantes creamos la discusión.

Interviewer: ¿Y tú te llamas...?

Julián: Julián.

Interviewer: Gracias, Julián. Luego de que ya él propone –sea el video, el tema o una consigna–, ¿qué deben hacer ustedes? Normalmente, ¿qué es lo que ustedes deben hacer?

Mariana: En un principio, alguien da como un comentario inicial. Y las personas pueden replicar a eso con la opinión personal o proponer otro tema como que sea por el mismo camino.

Carolina: Dar su opinión.

Carolina: Dar una opinión sobre ese tema. Y de ahí, se va formando una discusión entre todos. Hay mucha interacción entre los alumnos, en ese sentido.

Interviewer: Y sí se evidencia, por ejemplo, que todos ven el video o que todos leen el texto...

Julián: En este caso, sí porque el profesor establece algo, que es la nota. Entonces, el profesor lo obliga a uno a que, por lo menos, uno lea los comentarios de los demás si uno no se quiere ver el video. Eso lo plantea el profesor.

Interviewer: A allá iba. ¿Cuál es el modus operandi de los estudiantes?

Julián: El modo es que el profesor establece unos foros. Son veinte foros. Él establece unos foros y esos foros tienen una nota. ¿Él cómo los evalúa?, viendo el comentario. Entonces, en muchos casos, uno ve el video porque los videos son muy interesantes. Entonces, uno ve el video y hace el comentario. Y aparte mira qué se ha hablado sobre el tema. Y uno hace el comentario.

Mariana: Como está relacionado los videos con el tema, uno va viendo.

Interviewer: ¿Y ustedes tienen que comentar el video o tienen que comentar el comentario del compañero?

Todos: Cualquiera de las dos. Ambos.

Interviewer: ¿Ambas cosas o cualquiera de las dos?

Todos: Cualquiera de las dos.

Julián: Puede ser réplica o un nuevo comentario. Pero la idea es que gire alrededor del tema.

Daniel: Lo que pasa es que esa metodología ha ido variando a través del tiempo. Por ejemplo, este semestre toca hacer un escrito acerca del video y comentar los comentarios de los compañeros. Sí, él [el profesor] cada semestre va cambiando cosas. Y él lo que dice es: “Bueno, ¿qué podemos mejorar?”, pero que no se aplique para este sino para aplicarlo el otro semestre. Y así sucesivamente.

Julián: Él va corrigiendo las falencias que tenga el sistema.

Carolina: Lo que pasa es que no es exactamente del video, sino del tema que trata el video.

Mariana: Y comentarlo en el espacio de lo que se nos está enseñando en el aula de clase. Lo que hacen esos videos es –como decía Ismael, antes– es tratar de ubicarnos en la temática que nos están explicando.

Carolina: Además, uno tiene opciones. No solo hay un video. A aquel que no le gusta ver muchos videos, está el video corto. Diez minutos, cinco minutos, una hora. O sea, uno elige. Casi siempre, en cada tema hay tres, dos videos.

Alejandra: En nuestro semestre era como: alguien comenta y todo giraba –la discusión– en medio de ese comentario. Y él [el profesor] decía que si no iban a hacer una oposición a eso u otro... Es que eso trae “responder” –a ese comentario– o abrir otro tema de debate. Entonces, se abría otro que fuera de otra cuestión diferente. No lo mismo siempre. Siempre varía.

Interviewer: Bueno. Tú me decías hace un momento –Julián– que el profesor no intervenía tanto para no sesgarlos. ¿Siente ustedes que sí hay una presencia del profesor revisando los comentarios, como el acompañamiento?

Julián: Claro.

Interviewer: Uno a la vez, por favor.

Julián: Sí. Porque él llega, digamos, al día siguiente a la clase o el día en que tenga la oportunidad de decirlo: “Ojo, que tal comentario está muy corto”. Él nos está corrigiendo la forma en que uno no pueda de hacerlo más fácil. Digamos un comentario: “Ok”. Entonces, no. Él sabe. Él nos decía: “Les digo el milagro, pero no el santo”. Él decía: “¡Ojo!, que no se trata de eso. Se trata de dar un punto de vista”. Y sí se ve el control que tiene el profesor en el tema de lo virtual y en lo de los foros.

Ismael: Hay una cuestión –para uno como estudiante– que uno ha venido de once años de colegio y algunos de universidad con la misma metodología. De pronto, a la clase magistral. No es que uno sea reticente a los nuevos métodos, sino que todo cambio siempre es complejo, por lo menos al principio. Y eso que estamos en una sociedad en la que el uso de TIC es masivo.

Alejandro: No debería ser complejo.

Ismael: No debería ser complejo, pero sí tiene sus traumatismos. En ese sentido, lo que los profesores intentan, creo yo, es tener un incentivo. Y el incentivo para el estudiante, en ese caso, es la nota. Es decir, le supedita un porcentaje de la nota al hecho de participar. No importa usted qué posición tome o cómo lo haga, pero que participe. Es decir, que comente o que vea los videos. Pero que usted sí vaya y lo haga. A eso le supedita un porcentaje de la nota, que es como del diez por ciento de la materia. [...] Esa es la manera en que el profesor obliga. Yo no lo vería como una obligación, que [se] esté constriñendo a que el estudiante participe, pero se lo deja allí como que: “Bueno, si usted no participa, entonces usted es responsable de su propia nota”. Entonces, si no participa porque no quiere o por equis o ye motivo, usted es condescendiente [sic] con su nota. Es decir, de alguna manera se va a ver perjudicado si no participa. Pero en lo otros cortes o en los otros porcentajes no hay ninguna contravención. Es decir, solamente es en esa parte porque es la manera –pienso yo, por lo menos en un principio– de incentivar a que el estudiante vea. Porque si no se pone ese incentivo de la nota, probablemente las cifras de ingreso no serían altas como son ahora. Que son como del noventa y nueve, punto nueve, nueve, nueve por ciento.

Interviewer: ¿Por qué? ¿Por qué creen que si no hay el “beneficio” de la nota, no habría participación?

Carolina: Por la razón de las clases magistrales. Porque si no hay un incentivo, pues la gente no se interesa en aprender solo por eso. En cambio, si no hay una nota de por medio... Es decir, si no existe la cultura de utilizar TIC para estos procesos de formación y demás. Y, de alguna manera, hay que crearla. O sea, no existe esa cultura. Entonces, eso es lo que los profesores intentan al dar el incentivo de la nota. Es crear esa cultura de utilizar TIC. Y también intentan que trabaje extra

clase porque los videos y los foros no se hacen dentro del aula ni dentro de la clase [...]. Entonces, también es para que trabajen algunas horas o algún tiempo extra, de más de lo que se trabaja en la clase. Por eso necesita incentivar a la gente a que lo haga, por medio de la nota.

Interviewer: ¿Han notado ustedes o han sentido ustedes, desde su propia experiencia, que ha habido dificultades para manejar la plataforma?

Carolina: Sí.

Daniel: Sí. En algunos casos, sí. Y eso que es básico porque el manejo que le damos es básico. No es tan avanzado. Pero sí se dificulta al principio, porque nadie está relacionado con esas cosas.

Carolina: Uno se enreda al buscar o encontrar las cosas. O “¿por dónde voy?”.

Daniel: De hecho, hacen un estilo de explicación de cómo se debe hacer.

Alejandra: La primera clase del semestre, hacen una clase y nos presentan el plan. Y en la siguiente clase se trabaja en la plataforma. Entonces, contaban qué opciones tenían de los que ellos iban a trabajar. Qué opciones tenían. Cómo creábamos un nuevo foro. Cómo replicábamos. Pues, lo básico en torno a. Pero que uno pudiera hacer lo que ellos exigían en la clase. O sea, comentar lo foros y subir a la cartelera. O si no, de hecho él [el profesor] ahí ponía: “Primer paso y no sé qué”. Y ahí él [el profesor] iba explicando los pasos.

Interviewer: ¿Y quién les da esa formación?

Alejandra: Ningún profesor. Pero, además de estar –lo que decíamos de videos y eso–, también podemos encontrar ahí los parciales que se han hecho, por ejemplo. Se pueden encontrar lecturas acerca del tema. Lo obligatorio era foros y carteleras. Pero uno, además, podía ir encontrar lecturas en torno al tema, ahí mismo en la plataforma. Lo que pasa es que –ahí diríamos lo que tú dices del incentivo– tendríamos que preguntar a cualquiera de nosotros: ¿quién acudió a eso extra? Creo que pocos lo hacíamos porque en el momento uno está pensando es en la clase y que necesita pasar la materia. Entonces, uno va rápido y comenta todo. Y es muy poca la persona que va a consultar. De pronto, el parcial cuando lo necesita. O cuando el profesor dice: “Ahí hay tal lectura”. Yo al principio no tenía ni idea que ahí estaba eso. Una vez en clase, él [el profesor] dijo: “Ahí pueden consultar”. Y me di cuenta de que efectivamente ahí había lecturas entorno al tema. Y yo no tenía ni idea.

Carolina: Pero, eso yo creo que también sucede porque el uso no es masivo. El uso de Moodle acá en la escuela no es masivo, porque si todos los profesores lo implementaran eso no sería una cosa de: “Solo entro para complementar mi nota y solo me interesa entrar por eso”. Yo creo que, realmente, la gente le vería el uso la utilidad que tiene. Entonces, al ser solo un profesor: “¡Pero eso tan raro!”, “¿Pero eso qué es?”, “Solo entremos por la nota y no más”. Entonces, sí ayudaría muchísimo el hecho de que fuera masivo.

Ismael: Hay otra cuestión, también para complementar eso, y es que si tal vez fuera masivo, se vería un poco más, pero es ese trabajo extra [...] depende de los intereses académicos de cada estudiante. Es decir, como solamente se aplica en Teoría de Juegos, nosotros no tenemos contra qué comparar. Porque solamente se ve en Teoría de Juegos. Y probablemente no todas las personas que ven Teoría de Juegos –aunque en principio uno es libre de escoger los seminarios que quiere ver, porque eso es algo que tiene flexible el programa de Economía acá– de todas maneras hay personas que porque no pudo ver otra, entonces ven Teoría de Juegos [...]. Pero su interés no es

la Teoría de Juegos. No es a lo que se quieren dedicar para toda la vida. Hay gente [a la] que le gustan cuestiones más de macroeconomía o macrodesarrollo. Y no es lo que se ve en Teoría de Juegos. Por lo tanto, harán lo básico. Lo que necesitan para tener su nota, pero no les interesa profundizar más allá.

Ahora, si eso fuera masivo, uno podría ver si efectivamente eso –por ejemplo, la persona en Macroeconomía o la profundización en Macro–iría más allá de lo que estrictamente tiene que hacer, porque ese sí es su interés. Y allí encontraría todo el material que le puede permitir investigar o indagar un poquito más allá de lo que ve en clase o de la dinámica básica que establece el profesor. Eso también depende mucho de los intereses personales que tenga cada estudiante. Infortunadamente, ahora tenemos pocas materias porque, de hecho, me atrevo a decir que –ahora no hay clase, porque estamos en paro– en este semestre la única materia en la que se está implementando es en Teoría de Juegos. ¿Por qué? Porque otros profesores que estaban implementando también el uso de Moodle no están en la escuela o están en el DANE. O en otros cargos u otras cuestiones fuera de las aulas. Entonces, esa sangre nueva que había llegado a meter TIC al proceso de enseñanza volverá en algún momento. Pero no está, por ahora.

Daniel: Otro profesor que implementa mucho el Moodle es el profesor Mantilla. Él lo hace con una estrategia muy diferente. El profesor Palacios tiene aquí el currículo de la materia y usa Moodle como algo complementario. Como decían mis compañeros, es para aterrizar los temas que se ven en la materia, con el Moodle. El profesor Mantilla estructura la materia dentro del Moodle, como tal. Todos los parciales se ven ahí. Los trabajos se suben ahí. [...] Todo, absolutamente todo se basa en la plataforma. Él nunca manda correos ni nada. Si usted quiere saber algo, entre a la plataforma, porque todo está ahí. Usted ya tiene el tema, ya tiene todo.

Si se hace como algo complementario, ciertamente uno tiene que analizarlo desde el punto de los incentivos. Pero cuando la materia está en Moodle, el incentivo es la materia. En ese tipo de cosas no pasa lo que uno podría decir: intentar evadir entrar porque si usted no entra, es como no entrar al salón de clases. Entonces, ese es otro profesor. Y este semestre lo está implementando otro profesor en Macroeconomía. Que días entré. También vi el curso abierto. Todavía no hay nada, pero porque él está iniciando en esto. Pero hay algo que uno ve correlacionado entre los profesores [y] es que tienden a ser los más jóvenes los que impulsan estas herramientas. Porque en toda la carrera los profesores más veteranos ni siquiera pasan un PDF. Todo es fotocopias y fotocopias. Todo es en físico. Ya los que son más o menos de treinta años para abajo son los que tienden a utilizar metodologías más modernas.

Interviewer: Respecto a lo que mencionan el profesor Mantilla, ¿tienen clases presenciales con él?

Daniel: Claro. La clase es presencial. Lo que pasa es que las clases de él se hacen en el Centic (Centro de Tecnologías de Información y Comunicación), porque era el Seminario de Profundización en Econometría. Entonces, la dinámica de la materia obligaba a verla allá. Pero, cuando uno normalmente inicia un curso, a uno le dan una clase de introducción. Le dan el programa y le explican algunas cosas. Pero todo eso él lo hace a través de la plataforma. Si usted quiere acceder a todo el contenido del curso, inclusive a futuro, ya usted lo tiene montado en la plataforma. Y usted, simplemente, cada vez que entra a clase tiene que entrar a la plataforma porque

ya están programadas las fechas y el tema. Entonces, él siempre usa sus diapositivas, porque le gusta hacer mucha demostración matemática. Y todo lo tiene ahí.

Otra cosa, nosotros utilizábamos el programa R-project. Es un programa en el que se necesitan comandos para poderlo programar. Y él ya tenía los Scribds. Los tenía también montados en la plataforma. Entonces, básicamente, la dinámica del curso era: “O usted entraba a la plataforma o usted no hacía nada de”. Y era presencial, claramente. Pero, lo hacía totalmente montado en la plataforma. O inclusive, él mismo, cuando se sentía que se quedaba corto en clase, de “¡Uy, profel, no entendimos”. Y por dinámicas de tiempo [...] hacía videos tutoriales. Entonces, uno cuando se daba cuenta era que colocaba videos. [...] Y uno los veía. Volvía y hacía un resumen muy bien explicado de la clase, de cómo usar el programa. Y lo montaba ahí.

Interviewer: ¿Cuál es el medio más utilizado por sus profesores? ¿Cómo les hacían llegar ellos la información?

Daniel: No. De hecho, las pautas se establecen desde que se inicia el curso. El profesor se encarga de decir: “Vamos a hacer esto”. Y usted entra a la plataforma y está todo montado. Él ya tiene programada todas las fechas.

Carolina: Por ejemplo, los foros de los videos se cortan. Digamos que es una semana, el quince. Y el quince cae miércoles. Entonces, se corta el miércoles a las siete. O sea, ya a las siete no se puede comentar.

Alejandra: En el caso de Diego [otro profesor], sí eran mensajes masivos. Él informaba que no había clase por un mensaje masivo. Sin embargo, también lo hacía por el correo electrónico. O alguna información, respecto al curso, lo hacía masivo.

Daniel: Los reclamos también se podían hacer por ahí.

Interviewer: Me interesa eso. ¿Era efectiva esa comunicación a través de la plataforma? Cuando tú vas a hacer un reclamo, por ejemplo.

Daniel: Sí. En el caso del profesor Mantilla [...] él era muy eficiente, porque yo me acuerdo que una vez yo estaba presentando un parcial y en medio del parcial encontré un error de planteamiento. Inmediatamente se lo comuniqué y no se demoró ni quince minutos. Me contestó: “¿Qué pasó?”. Entonces, le expliqué. Me dijo: “¡Uy, sí!, déjeme corregirlo”. Pero, ya fue automático.

Interviewer: Escrito, ¿por *e-mail* o por la plataforma?

Daniel: Sí, exacto. Por *e-mail* y la plataforma.

Interviewer: Efectiva la comunicación.

Daniel: Claro, porque uno envía un correo electrónico a la plataforma. Entonces, todos los mensajes de la plataforma quedan dentro de la plataforma y le rebotan al correo electrónico. Si usted está permanentemente conectado, ciertamente es muy eficiente. El problema ya sería si usted entra a la plataforma cada semana.

Interviewer: ¿Cómo les parece a ustedes esto de la comunicación con el docente cuando hay algún tipo de inconsistencia o malentendido, y si quieren entenderse por medio de la plataforma? ¿Les ha pasado o no es tan frecuente?

Carolina: No es tan frecuente.

Daniel: De hecho, como uno no está tan relacionado con la plataforma, al principio sería difícil. Igual sucede con el correo de la universidad. Uno sabe que tiene el correo y ahí le llegan muchas cosas, pero mucha gente no lo trabaja, porque nunca entra a ese correo. Es difícil. [...]

Interviewer: Entonces, ¿la precisión de algunos detalles por los trabajos o el consenso por alguna fecha que van a cambiar por algún problema en la universidad se hace de manera presencial?

Todos: Presencial.

Interviewer: En tu caso, ¿también?

Daniel: Sí, porque como la materia era presencial. Y, digamos que cuando hay discusiones –ya dada las circunstancias–, se hacía presencialmente.

Interviewer: Cuando dices “dadas las circunstancias lo amerita hacerse personalmente”, ¿a qué te refieres?

Daniel: A que corresponde a un debate. A que la responsabilidad no era totalmente la responsabilidad del profesor, sino también dependía de los alumnos. Porque en el caso de que sea totalmente una decisión de responsabilidad del profesor, él simplemente manda un correo electrónico. [...] Ahí no hay discusión, porque qué se puede hacer. Tiene uno que aceptarlo. Pero cuando el profesor veía que su decisión podría desencadenar otro tipo de conflictos. Entonces, en esos casos muy particulares sí esperaba a que llegáramos a la clase y lo primero que decía era: “Muchachos, les tengo este inconveniente”. Y era por cuestiones de la universidad o él tenía que viajar. Generalmente, eso se hace cuando se tiende a perjudicar al estudiante. Por ejemplo, que deje un trabajo y tenga que adelantar la fecha, créame que eso va a generar malestar. Entonces, eran ese tipo de cosas, como para que se sintiera un consenso.

Interviewer: Parece, entonces, que por medio de la plataforma no se podría hacer una discusión.

Daniel: Es que el problema de la plataforma es que todos los recursos son totalmente escritos. O tendría uno que llevar video o algo así. No existe la posibilidad de algún tipo de Skype interno. Y que no existe, ni siquiera, la cultura porque, por ejemplo, aquella era una clase de seis de la mañana que muy probablemente si todo el mundo tuviera la cultura de tener su computador, su *webcam*, de conectarse a tiempo e internamente, hubiese sido una dinámica particular a través de la plataforma. Pero como todo es escrito, digamos que no es lo mismo que usted me estuviera haciendo esta misma entrevista a través de un chat, que hacerla personalmente, porque la fluidez del estar acá es mayor, la profundidad, el análisis. No es lo mismo uno sentarse a contestar una entrevista verbalmente, a que me la hagan escrita. A que de pronto usted me hubiese pasado ese cuestionario de forma escrita. Créame que no hubiese dicho ni una décima parte de lo que he tratado acá. Creo que usted misma [...] está sumiendo ya que es más fructífera la comunicación personalmente.

Interviewer: ¿Ustedes entonces considerarían –a partir de lo que estamos discutiendo– que un curso que recurra a lo virtual, a las TIC, a la plataforma, necesitaría de la presencialidad? ¿O un curso virtual totalmente sería cien por ciento exitoso?

Ismael: Yo pienso que el profesor es insustituible. La labor del profesor puede complementarse. Pero el profesor [...], en mi opinión, es insustituible. ¿Por qué? Porque aun cuando los materiales estén súper bien diseñados, yo sé que siempre va a haber inconvenientes en el proceso de aprendizaje, dificultad para entender un concepto o alguna de esas cuestiones. En ese caso, lo que yo pienso que vienen a hacer las tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje es volver al

profesor no como el agente central en el proceso, sino como un guía. Más como alguien que te lleva de la mano. Pero no es él quien tiene el conocimiento, sino cada quien va construyendo su propio conocimiento. Y el profesor se va volviendo un agente de resolver dudas. Pero esa labor es insustituible porque siempre, dados los diferentes desarrollos cognitivos de las personas y las habilidades para ciertos temas, a algunas personas se les facilita Teoría de Juego, a otros les parece complejo, en la medida en que no es de su interés o se le dificulta el nivel matemático del asunto. Entonces en ese sentido, cuando uno diseña totalmente un curso y lo vuelve virtual, ese curso termina siendo un curso que está bien para un individuo ideal.

Ya para un individuo que tenga una curva de aprendizaje más empinada o con menor pendiente, pues no va a encajar dentro de ese curso. Necesita siempre más aclaraciones. O tal vez necesite menos, porque los procesos de aprendizaje de cada individuo son distintos. Y, en ese sentido, el profesor se vuelve en aquel que te dice “Pasemos más rápido a esto” o “Ven y te explico nuevamente tal cosa”. Entonces, el hecho de que la clase sea totalmente virtual, desde mi punto de vista, no sería una buena estrategia. Siempre se necesita que haya una parte que este allí que te esté diciendo: “Pero podemos hacer esto”, “Podemos encaminarnos por acá”, porque esa es la labor del profesor.

Julián: Pienso que también depende de la complejidad del curso porque, como lo dice Ismael, no es lo mismo ver un curso de Teoría de Juegos, que es un curso bastante complejo. Y que no todos los estudiantes tienen la misma disposición, ni los gustos, ni los conocimientos, ni son homogéneos para partir de unos supuestos y hacer la educación más lineal. En cambio, hay cursos que son más básicos. Por ejemplo, los que hace el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje). El SENA ofrece una cantidad enorme de cursos virtuales, con el fin de ahorrar costos, tiempo, instalaciones. Bueno, todo un montón de organización, pero son cursos de cuarenta horas. Cursos de, por ejemplo, cómo aprender a hacer una factura en Excel, tablas dinámicas, Power Point. Herramientas o temáticas muy básicas que no alcanzan a absorber la complejidad de lo que llevaría un curso universitario, en donde se tiende a la libertad de cátedra y se tiende a reflexionar en muchas ocasiones. Inclusive, con los profesores, uno puede diferir en muchos conceptos, en muchas cosas. Entonces, la efectividad de estos cursos virtuales, por el momento, es muy alta en cursos que tienden a ser más técnicos y poco complejos.

Interviewer: ¿Qué opinan ustedes?

Alejandra: Yo creo que las clases presenciales son indispensables para adquirir, por lo menos, un conocimiento básico. Y las herramientas virtuales ya son un complemento para quienes quieran profundizar un poco más e interactuar y compartir ideas con los compañeros. Me parece que las clases presenciales son el elemento más importante de un curso.

Carolina: Además –me voy por la misma línea de lo que han dicho mis compañeros- las clases presenciales y especialmente en Economía–, en el programa, como está diseñado, a partir del séptimo semestre vemos seminarios de profundización en diversas áreas. Y estos seminarios se basan mucho en la discusión en el salón clase. Y la dinámica de esa discusión no sería la misma de manera virtual. O sea, la profundización, el diferir con el otro, el poder presencial. Desde mi punto de vista, no sería efectivo de manera virtual

Interviewer: ¿No sería comparable a tenerla dentro de un foro?

Claudia: Exacto. No es comparable, porque la dinámica que fluye en el momento de estar todos ahí. Porque en los foros tú no siempre estás conectado. Tendrías que estar ahí todo el tiempo o hacer una cita para eso. Pero no, uno se limita más. De pronto es por el hecho de que yo tenga que escribir, porque entonces cómo lo escribo, si lo escribo así, de pronto me queda mal. Eso limita más en comparación con expresarse...

Julián: Verbalmente.

Interviewer: Pero ¿seguimos creyendo que las nuevas tecnologías son un buen complemento?

Claudia: Claro. Son un excelente complemento. Pero no es un sustituto. En esos espacios de discusiones es fundamental la clase presencial. Pero, claro [las herramientas virtuales], [...] son esenciales como complemento.

Ismael: Hay una cuestión básica de predisposición. Es decir, por mucho de que nos citáramos a las cuatro de la tarde, todos nos vamos a conectar, cada quien desde su casa, porque es el curso de X materia, entonces nos vamos a sentar ahí frente al computador. Supongamos que es un video chat de grupo –que eso sería mucho más cercano a la discusión aquí–, pero resulta que yo estoy en mi casa, y mi mamá por allá me está hablando, y el niño, y el perro, y el gato. Entonces, yo tengo la gaseosa o el jugo. Y estoy pendiente que estoy haciendo las crispetas. O sea, mi atención está dispersa. Porque esa particularidad tiene las tecnologías, las cuestiones digitales y demás. Te permiten ser como ubicuo, o sea, estar aquí y allá al mismo tiempo. Pero esa ubicuidad te genera dispersión.

En cambio, cuando yo estoy en una clase, por ejemplo, de Cultura y Poder, o en cualquier seminario, donde se supone que yo le estoy haciendo un culto al pensamiento profundo yo debo estar concentrado para sacar esa riqueza conceptual, todo mi *stock* de conocimiento. Entonces, para poder estar en eso debo estar predispuesto. Y el ambiente donde lo hago tiene que ser propicio para eso. Probablemente en la casa, con mi mamá, el niño allá y el ruido del carro, es el ambiente más propicio. Mientras que si estoy en un salón de clase, pero estoy hablando específicamente de esos debates, de política económica, en el salón de clase todos estamos en la misma sintonía. De pronto, mi primo está detrás. Y yo estoy en la casa. Estoy hablando de una cosa y él allá se burla, porque: “¿Ese man de qué habla?”. En cambio, si estamos todos en esa misma frecuencia en un salón de clase, eso –pienso yo y es de lo que hablaban Álvaro y Claudia–; es lo que hace diferente. Y por eso es insustituible la clase presencial o, por lo menos, esa parte de discusiones. Sin quitarle, obviamente, las TIC porque han facilitado en montones la comunicación y demás. Pero, hay ciertos aspectos de la clase que –por lo menos, en mi opinión– son insustituibles. Ese contexto no lo vas a tener en otro lado, sino en el aula.

Carolina: Y no es solo eso. Es que cuando hay una clase virtual o si hacemos el video chat en la plataforma, las plataformas también se saturan y tienden a colapsar. Muchas veces, cuando estábamos en Moodle y todos dejábamos para escribir en el último momento, a comentar en los foros, a subir en las carteleras, etcétera, etcétera. Y uno sabía que a las 7:59 se le iba a acabar, ¡pum!, la plataforma se colapsa a las 7:50. Y “¡No!, me queda un minuto”, “No tengo cómo subir”, “¡Ya colapsó!”, “¡Se enredó!”, “¡Se puso lenta!”. Y no se pudo. Entonces, también es un problema de la red. Que si todos estuviéramos acá, todos estamos hablando al mismo tiempo, todos podemos participar. Mientras que si todos estamos al mismo tiempo en la red, se nos colapsa.

Interviewer: Hay una dependencia a las redes. Voy a aprovechar la coyuntura que tú mencionas: “Dejamos todo para última hora, para participar a último minuto”, y quisiera cuestionarlos sobre eso. De cuál es su manera de participar. Son ustedes, de pronto, más activos en la mañana, en la noche. Participan ustedes –si es dan un plazo de quince días–, participan el día uno, el día dos, o participan el día siete, o participan el día quince. Ahí sí me gustaría escucharlos a todos y que me dijeran la razón.

Daniel: Es que precisamente lo que te decían ellos, eso es algo totalmente cultural. Eso uno no puede decir: “Yo culpo a alguien”, porque será casi como de un gusto. O sea, yo no puedo decir: “Y usted usa falda y la otra chica pantalón”, porque son gustos. Hay gente que la presión los hace ser muy productivos. En mi caso, no. Generalmente, soy una persona que antes de hacer algo me tomo mi tiempo, soy muy reflexivo. Mi participación tiende a ser como en la mitad. O sea, ni tan al principio, porque siempre me tomo tiempo pensando qué es lo que voy a hacer; ni tampoco al final, porque no trabajo bajo presión. De pronto no me imagino viviendo las experiencias que comenta mi compañera. De esos cinco minutos y que se caiga la plataforma. Y colapsa en ese momento. En mi caso particular, es más a tender a la mitad. Por ejemplo, si son quince días, a la semana ya estoy participando. Haciendo lo que tengo que hacer, con el fin de que me rinda el tiempo. Para el final tampoco es lo mío. Entonces, es un punto medio.

Julián: La verdad, acepto lo que dice mi compañero, es muy cultural. Hay personas que evitamos –uno ya sabe las mañas del sistema o que no tenemos una plataforma perfecta–, entonces no dejamos para lo último.

Interviewer: O sea, ¿tú participas más o menos al comienzo?

Julián: Sí, porque uno no sabe. Qué tal que se le presente a usted algo, o vaya en el carro, o se enferme, o se le olvide. A veces se le pasa el día y a usted se le olvidó.

Interviewer: ¿Del día uno al cinco, más o menos, tú estás participando?

Julián: Sí, sí. Para no dejar todo de último.

Interviewer: ¿En tu caso?

Claudia: Yo –cuando vi Teoría de Juegos, que fue mi única materia utilizando Moodle– lo hacía frecuentemente. Ni al principio ni al final. No me dejaba coger del tiempo. Pero, sí veía con frecuencia porque sí me gustaba verme todos los videos. Y hay unos que eran de una hora, más o menos. Sí lo hacía con bastante frecuencia. En todo momento.

Interviewer: Y de tu participación, o sea de los quince días, tú te tomabas diez para ver los videos, para leer los comentarios de tus compañeros; ¿y luego tú participabas? ¿O en qué momento? Cuando tú participes, que ya hagas tu intervención en el foro.

Claudia: Yo veía el video. Y cuando lo veía participaba, dependiendo de lo que ya hubiesen comentado los compañeros...

Interviewer: ¿Frecuentemente estabas participando?

Claudia: Frecuentemente. O sea, a medida que iba viendo el video, iba comentando. En mi caso, yo sí los hacía. Es que, a veces, estaba desocupado. Entonces, entraba y los hacía todos de una vez. Y casi siempre destinaba el tiempo de los sábados. Habían casos –como eran veinte [videos]–, en los que había cortes. O sea, para cierta fecha había que comentar cinco. Entonces, en esos casos,

me quedé hasta el último tiempo. O sea, me los vi todos en el mismo día y los comenté. Pero, tampoco fue porque la plataforma se dañara. Pero sí sucede eso.

Interviewer: Les pido que me cuenten cómo ha sido su experiencia. No hay ningún tipo de juicio. No se le va a hacer algún tipo de reporte al profesor Palacio, para que digan quién es...

Daniel: De hecho, el mismo profesor llegó a un punto en donde nos dijo en clase: “Si quieren, no se vean el video. Vean los comentarios. Y con los comentarios de los demás, hagan sus comentarios.” Ahí hacen un resumen del video porque hay videos de una hora u hora y algo. Entonces, él decía eso: “Si no se quiere ver el video, lea y haga un comentario sobre eso”.

Interviewer: Pero mi comentario apunta es a eso, a que se desinhiban y me cuenten –por cualquier razón, si la quieren mencionar o no–, “Sí, es que yo lo hago el último día siempre”. O: “Soy intermitente”, “A veces trabajo a la mitad”, y así. Porque eso es lo que me interesa ver, cómo están trabajando ustedes, cómo los estudiantes de la Universidad de Pereira, cómo los estudiantes de la Universidad de Ibagué, o los de la Nacional o los de la de Antioquia. ¿Cuál es el modo de actuar cuando usan la plataforma? Eso es lo que me interesa, sin ningún tipo de juicio.

Carolina: Yo pienso que también lo amerita el espacio, porque tuve la oportunidad de verlo en dos materias diferentes. Una con el profesor Diego, otra con el profesor Luis Alejandro. En el caso del profesor Diego, muchas veces el uso de la plataforma se hacía en la clase. Él con su *videobeam* proyectaba la plataforma. Como trabajo de planificación, él nos estaba enseñando. Él trabajó un programita, nos enseñaba en Google las imágenes. Entonces: “Usted, Cartagena y usted, Bogotá”. Uno iba buscando el centro urbano, dónde se aglomeraban las plazas y los centros comerciales, por medio de Google. Eso era un trabajo conjunto en clase. Entonces, como era en la clase, uno no podía dejarlo para la última hora, porque era en la clase. Pero hay otras cosas. Por ejemplo, en un ensayo que tiene que entregar para el lunes. En mi caso, yo soy más productiva en la noche-madrugada. Yo, personalmente, soy más productiva el día antes de entregar las cosas. Personalmente, trabajo así. No sé si es por la presión, pero me gusta. Pero obviamente, tampoco es que me siente a pensar qué hacer. Yo ya vengo con un recorrido de qué voy a hacer. Pero, el día que me siento a trabajar es ese día.

En el caso del profesor Luis Alejandro, era una experiencia diferente porque yo en la madrugada anterior no podía verme veinte videos. No podía comentar. Entonces, me tocaba hacer el trabajo... que mi forma de trabajar era al final de la mayoría de materias que no tienen TIC –y a pesar de que esta sí tenía TIC, era un ensayo–, entonces yo podía subirlo. En el caso del profesor Luis Alejandro, no podía porque el tiempo no me alcanzaba. Entonces, no me alcanzaba a ver los videos. Entonces, ¿cómo trabajaba yo? En una noche que me quedaba tiempo libre –casi siempre lo hacía en la noche– me veía un video. La otra noche me quedaba un tiempo libre, entonces me veía un video. Casi siempre trabajaba día a día. Pero los últimos días. Nunca el primero.

Alejandro: En lo personal, por ejemplo, a mí se me dificulta iniciar con los debates. Debía ser una persona que tuviera una opinión muy fuerte para plantear el debate, porque gracias a ese comentario se iban a hacer nuevos comentarios. Entonces, yo tendía a [comentar] en la mitad. A esperar a que empezara. En la mitad. Y como trabajo bajo presión. Entonces [en la] mitad, dejando para lo último.

Julián En muchos casos sucede eso. Eso se evidencia, desde la parte de uno, que uno entraba a veces y solo había tres comentarios. Y al final uno entraba a leer y ese día comentaban todos.

Ismael: De todas maneras, hay una cosa que uno no puede desconocer y es la de la cultura de la que todos hemos estado hablando. Esa cultura condiciona tanto la clase magistral –afecta todo el desarrollo de un curso que se da cien por cien presencial– o la de un curso que sea cien por cien virtual. Es decir, yo pienso que en ese punto del ritmo de trabajo del estudiante no hay diferencia entre una y otra. Si la persona siempre trabaja en una clase cien por cien presencial; y el día veinte de tal mes hay que entregar un ensayo así; y hay personas que lo empiezan a trabajar desde el primer día, y a la semana ya lo tienen; hay otros que lo empiezan a trabajar y lo tienen al final, pero han trabajado todo el tiempo; o hay personas que lo hacen uno o dos días antes. Y ahí uno no podría encontrar que la plataforma o el uso de TIC hacen la diferencia. Si uno pudiera hacer un análisis estadístico sobre el rendimiento de trabajo de los estudiantes por uno [presencial] y otro [virtual] no vas a encontrar una diferencia apreciable porque en eso las TIC no influyen. Es decir, la herramienta no influye. Su comportamiento es igual. Es decir, usted trabaja desde el primer día o usted trabaja al final independientemente de que usted lo esté haciendo en Moodle, en Facebook, o en lo que sea o en la clase. O sea, eso sí –pienso yo– lo que le puede meter presión es la fecha límite. Así como por la fecha límite yo digo: “N, pues no la dejo para el último día porque colapsa, la hago dos días antes”. Yo también puedo decidir: “No. No empiezo a escribir hoy, sino dos días antes”. Porque si lo empiezo a escribir hoy y es para mañana, de pronto no alcance”. O sea, es exactamente lo mismo. Ahí pienso que la herramienta y el uso de TIC. Cualquier herramienta TIC no hace la diferencia con respecto a la clase presencial, porque eso está supeditado a la cultura de los individuos. Y probablemente en otros lugares del mundo lo hagan el primer día, otros lo hagan durante todo el periodo. Pero en Colombia creo que una proporción bastante significativa dejamos para lo último.

Interviewer: ¿Están ustedes de acuerdo de que las herramientas influyen o no?

Julián: Creo que es una tendencia porque en uno de los videos, precisamente que el profesor Palacios tiene en la plataforma, hay unos profesores donde uno de ellos es experimentalista, y dijo: “Bueno, yo tengo dos cursos iguales totalmente. De la misma materia un grupo A y un grupo B. Y quiero mirar las dinámicas de qué es lo que pasa con la producción y los diferentes deberes que tienen con la asignatura”. Entonces, a un grupo le puso cinco ensayos en el semestre y les puso unas fechas establecidas. Eran como acumulativos y a través de esos cinco ensayos se llegaba a un trabajo final. Y de igual forma en el otro grupo. Pero al otro grupo lo dejó totalmente libre. Les dijo: “Tienen que hacerlo. Tienen que entregar esto. Y de esos cinco ensayos sale un trabajo final”. Él decía: “Adivinen de dónde se obtuvieron los mejores resultados”, decía él. Y él es del MIT pues, de los del grupo donde él estipuló las fechas porque él mismo decía que la dinámica era dejar todo a lo último. Entonces dijo: “En este semestre hubo estudiantes que hicieron el trabajo en la noche anterior. Se trasnocharon y salieron con algo totalmente terrible”. Y en el otro, como eran aportes más pequeños a algo más grandes, puede que se trasnocharan, pero haciendo el primer ensayo. Y consecutivamente así. Entonces, digamos que eso era algo que no lo puedo decir que era mundial, pero en el caso particular del profesor del video también se evidenciaba.

Interviewer: Ustedes creen que, como lo afirma Ismael, no tiene nada que ver allí el uso de las TIC.

Claudia: Yo creo que cada quien trabaja con una dinámica. Así sea una clase presencial, virtual, cada quien sabe cómo trabaja y establece en qué momento hace las cosas. Entonces, no creo que dependa tanto de que si es en Moodle o si toca entregarlo físicamente. Creo que es algo personal.

Carolina: Para mí también depende de la dinámica que se lleve con la TIC. Porque lo que yo decía eran dos materias diferentes. Y en una trabajaba a tiempo y en la otra no. Pero también era por la manera como se utilizaba la herramienta. Una se trabajaba en clase, entonces yo no podía quedarme todas las horas sentadas y al final ponerme a trabajar. Era algo que no lo podía hacer porque era algo que se estaba actualizando constantemente en el computador. Y mi trabajo lo necesitaban los demás. Yo digo que también depende de nuestra cultura. Pero más, también, la manera como se utilice la herramienta.

Interviewer: Vuelvo un poquito a la presencia del profesor. Que ustedes me decían: “Sí, él siempre está ahí haciendo comentarios”, el profesor Palacios. ¿El comentario lo hacía en el foro o en la presencialidad?

Julián: Él nunca interviene en el foro.

Todos: Nunca.

Alejandra: No. Pero siempre está pendiente. Y dice presencialmente...

Maylín: Por ejemplo, cuando nosotros cometemos un error en el caso de nuestro semestre —yo solo vi Teoría de Juegos—, solo se podían abrir dos foros para discutir. Para que luego no se llenara de comentarios múltiples. Entonces, por ejemplo, una compañera, en la primera etapa, no fue a la exposición de esos puntos y abrió un tercer comentario. Cuando el profesor se dio cuenta, llegó e hizo el comentario en el salón de clase. Entonces, él siempre está mirando. Por ejemplo, la cantidad de comentarios, la extensión: “¡Ay, no!, hay unos que están poniendo solo una idea”. Y esa no es la idea ni la dinámica del foro. Entonces, se ve que el profesor está constantemente revisando, pero no interviene dentro del foro.

Ismael: En mi experiencia, también hubo una vez un comentario. Una persona abrió un foro, hizo un comentario, hizo aporte respetable, pero tal vez no todo el mundo compartía. Y hubo una persona que le escribió algo contra argumentándole, pero con unas palabras irrespetuosas. Entonces, el profesor ahí no interrumpió, no dijo absolutamente nada. Pero en clase, algún día cuando él se dio cuenta de la cosa, sí hizo la advertencia sobre el manejo del lenguaje. Lo de palabras soeces. Esa vez hasta amenazó. Dijo que él no intervenía con nota pero que ya eso se salía de la dinámica de cualquier clase. O sea, que no era él, sino reglamento y de respeto normal no solo del curso, ni de la escuela, sino de la universidad. Y de cualquier sociedad. Entonces, se corrigió la cuestión.

Interviewer: Hemos hablado todo el tiempo de la plataforma Moodle. ¿Esta plataforma es impuesta por la institución, es impuesta por el profesor?, ¿o tienen ustedes la posibilidad de recurrir a alguna otra plataforma para trabajar?

Maylín: ¿Impuesta a quién?, ¿a los estudiantes?

Interviewer: Sí. ¿A ustedes como estudiantes se les impone el uso de la plataforma Moodle o se les da la posibilidad de que ustedes propongan el uso de otra plataforma?

Maylín: Pues, depende del profesor.

Alejandra: Yo he escuchado que hay otra opción. Pues, en mi caso.

Daniel: El hecho de que no hayamos usado Moodle no quiere decir que no hayamos usado las TIC antes, por ejemplo. Que sea una imposición, no. Yo nunca he escuchado que los cursos tienen que desarrollarse a cabalidad en esa plataforma. No. Lo que sí pasa es que es algo oficial, algo institucional. Si yo tengo alguna reclamación o algo, pues está dentro de lo reglamentado por la universidad. Lo que se sube ahí. De hecho, hay que seguir unas normas. Derechos de autor. No se puede plagiar, etcétera, etcétera. Pero sí es posible utilizar otro tipo de herramientas. Por ejemplo, hemos usado Dropbox. El profesor de Monetarias –Botello- utilizaba Adobe Forms para hacer los parciales. Plataformas de Google. Google Drive. Google Calendar. O sea, hemos utilizado diferentes tipos de TIC.

Interviewer: ¿Que han propuesto los estudiantes o que sigue proponiendo el profesor?

Daniel: Generalmente, es el profesor el que dice. Eso ya depende del profesor. Por ejemplo, el profesor Mantilla nos dijo: “Nosotros vamos a trabajar en Dropbox y todo lo hacemos en Dropbox”. De hecho, el grupo, nosotros trabajamos es en Dropbox. Todos los documentos los tenemos es en Dropbox. Hay profesores que les gusta Google Drive. Pero eso ya es del profesor, no de los estudiantes.

Daniel: De hecho, eso sí se establece porque el profesor es el que trae esa idea. Y él ya trae su programa trabajado. Digamos, en Teoría de Juegos sucede que, claro, al profesor se le puede plantear: “Profe, ¿podemos trabajar otra plataforma?”. Pero sería volver a montar todo lo que él ya tiene trabajado.

Interviewer: ¿Y saben ustedes si hay políticas institucionales que sugieren o que imponen el uso de Moodle?

Alejandra: No.

Maylín: No.

Daniel: Puede ser.

Maylín: Sí hay políticas. Pero, porque la universidad tiene la política de uso de las TIC para estos ejercicios. Donde específicamente uno de los niveles de la política habla de Moodle. Pero, no lo imponen. Es decir, es libertad del profesor si decide utilizarlo o no.

Interviewer: La pregunta no iba a que si todas las cátedras tienen que utilizar Moodle. No. Es si los que recurren a plataformas, a recursos digitales, tienen que limitarse a Moodle.

Alejandra: No.

Interviewer: En su conocimiento, ¿no?

Daniel: No. Lo que hemos conocido, no.

Ismael: No. De hecho, a la universidad adquirir el Moodle, supongo que eso tiene un costo para la institución. Es decir, hay plataformas que –no sé si con Moodle es el caso– uno debe pagar por ellas por el servidor o por lo que sea, no sé cómo funciona muy bien esto. Voy a suponer que, no estoy seguro, por Moodle hay que pagar algo. Entonces, la universidad lo adquiere. La universidad hace su inversión y dice: “Bueno, ahora tenemos este recurso, pueden utilizarlo”. Así como tener cualquier programa estadístico o econométrico, o lo que sea que se utilice donde sea. La universidad, el equipo líder TIC que es el encargado de administrar la política TIC de la universidad

crean programitas para incentivar el uso en los profesores. Por ejemplo, ellos tienen unos cursos donde le enseñan a los profesores a utilizarla. El hecho de que el profesor asista a ese curso, primero está incrementando su productividad, pero también le hace unas descargas y les da incentivos. Si son profesores de cátedra, por eso no le pagarían. La universidad lo que hace es darle un incentivo monetario al profesor, que para el año pasado estaba como en un millón de pesos si utiliza Moodle en su curso y el profesor es de cátedra. Por hacer el curso la universidad le pagaba. La universidad le pagaba un millón de pesos porque el profesor hiciera el curso. O sea, hiciera el curso de aprender a utilizarla y montara su curso. Y por eso la universidad le reconocía, porque ese es trabajo adicional para el profesor.

Alejandra: Sí. Lo que la universidad pretende con esto es que el uso de Moodle sea totalmente institucional, que todos los profesores lo utilizaran. No obliga a ello. Y, además de eso, eso de no obligar es porque es consciente de que hay otros profesores que trabajan con otro tipo de TIC. [...] Hablo esto porque tengo un poco de cercanía al equipo líder en TIC. Y precisamente ellos, en este momento, están diseñando una encuesta que lo que pretende es tratar de acercarse y tratar de ver los profesores realmente qué utilizan. Qué otras cosas utilizan porque les estamos diciendo Moodle, pero ¿realmente eso les funciona para dictar su materia?, o ¿ellos utilizan cualquier otro tipo de TIC porque les es más efectivo? Entonces, están en ese proceso de diagnosticar eso. Y lo están haciendo porque se dan cuenta de que claramente en la universidad hay profesores que utilizan otro tipo de cosas y que están dispersos. Es decir, nadie sabe. Es como que: “Hay comentarios de tal profesor utiliza no sé cuál programa”. Pero, no se sabe. No hay ese diagnóstico.

Ismael: De hecho, hay una cuestión ahí antes de que –bueno, eso es como historia patria de la universidad– antes, por escuela, en ingeniería –es que nosotros somos menos y necesitamos un computador por ahí para escribir y si no, pues con una máquina; antes, porque por ahora ya hemos comenzado a utilizar otras cosas– pero en ingenierías ellos sí utilizaban herramientas desde antes. Ellos tenían, casi que cada escuela en ingeniería, un servidor propio. Y ahora lo unificaron porque se creó una dependencia. Que ya está desde hace mucho rato, pero por lo menos la fortalecieron, que es el Cedeuis. Y ese Cedeuis ahora tiene un súper servidor, grandísimo, que lo que hizo fue unificar los servidores que tenían las escuelas. ¿Y en ese servidor qué hay básicamente? En un servidor de Cedeuis está lo que es Moodle y otras cosillas que ellos utilizan. Pero en ingenierías ellos tenían como plataformas que se habían hecho aquí mismo en la universidad. No sé qué tan similares sean a Moodle, o si sean mejores o peores, pero sé que existen. Por ejemplo, hay una que utilizan creo que en Ingeniería Metalúrgica, que la comparten con Ingeniería Industrial, que se llama Calumet. Y eso es para hacer cuestiones de calidad. En [la facultad de] Salud también lo están utilizando para hacer procesos de gestión de calidad, a través de una plataforma que está diseñada para eso. O sea, no tiene fines académicos, sino más administrativos. Llevar ese tipo de cosas de calidad.

Pero hay otras. Hay en Ingeniería de Sistemas [hay] otra que se llama Albatros. Tienen como nombres de aves. No sé por qué, esa es la inventaron así. La que en el servidor donde está Moodle se llama AVA, creo. Y así. Aquí en la universidad había, por lo menos, unas cuatro o cinco –yo no sé si llamarlas plataformas, porque no sé mucho de sistemas– que tenían su propio servidor y tenían sus propias cosas que hacían todo lo interno de la escuela allí. Entonces, las escuelas ahí

tenían su propia página web. Manejaban toda la información no necesariamente con la página de la universidad, sino que tenían sus propias cosas. Ahora como eso se había crecido, pero se estaba fragmentando, la universidad decidió entonces unirlo a través del Cedeuis. Ahí es donde se fortaleció el Cedeuis. Pero a lo que voy con todo esto es que el uso de herramientas sí se hace. No necesariamente es impuesto Moodle. Ahora que si el profesor es el que lo impone en un curso específico, sí y no. Eso depende, pues estamos hablando de que tenemos un problema de uso de TIC en los profesores. De hecho, también estamos en un proyecto en el Centro de Investigación de Ciencias Sociales de la facultad, que es de uso de TIC, pero para sacarlo en los colegios. Si nosotros decimos que estamos bien, nosotros en la universidad, y queremos ir a llevárselas a los colegios, es porque en general tenemos un problema estructural de uso de TIC. Y a lo que voy es a que, si el profesor sabe usar tal cosa, eso es lo que va a traer y propone. Ahora no es que sea: “es solamente eso y nada más”. Pero en principio el profesor trae lo que conoce.

Interviewer: Bueno. Para ya entrar a la parte final de la entrevista quisiera tocar un poquito el tema de la plataforma como tal. Vamos a centrarnos en Moodle y en el uso que le estamos dando. Al comienzo hablábamos de ciertas dificultades. Sí, al comienzo uno tiene dificultades. ¿Cuáles fueron las dificultades básicamente que ustedes experimentaron al comienzo? Incluso después de la indicación, de la capacitación que les dio el profesor, que él les da en la primera o en la segunda clase.

Claudia: Cuando yo vi teoría de juegos había problemas en la universidad. Como que estábamos en paro, otra vez. Y no se pudo hacer lo que le hizo a los otros cursos de: “Vamos al Centic y yo les enseño cómo entrar”. Entonces, en mi caso fue muy difícil, porque yo decía: “Pero, ¿dónde encuentro esto?”, “Pero, ¿dónde encuentro aquello?”. Y uno cliqueaba y: “¡No!, este no es cliqueable”. Me era muy difícil encontrar las cosas. Pero, ya una vez uno le coge como la táctica como uno: “Esto se va por este lado” o palabras claves en los buscadores—, se hace un poco más sencillo.

Carolina: Digamos que eso fue algo coyuntural. Tampoco se puede decir que es de la plataforma.

Claudia: No. No lo digo de la plataforma, sino que a veces uno como que no encuentra. ¡La falta de práctica! Que uno no encuentra. Que está como dispersa y uno no sabe.

Interviewer: ¿Creen que el diseño de la plataforma podría considerarse como intuitivo? Como que ustedes están en la plataforma y son capaces de moverse dentro de ella intuitivamente. Como que hacen con un Smartphone la primera vez que entraron y sabían, más o menos, moverse por intuición. ¿La plataforma podría funcionar de la misma manera? Moodle.

Claudia: Yo pienso que depende de cada quien. En mi caso, sí. Creo que nunca tuve problemas. No sé si tengo mala memoria, yo no sé si se me facilitan esas cosas. Pero uno intuía por dónde era que se iba.

Carolina: No es tan difícil de familiarizarse con él. Tal vez yo tuve un tiempo de acordarme bien dónde está cada cosa. Pero, con el tiempo es muy sencillo utilizarla y subir cosas. No me pareció que hubiera mucha dificultad.

Ismael: Una cosa que podría mejorarse —no sé qué tan fácil sería eso— es la interfaz gráfica. La cosa de cuando uno coge un Smartphone es que uno tiene una interfaz gráfica ¡una belleza! O sea,

los movimientos son lindos. Le dan a usted ganas de pasarse ahí horas. Con Moodle y pasa con muchos programas que nosotros utilizamos de estadística y demás es que no son lindos. La interfaz gráfica es re fea. Con colores básicos. Las cosas como muy rudimentarias. Parecen como lo que utilizaban los abuelos de uno. Es decir, parecen esos computadores de los setenta en los Estados Unidos. Lo que uno ve en la pantalla, eso hace que uno diga: “¡Ah!, no. Mejor el Smartphone que uno pasa con el dedito y los muñequitos son una belleza”.

Interviewer: ¿Cómo te parecía a ti?

Mariana: ¿La plataforma? Como muy plana. O sea, las opciones, y todo, visualmente no es tan atractiva. Pero utilizarla no me parece complicada. Aprender a manejar todas las opciones. Es como todo, aprender cacharreando.

Ismael: ¿Su merced es colombiana?

Interviewer: Sí.

Ismael: Ah, bueno. Entonces, sí sabe qué es cacharrear.

Interviewer: ¿Tú me decías ahorita que era aburrida?

Carolina: Sí. La plataforma para mí era aburrida. lo es porque uno entraba y... ya han dicho todo. Gráficamente para mí no es agradable. Uno entra y como que: “¿Dónde es que tengo que ver el foro?”. Y más de que el profesor deja mucha información. Entonces, foro uno, foro dos. Pero él siempre ubicaba. Él decía: “La cartelera está en el foro tal”. Entonces, uno se ubicaba en el foro y la encontraba. Pero, si él no diera las indicaciones, donde él no me dijera dónde está la cartelera uno, yo no podría ni siquiera ingresar. A mí me aburría la plataforma por como era.

Interviewer: ¿Y creen que eso pueda obstaculizar de alguna manera el proceso?

Mariana: Yo creo que sí.

Carolina: A mí me parece que sí.

Carolina: Yo a veces no encontraba las cosas.

Interviewer: ¿En qué sentido?

Mariana: Al principio no dan tantas ganas. Tuvimos un compañero que él nunca entró. Y como había unas fechas, el profesor daba la nota cada que había corte de la fecha. Entonces, él [profesor] le preguntaba que por qué no lo hacía, porque la nota de él era cero. Y él [compañero] decía que porque no le gustaba entrar y que él sabía que esa nota no le iba a afectar tanto la nota general, por los parciales y todo. Pero que no le atraía entrar a esa plataforma. Entonces, él nunca entró. Y asumía la nota.

Interviewer: Radical esa posición.

Todas: Sí. [Risas].

Carolina: Pero fue el único. El resto, no. [...] Según como yo la vi, se pierde la materia. Porque si no subió los escritos...

Mariana: No pero él subía los escritos. Pero comentar en...

Álvaro: ¡Ah!, pero él sí entró.

Mariana: No. Porque le tocaba por el...

Maylín: Él no participaba era en las discusiones.

Álvaro: ¡Ah!, pero por los foros. Pero por el porcentaje de foros. Porque si el foro valiera el cincuenta por ciento, le aseguro que él lo haría.

Maylín: Pues también es incentivo. Pero, por eso. Porque no...

Interviewer: A razón que él daba era que a él no le gustaba la plataforma.

Mariana: Porque para él interactuar en el foro no le justificaba el porcentaje que le iba a dar. Hacía, por ejemplo, lo que decía Anderson, subir el escrito, pero quién sabe si él comentaba. De pronto lo subía y ya.

Interviewer: ¿Y ustedes qué consideran respecto al diseño de Moodle?

Álvaro: Lo que dicen los compañeros, el diseño es muy plano. No es nada gráfico. Totalmente cuadriculado. Y la versión móvil es peor todavía. Una vez, no recuerdo por qué –no traje el portátil, no sé–, tenía que entrar a hacer algo. Lo hice desde el celular y duré como media hora buscando algo. ¡Increíble! Yo decía: “¡Pero es imposible!, no aparece por ningún lado”. O sea, si la versión estándar es súper plana y aburrida, como dice la compañera, la versión móvil lo deja a uno perdido totalmente. Digamos que sí tendrían que hacerse un poquito de avances respecto a eso. No sé si ahorita la universidad busca cambiar la página web. No sé si también plantee hacerlo con la plataforma, que sería muy bueno. Y sobre todo hacerlo con este tipo de dispositivos móviles, que cada día tiende más a usarlos.

Carolina: Sí, debería ser más atractivo para el Moodle. Porque el noventa por ciento que yo ingresé a Moodle lo hice desde mi celular. No lo hice desde el computador. Por eso era que tal vez yo decía que era complejo encontrar el foro tal.

Interviewer: Sí creen que una mejora en el diseño, hacerlo un poco menos rígido, un poco menos cuadriculado –porque hay bloque, es muy lineal la manera para acceder a una aplicación y a otra–, ¿sí mejoraría en algo? O sea, ¿tendría repercusiones en el proceso del estudiante?

Mariana: Claro.

Álvaro: Sí porque, por ejemplo, eso de que me parezca aburrido ya no sería... O sea, si va ir a un parque de diversiones, pero si le parece aburrido y usted piensa en eso, no va a ir. Digamos que a veces solo por el simple hecho de que sea algo nuevo, eso ya llama la atención. Pero la cuestión está en que eso nuevo efectivamente sea atractivo para que las personas que se vean incentivadas en utilizar este tipo de plataformas se queden allí. Porque eso siempre pasa, la gente imita lo nuevo. Así sea lo que sea. Por ejemplo, si inauguran algo, la gente llega ahí a mirar. Ya depende del efecto que tenga a mediano o a largo plazo qué tan interesante y bien estructurado esté. Y que, a estas alturas de la vida, ya hay muchísimos avances en cuanto a interfaz gráfica y funcionalidad respecto a páginas web, como para poderlo implementar.

Ismael: Y, de hecho, Álvaro decía, a una persona hace un rato, que cuánto estaba la gente o permanecía allí. Y yo pienso que la manera de llegarle a la gente es haciéndolo amigable. Amigable no porque no encuentren las cosas –bueno, también–, pero también en lo visual. Todo entra por los ojos, dicen por ahí. Hagamos un experimento social bobo. Pongamos un poco de niños y le ponemos: “Usted en qué juega, en un Wii, en un PS4 o le ponemos un Súper Nintendo 64 o uno de esos con los que yo crecí”, pues, ¿el niño con qué va a jugar? Con el que se vea más bonito el muñequito, porque en el otro se ve pixelado. Entonces, solo por lo visual, sin que le digamos –claro, el niño hoy en día ya sabe– es que esto es lo último. Es que este es el PS4, que eso no lo tiene sino usted. Independientemente de que el niño lo conozca o no –por eso lo ponía con niños, pero yo creo que con señores grandes que saben menos–...

Mariana: Todo entra por los ojos.

Ismael: Exacto. Y eso solamente lo visual –los colores, las imágenes el hecho de que el muñeco se vea más real–, eso es.

Interviewer: Bueno. Quiero saber si ustedes tienen algún comentario final. Ya creo que pudieron detectar cuáles eran mis intereses, el porqué preguntaba. A veces, había unas preguntas que los hacía como reaccionar, pero no, hablaban. Esa era la intención. Generarles, de alguna manera, la necesidad de hablar y de expresar lo que tuvieran que decir al respecto. No sé si quieran hacer algún otro comentario, ya para cerrar. Algo más que decir que de pronto se les hay pasado. O algo que crean ustedes que pueda ser útil para mí saber y quieran comentarlo en este momento. Se los agradecería.

Carolina: Yo tengo una pregunta. Pero es más de curiosidad. ¿Qué es lo que estás buscando con esto?

Ismael: Eso exactamente era lo que yo iba a preguntar. Nosotros hacemos investigación. Y uno sabe que como uno presenta la información, pues obviamente uno no demuestra su interés. Pero, ‘detrás de’ hay algo. Yo me estoy imaginando lo siguiente. A su merced ni siquiera le importa el uso de las TIC, a usted le importa cómo la persona se relaciona con cierta cosa. O sea, con cierta cosa nueva que puede ser el uso de TIC en educación o en lo que sea. Es como mi intuición. Pienso que el tema era por ponernos a hablar un rato. Pero probablemente me equivoque. [Risas]

Interviewer: A ver, ¿qué otra impresión tienen, además de la que Ismael presenta?

Carolina: No sé. Tengo la duda. No me da indicios de qué está investigando.

Daniel: Efectivamente la veracidad o la efectividad de –bueno, yo leí por ahí algo de comunicación y lenguaje– precisamente está en la comunicación. En la forma en la que nos podemos comunicar. En todo lo que vimos, podemos lograr, por ejemplo, de las discusiones a qué se limitaban: a la forma de comunicarse. Entonces, digamos que el problema no es el medio como tal, el hecho de usar la TIC o de venir acá a la clase o de estar acá, sino en la forma de la comunicación. Y todo eso va enmarcado en lo que plantea Ismael. En el entorno. A que si yo estoy acá, estoy entonces predispuesto a poner atención en la clase. De poder hablar directamente. Entonces, considero que no es que las TIC no sean buenas, sino que hay que seguir buscando la forma de mejorar esa comunicación existente a través de la TIC. Y que no sea tampoco tan formal. Tampoco tan cuadriculado, como lo estamos hablando.

Julián: Otras formas del lenguaje.

Daniel: Exacto. Entonces, lo que se puede seguir avanzando respecto a mejorar la comunicación. Porque –bueno, yo veo muchas películas, veo Hollywood y toda esta cuestión– ahorita yo le decía al compañero que *Avengers*, porque en algunas escenas muestran que hacen como unas juntas y son virtuales. Pero eso eran juntas de que usted ve el holograma y el tipo ahí de pie, y todo frente a usted. ¿Lo está haciendo a través de TIC? Sí, lo está haciendo a través de algo TIC. Pero ¿entonces en qué cambia la cuestión? En la forma de comunicarse.

Ismael: La está haciendo más parecida –de hecho, hasta visualmente más bonita– a lo real. Que es en lo que se quedan cortas las TIC ahora. Lo que Álvaro decía hace un rato de “yo tengo que escribir”. “Yo tengo que pensar en la forma”, decía Claudia. “Que se entienda”, “que se vea bonito”. Entonces, si me pongo a pensar en todas esas pendejadas, probablemente esté perdiendo

el contenido del mensaje. O lo estoy transformando solo porque se vea más bonito. Esa es como la cuestión. Y la pregunta de por qué, creo que porque nosotros hacemos economía experimental. Nosotros tenemos muy en cuenta que en los experimentos uno quiere analizar el comportamiento de la gente. Sin embargo, uno no le dice: “Yo quiero mirar su comportamiento tal”. Sino que uno le bota una información. Y eso se llama un efecto marco.

Yo le doy las reglas de juego y yo quiero mirar usted cómo se comporta metido dentro de ese escenario porque la manera como uno presente las cosas afecta el comportamiento de la gente. Entonces, por eso es que debo darle algo muy sencillo, para que uno sí pueda aislar el comportamiento de las personas. Porque, por ejemplo, usted le dice: “Mire, es que queremos probar una vacuna con la cual se salva el sesenta por ciento de la gente”, o que otro señor le dice: “Queremos probar una vacuna B –la vacuna A, que era la del sesenta– con la cual se muere el cuarenta por ciento de la gente”. ¿Hacia dónde apunta? A aquella que se salva el sesenta. Y son exactamente lo mismo. Solamente se le presentó de maneras distintas. Entonces, ahorita cerramos la puerta y no se puede ir. Tiene que respondernos y no dejarnos con la intriga.

Daniel: Uno tiende a prefabricar su respuesta. De hecho, en el foro –bueno, me disculparán porque ando metido últimamente en eso del profesor Palacios– era lo que se planteaba en el foro, lo del marketing. El problema de usted obtener datos a través de encuestas es que la gente intenta parecer más racional o más santo, por decirlo así, o mejor de lo que en realidad es. De hecho, ahí fue cuando usted tuvo que quebrar esa barrera y decir: “No, es que yo no los estoy juzgando, cuéntenme”. Porque, precisamente, el hecho de usted preguntar: “¿Ustedes hacen todo al principio o hacen todo al final?”. Entonces, todo el mundo: “¡Uy, no!, yo no voy a decir que al final”. Entonces, cuando usted va a preguntar algo –y ahí lo plantean– la gente tiende a responder lo que realmente sería óptimo o lo que ideal. [...] Lo que usted piensa que el entrevistador quiere escuchar.

Álvaro: O lo que usted cree. “¡Ay!, ¿a usted le gustó esa colonia?”, “¡Ay, sí!, a mí me encantó”. Y por dentro está diciendo: “¡Uy, qué cosa tan fea!”. Entonces, por eso es que se les da el marco. Para intentar, de verdad, captar el aspecto o comportamiento que le interesa evidenciar.

Interviewer: En la universidad de Ibagué me preguntó un profesor: “Profe, ¿y usted por qué se vino hasta acá, desde tan lejos, para entrevistarnos?, ¿por qué no lo hizo por una video conferencia?”. Les cuento esta pregunta que él me planteó para explicarle por qué estoy aquí. ¿Qué pasa? Cuando yo era docente, yo soy egresada de la Escuela de Idiomas, Licenciada en Español y Literatura, Magíster en Semiótica, de aquí mismo de la universidad y trabajé por cinco años en la Escuela de Idiomas, también; empezamos a trabajar con TIC, con la plataforma Moodle, pero fueron muy poquitos pasitos hace rato. Pero yo también era docente en la Universidad Santo Tomás. Y allá había una cátedra que era semipresencial, pero la mayor parte era virtual.

Orientando esa cátedra que era totalmente nueva para mí –porque no estaba dentro de mis competencias básicas de formación– me encontré con que los estudiantes eran totalmente resistentes. Y no querían la plataforma. Y no era solo la plataforma, sino que no querían ninguna comunicación conmigo mediada por nada. Ellos me querían ver en el salón de clase, explicándoles la clase ahí. Porque mi formación de base –como yo les dije– es el lenguaje, entonces pueden imaginarse lo cuidadosa que era cuando yo redactaba los mensajes. Yo les mostraba paso a paso – como me decían acá que el profe Palacios lo hace así–, paso a paso. Que recibiendo las indicaciones

no les sea difícil ubicarse. Y sin embargo ellos siempre me pedían la presencialidad. “Profe, ¿pero, por qué no nos hacen las clases presenciales?”, “¿Cuándo va a dar asesoría?”, “¿Puedo venir el miércoles?”. Porque yo los miércoles estaba toda la mañana, ahí esperándolos a que vinieran. Y a mí no me servía un cubículo. Yo tenía que buscar un salón, porque llegaban casi todos a buscarme. Incluso, ya estaban tan predeterminados que ni siquiera leían el mensaje. Entonces, “¡Ah!, hay tarea. Voy el miércoles a hablar con la profesora para que me explique”. Sin haber leído previamente eso. Entonces, a partir de ahí, y de mis inquietudes, y de mis cuestionamientos sobre las dinámicas de comunicación, sobre las dinámicas de sentido, que es lo que estudiamos básicamente en Semiótica; empecé a cuestionarme de por qué eso estaba pasando. No soy especialista en TIC. Mi formación no tiene nada que ver con eso. Lo que aprendí, lo he aprendido por la experiencia con ellas mismas, con tratar de implementarlas de manera intuitiva, de manera –más bien– nada profesional. Solo las capacitaciones que le daban a uno cuando empezaba a trabajar estas plataformas.

Todo eso me llevó a cuestionarme qué estaba pasando ahí. Por qué la resistencia de los estudiantes. Y cómo se estaba dando la comunicación entre docentes y estudiantes, la relación. Y, por lo tanto, el proceso cómo se estaba desarrollando. Eso me llevó a más y más cosas. Y terminé, incluso, pensando un poco en el diseño. Y cómo el diseño está influyendo también, relativamente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entonces, en la universidad mi proyecto se centra ahí. Algunas preguntas fueron puntuales cuestionándoles sobre el diseño, sobre cómo se sentían. Sobre todo eso, porque una de las hipótesis es esa. Otra de las hipótesis a las que quiero llegar también, es reconocer cuáles son los estilos de uso que los estudiantes hacen de la plataforma Moodle. De las nuevas tecnologías, en general, pero yo tenía que precisar en algo. Se eligió la plataforma Moodle. Por eso les preguntaba: “¿Ustedes son matutinos, son más de la noche?”, “¿Trabajan al comienzo, trabajan al final?”.

Otra de las hipótesis gira en torno a la plataforma Moodle como un objeto semiótico, en sí mismo. Como un objeto que genera sentidos. Como un objeto semiótico, no tendría otras palabras para explicarles más eso. Toda esa dinámica se está viendo modificada por lo que yo he encontrado en las universidades porque yo tenía ciertas ideas, que habían partido de mi experiencia y de lo de otros colegas más cercanos. Y me he encontrado con cosas que han diferido un poco, de esa experiencia, en otras universidades. Entonces, plantearles yo ahorita cuáles son los objetivos exactos, las hipótesis exactas de mi investigación, no podría porque estoy a la mitad del camino. Y porque todo esto, todo el recorrido que he hecho –ya he estado en tres universidades, esta es la cuarta– ha modificado muchísimo las hipótesis que yo tenía.

Básicamente gira en torno a la percepción de los estudiantes. A las experiencias de los estudiantes. Y a todas las dinámicas que están en juego en esos procesos. ¿Por qué los estudiantes más que los profesores? Porque... También estoy entrevistando a los profesores y me interesa mucho lo que ellos piensen. Sobre todo, contrastar las tres perspectivas. Porque es increíble escuchar lo que me dicen los estudiantes y cómo los profesores– lo que ustedes me estaban diciendo ahora– lo que le parecería ideal que fuera su curso o ideal que fuera su percepción sobre las TIC. Eso presentan los profesores al comienzo. Pero, poco a poco, en la entrevista –esa está estructurada diferente, porque me interesa buscar otras cosas– ellos van soltándose y van mostrando realmente lo que hacen, que no es tan ideal como lo que plantearon al comienzo. Y

contrastar eso con lo que han sentido los estudiantes en los cursos. Y, además, con lo que la institución considera de las TIC, resulta bastante interesante. Y es lo que ha hecho modificar bastante mis hipótesis.

En términos generales, es eso. ¿Por qué también los estudiantes más que los docentes? Porque en los docentes se ha hecho mucho. No demasiado, pero sí un poco más que desde la perspectiva de los estudiantes. Es que los docentes deberían trabajar ‘así’, hay manuales de cómo hacer. Pero no están viendo la repercusión que tienen las herramientas que utilizan, las plataformas que usan o lo que hacen, la manera cómo lo hacen, en los estudiantes y en el proceso que ellos llevan. Entonces, en términos generales, sería eso. Muchas ideas dándome vueltas en este momento porque he aprendido muchísimo sobre TIC, sobre todo. Que no era mi fuerte, precisamente. Porque, lo que les digo, me interesan más las dinámicas de sentido que están en juego allí.

Ismael: Profe, ahí a manera de sugerencia. Yo no sé si esté en su lista, pero debería tratar de hablar con el decano. Con Jorge Iván Maldonado porque él tiene un proyecto de investigación –no lo ha iniciado, pero por lo menos marco teórico, el hombre tiene muchísimo y con evidencia previa– lo que está intentando es probarlo acá. Se llama *subjetividad del pensamiento digital*. Y lo que plantea básicamente –pues, está muy relacionado con lo que usted nos está diciendo ahorita– es uso de TIC y cómo las personas se relacionan con esas TIC. Y cómo esas personas tienen, podría decirse, una doble personalidad. Es decir, viven aquí en un mundo real, pero también en un mundo metafísico. Es decir, donde ellos escriben y allá son otras personas. De hecho, los más jóvenes, que están metidos en la cosa, tienen el seudónimo y el no sé qué Morgan, porque son Hackers o no sé qué carajos. Es decir, hay una parte de su personalidad que está allí metida dentro del individuo, que es en la red.

Y esa intensidad de uso o esa intensidad de qué tanta proporción de mi personalidad yo tengo allí metida, o cómo yo allá soy otro y acá soy distinto, depende mucho de: el nivel de uso. Creo que es así como él lo llama, no recuerdo muy bien. Y el nivel de uso hace referencia más o menos a –él lo parte por cohortes de edad– que uno tiene más o menos como tres niveles. Uno tiene el lego, que es el que ve una máquina de escribir y se asusta. Tiene otro que es intermedio. Y tiene otro que es experto. Que son básicamente las personas muy jóvenes. Y para hacer esas diferencias entre niveles de uso, él hace ahí como unos entrecruzamientos entre niveles de uso y cohortes de edad. Entonces, él tiene unas fracciones de gente que fue nacida en los noventa, los que nacieron en los ochenta y así sucesivamente. Porque esa reclamación de: “¡Hábleme aquí de frente!” puede ser más fuerte en las personas que tienen menos nivel de uso. Es decir, en las personas de cohortes de edad un poco más altas.

Interviewer: Pero, paradójicamente, eran estudiantes de la edad de ustedes.

Ismael: Por ejemplo...

Interviewer: Por la capacidad económica, especialmente, en contraste. Uno no puede evitar, cuando trabaja en instituciones públicas e instituciones privadas, comparar porque las mismas diferencias salen a flote. Entonces, por la capacidad económica de los estudiantes de la Universidad Santo Tomás, todos tenían *smartphone*. Y cuando yo tenía mis estudiantes de la UIS, de la Escuela de Idiomas, que uno o máximo dos por curso tenía un *smartphone*. Entonces, eran estudiantes de las mismas edades –de sus edades– que tenían ciertas condiciones económicas diferentes y eso les

permitía tener el Smartphone. En lo material, en lo físico tenemos eso. Pero también estaba la actitud. Y es que ellos están enseñados a ser más su voluntad que los estudiantes de la universidad pública, que tampoco están obligados a asistir a clase y pueden irse cuando quieran. Pero la actitud frente al conocimiento y la academia es diferente.

Entonces, yo podía perfectamente gastarme toda una clase pidiéndoles que dejaran de utilizar el celular. Entonces, yo decía: “entonces, yo no voy a hacer mi clase”. Porque la mayor parte de experiencia en mi vida la he obtenido aquí en la UIS. Entonces, tener ese contraste fue fuerte. Yo podía perfectamente no trabajar una clase –hay veces que tuve problemas con los administrativos, porque yo no quería hacer mi clase si ellos no guardaban su celular– pero se tenía que hacer su voluntad. Y yo no estaba de acuerdo con eso, por ejemplo. Eso para responder un poco lo que tú me decías de edades un poco más adultas. ¡Jóvenes! Jóvenes como ustedes.

Ismael: Establecer esa diferenciación, es decir esa taxonomía, ya dependerían sus experiencias.

Interviewer: Yo lo entiendo. Y te agradezco mucho la experiencia. Sin embargo, yo te reitero –y les reitero– que lo mío es más discursivo. Es decir, por el mismo dominio en el que yo me estoy moviendo, yo no puedo salirme del discurso en todas sus manifestaciones. No podría salirme de allí. Entonces, esto me llevaría a otros dominios que harían que mi tesis se extendiera un par de años más. Y no es lo ideal. Muchísimas gracias. De todas maneras, sí me interesaría muchísimo hablar con el profesor Maldonado. Les agradezco enormemente su disposición. Sus respuestas. Su colaboración. Y en el momento en que se tengan los resultados, sean parciales o sean finales, se hará una socialización. Si ustedes están en la institución y si ustedes pueden asistir –esto se hará aproximadamente en dos años– a esa socialización, perfecto. Si no, entonces de todas maneras han hecho un aporte para que los otros que estén presentes, sí la reciban. Muchísimas gracias.

Annexe 3.4. Entretien N° 4. Étudiants UIS

Durée : 41min

Date : 13 mai 2015

Nombre d'interviewés : 9

Filière : Kinésithérapie

Universidad Industrial de Santander (UIS)

Prénoms : Katherine, María, Mateo, Yaneth, Sergio, Breiner, Valeria, Sebastián, Ana.

Interviewer: Muy buenas tardes a todos. Muchas gracias por estar aquí. Yo quisiera empezar solicitándoles que fueran tan amables de hacer una presentación muy breve, en la que mencionen su nombre, la carrera que estudian, el semestre que hacen y las materias que han visto en la universidad; si han sido presenciales o han sido virtuales totalmente, o si han sido presenciales. En que modalidad ven ustedes básicamente las materias.

Katherine: Buenas tardes. Mi nombre es Katherine. Estudio Fisioterapia. Voy de cuarto semestre. Las materias que hemos visto han sido semipresenciales. También hemos utilizado Moodle.

Interviewer: ¿Has tenido alguna totalmente virtual?

Katherine: No.

María: Buenas tardes. Mi nombre es María. También estudio Fisioterapia. Voy en cuarto semestre. La mayoría de materias son presenciales. Pero, sería más que todo con la profesora Aminta. Con ella utilizamos el modo virtual.

Mateo: Buenas tardes. Mi nombre es Mateo. Fisioterapia de cuarto semestre. Las materias han sido presenciales. Si no estoy mal solo ha sido una la que ha sido semi, que fue con la profesora Aminta que se utilizó TIC.

Yaneth: Muy buenas tardes. Mi nombre es Yaneth. Voy en cuarto semestre. Estudio Fisioterapia. Y la mayoría de las materias son presenciales, con la ayuda de Moodle. Que son las de la profesora Aminta.

Sergio: Buenas tardes. Mi nombre es Sergio. También estudio Fisioterapia. Igualmente, de cuarto semestre. Y sí, todas las materias han sido presenciales, con la ayuda de la plataforma, del Moodle con la profesora Aminta.

Breiner: Buenas tardes. Mi nombre es Breiner Mauricio. Cuarto semestre de Fisioterapia. Y la mayoría de las materias siguen siendo presenciales. Solo en el caso de la profesora Aminta, que son semipresenciales. Con la ayuda de la plataforma.

Valeria: Buenas tardes. Mi nombre es Valeria. Estudio Fisioterapia. Estoy en cuarto semestre. Y la mayoría de las materias son presenciales. A excepción de algunas con la profesora Aminta.

Sebastián: Buenas tardes. Mi nombre es Sebastián. Estoy en cuarto semestre de Fisioterapia. Yo he tenido dos materias semipresenciales con la plataforma. Y el resto sí son presenciales.

Ana: Buenas tardes. Mi nombre es Katherine. Voy de cuarto semestre. Estudio Fisioterapia. Y las materias que hemos tenido, si son presenciales algunas han tenido apoyo del Moodle. Sobre todo para los cronogramas, programas y todo eso. Por ejemplo, las materias con la profesora Aminta. Y también inglés.

Interviewer: Muchísimas gracias. Después de haber escuchado que todos ustedes han tenido experiencias, de alguna manera, con nuevas tecnologías en los cursos de sus carreras, en la presencialidad, ¿consideran ustedes conveniente esa incursión?, ¿eso de involucrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la universidad, en la educación?

Katherine: Sí. Para mí es muy conveniente porque es una ayuda más didáctica para abrir campos, digamos si tenemos trabajos, es más fácil tenerlos en este Moodle. No es a la antigua, sino que lo podemos subir directamente a la página. Y quedan en Moodle más seguros, guardados.

Mateo: Pues, ha sido de gran ayuda. Facilita mucho las cosas. Para el maestro también debe ser fácil, ya que no tiene que andar con el montón de papeles para los alumnos. No hay que andar repartiendo, mandando a sacar fotocopias o algo así. Con Aminta lo que se trabajaba era mucha lectura, muchas diapositivas, muchas presentaciones. Y eso ayudaba a que la clase fluyera más, tanto para el docente como para nosotros

Breiner: Igual es una realidad de la era en que vivimos la incursión de las TIC es muy importante porque la mayoría de nosotros pasamos todo el tiempo con tecnologías a la mano. Entonces, las plataformas, el Moodle son herramientas que nos permite involucrarnos un poquito más con el estudio y permitirnos acceder a todos estos contenidos, desde cualquier lugar.

Sebastián: La otra es lo de los documentos. Que traigan USB para pasar los documentos. Entonces ahí siempre van a estar los documentos para cuando uno los necesite. Los descarga y los mira. Entonces, eso es una herramienta de facilitación de los documentos.

María: Hay algo que hay que resaltar de esta tecnología es que en la carrera que estamos siempre vamos a necesitar cosas que ya hemos visto. Entonces, por medio de esto van a crear una especie de base de datos a la que nosotros vamos a poder recurrir cuando lo necesitemos. Entonces, por eso a mí también me parece importante.

Yaneth: Otra cosa que decía mi compañero Breiner que uno ahorita, por lo general, tiene la tecnología a la mano. Cualquier noticia de última hora o cualquier inconveniente que se le haya presentado a la profesora, los mensajes ella los manda por el TIC e instantáneamente a uno le llegan al correo. Entonces si uno tiene a la mano los celulares, pues fácilmente puede informar de lo que hay ocurrido en último momento. Si no hay clase o si es más tarde. O cualquier cosa así por el estilo.

Interviewer: Creen ustedes que las experiencias que han tenido con la plataforma –sea un semestre, dos, tres o cinco semestres–, ¿esa experiencia les ha permitido manejar bastantes funciones de la plataforma?

Mateo: A mí me parece que sí porque yo he tenido tres, con inglés es la tercera materia que tengo con TIC. Pero para mí la experiencia más favorable fue la de Docencias II, una materia que vemos. Y ahí las profesoras colgaban todos los documentos y las diapositivas que en clase van pasando rápido, y uno ni alcanza si quiera a escribir lo más importante.

Entonces, la forma de uno poder mirar las diapositivas y acordarse de lo que estaba diciendo en ese instante el profesor es una forma para mejorar ya sea el estudio, ya sea el trabajo en casa.

Interviewer: ¿Están ustedes de acuerdo o tienen algo que aportar?

Breiner: Yo digo que la exploración de las funciones del Moodle va en cada estudiante porque, por ejemplo, en mi caso me limito mucho a utilizar lo que es subir los documentos, revisar los

documentos, subir a la cartelera, publicar las actividades que se me solicitan mas no a explorar mucho qué tanto me puede ofrecer la plataforma.

Interviewer: ¿Por qué?

Breiner: De pronto, porque no es de mi forma de estudio el estar revisando las publicaciones del profesor. Normalmente tomos mis apuntes y luego voy y consulto, por mi cuenta, la bibliografía dada por el profesor mas no me pongo a explorar en eso que nos dice el profesor o que nos sube el profesor que ya nos ha dado en clase.

Interviewer: ¿Qué pasa con el diseño? Es decir, ¿sientes que la misma plataforma no te atrae el diseño para que tú empieces a explorarlo?, ¿o se limita a tu manera de ser, que tú no lo haces, no te gusta o no estás enseñado?

Breiner: Más bien se limita a mi manera de ser.

Interviewer: ¿Qué opinan ustedes? ¿Sí los motiva de alguna manera la plataforma, el diseño de la plataforma?

Sebastián: Más que todo, yo me identifico con Breiner porque es más que todo ponerse a hacer lo que el profesor mande. Que si es subir esa cartelera, que si es revisar las demás carteleras, que si es leer este documento que está en la plataforma y ya. No nos dedicamos realmente a investigar o escudriñar esa plataforma más a fondo, a ver qué posibilidades tiene o a ver qué nos puede ofrecer, además de lo más básico que podemos conocer. Ya es todo, como él decía, una cuestión de nosotros mismos. De si a la persona le gusta eso y está investigando a ver qué puede hacer, pues esa persona va ir más a fondo de lo básico, de lo que se nos pide. Pero si nosotros nos ceñimos solamente a lo que el profesor mande o a lo que necesitamos para esa materia, que es subir carteleras o cosas así, no vamos a investigar más a fondo lo que es esa parte virtual que nos ofrece las TIC.

Interviewer: ¿Ustedes se adhieren o tienen otra posición?

Katherine: Yo quiero agregar algo. Pues, a mí me parece que el diseño también es algo aburrido. O sea, tedioso. Por eso es que uno tampoco investiga mucho. La primera vez que yo ingresé a la plataforma me enredé muchísimo utilizándola. Ahorita solamente nosotros la utilizamos para subir las carteleras. Y porque ya sabemos que las tenemos que meter, dónde subir la cartelera y hacemos eso. Pero, no miramos las otras opciones para qué sirven, ni nada. Yo una vez me metí, pero terminé por allá perdida. Y terminé cerrándola. O sea, no miré más de la cuenta, sino los programas de mis cursos y ya. Uno termina como perdido. Era como que: ¿eso para qué sirve? [Luego,] cerrar. Y uno se aburre. También por lo de mis compañeros, uno no mira a fondo para qué sirve la plataforma.

Sergio: Creo que la cuestión es que la plataforma se quiere hacer como tan simple. De una manera que se pudiese entender y que se pudiese encaminar a lo que uno va buscando. Llegó a tal simplicidad que no se vuelve llamativa para nosotros. Sería interesante de pronto un poco más de interactividad. No sé.

Valeria: Pero la plataforma tiene la interactividad. Eso era lo que yo iba a decir. Al no investigar la plataforma, por ejemplo, en una de las materias que yo he visto con la profesora Aminta, ellas nos decía: “Exploren la plataforma”. La plataforma tiene para comunicarse con los mismos que estén en la plataforma. Por un chat, por decirlo así. Tiene para que tú mires –algo que creo que lo había puesto el semestre pasado– las notas que llevabas sin la necesidad de meterte al otro lado. Yo creo

que es falta de ponerse a uno como mirar qué tiene la plataforma. Pero en lo que es el diseño, sí debería ser un poco más llamativo. Por lo menos, no sé, para algunas personas la letra más grande o algo así. Por ejemplo, yo tengo compañeros en el salón que son muy cortos de vista, entonces me decían: “Venga, acerquemos la pantalla porque no veo muy bien”.

Interviewer: ¿Algo para agregar? Ustedes hablaban de interactividad. ¿Cómo les va con el docente? ¿Cómo es la comunicación con el docente a través de la plataforma? ¿Es efectiva?

Sergio: ¿Cuándo es solo lo virtual?

Interviewer: Sí, cuando es solo virtual. ¿O necesitan ustedes de esperar la clase presencial para aclarar dudas, para que sea más clara la indicación que ya ella dé?, ¿o basta el mensaje a través de la plataforma?

Valeria: No. Creo que falta de todas maneras que la profesora nos dé la explicación. Pero, en sí, no hemos tenido –no que yo recuerde– una clase netamente virtual porque siempre la vemos semipresencial. Es decir, nos manda los archivos y después se –junto con la docente– se socializa el tema de los documentos que ella envía.

Sergio: Por lo general, la profesora dice: “Subí tal archivo al Moodle, léanlo para la otra clase”. Y nosotros lo socializamos. Así funciona con la profesora Aminta.

Yaneth: Lo que pasa es que la plataforma se usa como un guardador de archivos. Entonces, nosotros tenemos los archivos y a la siguiente clase uno ve y los revisa, pero junto con ella. Entonces, es más como una nube.

Valeria: Yo pienso que eso ocurre porque tenemos la opción de poder hablar con la profesora de manera presencial. Pues, por lo menos, nosotros. Hay quizás otros estudiantes que simplemente es de manera virtual. Ellos no van a tener la opción de estar directamente con el profesor.

Interviewer: ¿Y creen ustedes que es necesario estar directamente con el profesor? ¿O creerían de pronto que un curso cien por ciento virtual puede ser tan exitoso como un curso presencial?

Valeria: Lo que pasa es que nosotros estamos en un pregrado presencial y estamos acostumbrados a estar con el profesor, a estar con el maestro que nos esté guiando. Pero sí es posible estar en un curso virtual que no está [el profesor]. Lo que pasa es que va a ser más tedioso para uno aprender, porque no vamos a tener al profesor ahí, como que “no entiendo esto, explíqueme” o “tratemos de socializar”. Es un poco más complicado.

Sergio: Y el estudiante, siempre teniendo la posibilidad de hablar con el profesor y al poder interactuar con el profesor, no va a preferir limitarse nada más al mensaje de Moodle o a seguir la instrucción del Moodle porque, como decía la compañera, esto es un pregrado presencial. Y es mejor recibir la asistencia del mismo profesor y no nada más la instrucción. De pronto, para hacer mejor las cosas o para complementar algo que hizo falta dentro de la información que se nos dio.

Interviewer: ¿Cada cuánto usan ustedes la plataforma Moodle?

Mateo: Yo no la uso desde segundo semestre. Desde que estaba viendo esa materia con la profesora Aminta.

Interviewer: Y cuando estabas viendo la materia, ¿cada cuánto la usaban en el curso? Todo el día, cada semana.

Mateo: Cada semana, que era que teníamos que desarrollar actividades.

Interviewer: O sea, ahí constantemente la profesora estaba recurriendo a la plataforma para...

Mateo: Subiendo cosas. Sí. Eso sí tiene Aminta, que ella utiliza mucho el Moodle. Se apoya mucho en el Moodle para las actividades.

Interviewer: Cosa que ustedes valoran como positivo, como he percibido.

Todos: Sí. Sí, claro.

Sebastián: Por lo mismo que decíamos de tener a la mano los archivos es muy importante. Porque es muy importante rescatar toda la información que podamos tener. Y la plataforma nos da esa herramienta, tener esa información.

Interviewer: ¿Han sentido ustedes en algún momento que el uso de la plataforma dificulta u obstruye el proceso en el curso?

Todos: No.

Interviewer: ¿Nunca?

Sebastián: No. Lo coloca más didáctico. Y lo vuelve menos...

Mateo: Coge lo mejor de las dos partes. Coge la parte presencial y coge la parte virtual. Al hacer esa combinación la clase se vuelve un poco más didáctica, haciendo que nosotros podamos entender más, podamos captar más de lo que se quiere decir.

Sebastián: Y le da mayor eficiencia. ¿Por qué mayor eficiencia? Porque normalmente, digamos, podemos socializar un tema dentro de clase, pero la profesora leyó un artículo o algo y nos puede complementar: “Miren, muchachos, pueden complementar con este artículo que encontré muy bueno para la clase y tal tema”.

Katherine: Facilita mucho también la vida del estudiante, porque generalmente nos la pasamos en el computador. Y si vamos a investigar algo, aparte de libros, también utilizamos internet. Entonces, es como más fácil de una vez escribir en documentos en Word y subirlo, que estar pasando a mano. En el computador uno se cansa menos. Entonces, es más factible esa parte.

Interviewer: ¿Qué actividades realizan ustedes en Moodle normalmente? O sea, ¿qué tipo de actividades propone la profesora o los profesores en la plataforma?, ¿cuáles son las más comunes?

Sebastián: Lecturas complementarias son las más comunes. Y le siguen las evaluaciones interactivas, que son las evaluaciones del curso.

Interviewer: ¿Evaluaciones del curso o evaluaciones del contenido que están viendo?

Sebastián: De los contenidos.

Interviewer: De los contenidos. ¿Qué más? Ustedes me dicen que ella cuelga los documentos ahí. ¿Qué más hacen?

Katherine: Las diapositivas. Los trabajos de nosotros.

Interviewer: Todo lo que tenga que ver con carpetas y con documentos.

María: No solo los documentos de los de mi grupo, sino los de todo el grupo. O sea, todos los grupos de todos los compañeros.

Mateo: Los materiales de clase en que nos vamos a apoyar para un seminario o para una exposición y no solo –lo que decía la compañera– no solo tenemos los de nosotros sino los de todo el grupo.

Yaneth: Aparte ella, por lo general, pone como la base de datos. Digamos, si va a poner un trabajo nos pone todo y dice: “miren, los voy a sacar de estas páginas, de este lado”. Todos tenemos la misma información.

Interviewer: Vale. Todos estos son recursos. Enlaces, documentos ahí guardados.

Vamos a hablar un poquito de las actividades que ustedes tienen que hacer en el aula. Montar tareas, participar en foros. ¿Qué tipo de actividades hacen más frecuentemente?

Mateo: Las carteleras, montar tareas, las diapositivas.

Katherine: Las diapositivas, los videos.

Ana: Una vez hicieron un foro. En una clase abrieron un foro, pero nadie participó.

Katherine: Yo solo una vez que...

Interviewer: ¿Y por qué crees que nadie participó? ¿Perdón?

Katherine: Yo solo una vez que participé en un foro, pero eso fue en PIVU (Programa de Inducción a la Vida Universitaria).

Sebastián: En un Programa de Inducción a la Vida Universitaria.

Yaneth: El otro fue con la profesora Aminta. Ella hizo un foro y nos dijo: “ahí les dejo el foro abierto para que comentemos, para que tengan más interacción”. Y [de] nosotros nadie, absolutamente nadie. Yo me di cuenta de que el foro estaba ahí como un mes después.

Interviewer: ¿Y por qué creen que nadie participó?

Yaneth: Yo entraba a la página. Pero yo no sabía que el foro estaba porque no sabía dónde estaba. Un día que ya me puse a mirar más la página, las actividades que yo tenía que hacer, ahí sí me di cuenta.

Ana: De pronto fue que la profesora no puso un tema. De pronto dijo “está abierto el foro”, pero qué tema se va a tratar, se va a discutir.

Interviewer: Yo creo que necesariamente la profesora tuvo que haber puesto un tema.

María: Yo creo que la profesora sí puso el tema, pero nadie participó. Ninguno participó porque fue voluntario.

Interviewer: Yo creo que eso radica más en eso, en que fue libre. En que no estaban presionados por una nota.

Mateo: Recuerdo que en un procedimiento nos abrieron un foro, pero fue recién entrando a la materia. Entonces, no teníamos mucho conocimiento de la plataforma, porque era la primera vez que la usábamos. Fue para la primera semana y era del primer artículo. Creo que era el del paso del hombre en la Bípeda estación. Entonces era realizar un comentario de qué les había parecido. Recuerdo que había, nada más, entre ocho y diez comentarios.

Interviewer: ¿Y cuántos había en el grupo?

Mateo: Como veintitrés. La baja participación era precisamente por eso. Porque para ese tiempo poco o nada habíamos explorado la plataforma. Porque recién habíamos tenido una clase, entonces no sabíamos manejarla muy bien.

Pero, luego de que ya más o menos la manejábamos no se volvió a abrir ningún foro.

Interviewer: Tú me acabas de decir que no sabías muy bien de cómo manejar la plataforma. Eso me hace a mí pensar en preguntarles si ustedes han recibido capacitación para el uso de la plataforma.

Todos: No.

Interviewer: Nadie les ha dicho. Bueno, ustedes saben cómo se ingresa a la plataforma, ¿cómo lo supieron?

Ana: Eso, la profesora Aminta nos explicaba paso por paso. Y había un ingeniero que llegó y nos dijo cómo abrirla. Luego, la profesora nos dijo cómo subir las tareas y ya.

Mateo: Pero es como una entrega de “defiéndanse como puedan”.

Interviewer: ¿Y sí creen que pueden defenderse como puedan? Es decir, ¿es suficientemente intuitiva la plataforma para que ustedes entren?

Ana: Tal vez, por eso es que las personas no la exploran. Porque por ejemplo yo a veces a abro y dice “cursos”. Entonces, en todos hay matemáticas y Yo “¿qué?, eso no es conmigo”. O sea, no hay nada de salud. ¿Y yo cómo utilizo esos cursos que ofrecen ahí?, ¿o cómo puedo ingresar a ver la información? Entonces, no hay cómo. Uno solo sabe que uno entra a “mis cursos” y ahí está lo de los cursos de uno.

Interviewer: Entonces, no reciben una capacitación oficial. Pero la profe sí les da indicaciones de cómo entrar a la página. ¿Cómo entran ustedes a la página normalmente, a la plataforma?

Katherine: Con el código de nosotros y la contraseña.

Interviewer: ¿Y dónde encuentran ustedes la plataforma?

Varios: En *Tic enlace*.

Interviewer: ¿Entran por el enlace? ¿Saben ustedes –si están en la página de la universidad– saben por dónde ingresar?

Todos: Sí

Mateo: Sí. Pues, con el tiempo, uno se defiende. Con el tiempo uno va cacharreando.

Yaneth: Explorando.

Katherine: O sea, nosotros tenemos mucha práctica solo en la parte de trabajos. Abrir la plataforma, mirar el curso –prácticamente el de la profesora Aminta– y subir el trabajo. Pero más allá de buscar todas las otras opciones que nos da el Moodle, no lo hacemos.

Interviewer: Cuando me dices eso de que “no lo hacemos”, pones cara de que... No, no. Aquí no va a haber ningún juicio, para nada. De que ustedes lo usen o no lo usen no va a generar de mi parte o de parte del profesor –porque no se va a enterar- ningún juicio. Simplemente eso es lo que me interesa. Saber si la usan, si no la usan, por qué la usan o por qué no. Por qué no la exploran, “no es que a mí no me dan ganas”, “no, que me aburre”. Esas razones me interesan a mí saber, por eso les hago todas estas preguntas. Entonces, además de subir tareas, ustedes mencionaron los foros. ¿Son frecuentes los foros?

Todos: No.

Interviewer: No. ¿Casi no? Entonces, más bien documentos, montar las tareas que generalmente son escritos, también.

Mateo: Es más, los foros los podríamos catalogar como poco usuales porque la verdad hemos visto como uno o dos.

Yaneth: De pronto, también, de que no hay notificación de que hay foros o que en la bandeja principal –donde llegan las noticias– que dice foros, no. No sale.

Mateo: De pronto lo que decían, de lo que hablamos al principio, de mayor interactividad por parte de la plataforma. Encontrar, de pronto, una manera de la que venimos acostumbrados al sistema de que todos tenemos Facebook, todos usamos Facebook, de que llegan las notificaciones,

de que las notificaciones nos redireccionan inmediatamente a la información. Entonces, yo creo que eso...

Interviewer: O sea, ¿está muy distante el diseño de Facebook del de la plataforma?

Todos: Bastante.

Mateo: Empezando por el color. [Risas de todos].

Mateo: La plataforma es muy gris.

Interviewer: Muy gris. ¿Qué más?

Valeria: Es muy aburrida.

Mateo: Es muy formal. Es muy formal.

Interviewer: ¿Ustedes han manifestado eso alguna vez al profesor?

Todos: No.

Interviewer: No, ¿por qué? Porque no se haya dado el momento de que ustedes reflexionaran: “Oiga, sí. Esto es como muy gris”.

Katherine: Sí. Porque nos encargábamos de subir los trabajos y lo que la profe nos decía. Y ya.

Sergio: De pronto, nos limitábamos a cumplir la orden y ya.

Mateo: Nos limitamos a la función base de la plataforma. De apoyar, como es en grupos. Digamos, yo nunca la subo, yo espero a que mis compañeros la suban, porque no me gusta entrar al Moodle, personalmente. A menos de que en inglés, cuando vi la materia, me tocaba resolver el taller de inglés. Era lo único que hacía.

Interviewer: ¿Y por qué no te gusta entrar? ¿Qué te genera?

Mateo: No sé. Es que no me gusta, no la entiendo. O sea, yo sé que entrando a la página, metiendo mi contraseña, “mis cursos” y la materia. Hasta ahí. Me limito a eso.

Interviewer: En tu caso, Katherine, que entiendo que has tenido más cursos que ellos o utilizando Moodle, ¿qué tan frecuente han sido los foros?

Ana: No, nunca hemos tenido uno. Por eso te digo que nadie los usa.

Interviewer: Ok. Es muy particular, porque de la plataforma Moodle lo que más se usa –en las universidades– es el foro. Es muy particular que aquí no haya...

Sebastián: No. Y es como interesante, porque el foro es un espacio de reflexión y abre un debate. Abre un debate acerca del tema. Entonces, es interesante que se utilizara un poco más. Y lo mismo, ¿por qué no hemos exigido nosotros, como estudiantes, la apertura de foros? Porque retomamos a lo mismo que hemos dicho, nos limitamos a la función básica. Prácticamente, como nos dijo Yaneth, nos hemos limitado a que eso sea una nube. Nosotros subimos y tenemos los archivos a la mano. Mas no lo utilizamos como un mecanismo de: “Bueno, a mí me parece esto”. Y, no. De pronto ellos tienen contraposición a lo que usted dice. A mí me parece que más bien está orientado a esto [la nube].

María: Eso también depende de cada estudiante porque hay gente que –bueno, abren un foro– no a todo el mundo le gusta meterse a la página, a ponerse a leer, a responder y a debatir. De pronto es más dinámico que se haga presencial y no virtual. O sea, ahí ya va tanto en la persona como en el docente de cómo lo haga ver. De que lo anime a uno de que sí participe.

Interviewer: Por qué creer que es mejor presencial que virtual.

María: No sé, los espacios se prestan mejor. A mi forma de ver.

Interviewer: Me interesan sus formas de ver, justamente.

Sergio: En mi caso, es que virtualmente se distorsionan un poco los mensajes, la información.

Interviewer: Volvamos a eso, ¿me repites?

Sergio: Que virtual se puede distorsionar un poco más lo que quiera decir el docente o lo que uno quiera expresar.

Interviewer: ¿Les ha pasado? Que de pronto ustedes hayan interpretado mal o que el profesor les haya interpretado mal.

Sergio: No exactamente en el Moodle. Hablémoslo, digamos, lo que conoce uno que tiene desde el Facebook. En el Facebook se distorsiona mucho la información. Si uno publica una cosa con una intención, y el otro puede entender con otra intención, y ella con otra intención.

Interviewer: ¿Creen que ahí hace falta la ...?

Sergio: La interacción.

Valeria: Creo que uno distorsiona, podría distorsionar los mensajes cuando las personas que no entran al Moodle y te preguntan: “¿Qué dice en el Moodle?”, “Pues, yo leí y a mí me parece que dice tal cosa”. Y esa persona, seguro lo va a... ahí, de pronto sería la parte donde uno lo podría distorsionar. En las personas que no entran, que no usan esa herramienta.

María: Yo quiero agregar algo. No sé si te has dado cuenta, pero todos hablamos solamente de entrar a “mis cursos”, subir algo y no sabemos las otras opciones que dicen. Y lo del foro, bueno, sí nos acordamos que dice foro aparte de “mis cursos”, debajo. Pero, de resto es como si no conociéramos la plataforma. Es solamente entrar a “mis cursos”.

Interviewer: ¿Y cómo es el diseño de la plataforma de ustedes?, ¿viene como en lista?, porque ustedes me dicen “debajo”, “debajo”.

Mateo: Es que, es más, es deprimente porque es cuadriculado, es gris, tiene letra pequeña y los links ni siquiera son de otro color. Entonces, genera un estrés mental.

Sergio: Es mental, porque da la apariencia de... uno quedarse “eh... sí, ok” [aburrido].

Interviewer: ¿Cuál, cuál?

Todos: El gris. Los colores. [Risas]

Interviewer: Sin embargo, bueno, yo quiero volver a los foros. Ustedes me dicen que han usado uno solo. ¿Ustedes podrían decirme cómo se usa un foro? O sea, ¿cuál es el modus operandi para participar en un foro?

Yaneth: Por ejemplo, ¿alguien ha hecho cursos en el SENA virtualmente? En el SENA hay como un Moodle. Y el Moodle se parece, pero es más vivo. Aparte de todo, el profesor a la semana deja una actividad. Deja para desarrollarla. Deja un foro semanal y un foro aparte, que es el foro de dudas. Entonces, en el foro semanal da un tema. Y uno se basa a través del tema, uno da su punto de vista. Uno va mirando, hay demasiados comentarios y uno puede elegir cuál comentario –aparte de ese [el propio]– elegir y decir: “A mí no me parece”. Es como un debate virtual.

Interviewer: Y Ustedes, ¿cómo participan en un foro?, ¿cuál es el modus operandi?, ¿qué es lo que hace el orientador, el profesor allí, inicialmente?

María: Plantea un tema.

Interviewer: Plantea un tema.

María: Él plantea un tema y nosotros investigamos, o dependiendo si él nos da también recursos para basarnos sobre ellos. Damos nuestro punto de vista. Como dijo mi compañera, podemos leer los puntos de vista de los demás, podemos apoyar ese punto de vista o no. Y también puede ser un foro para despejar dudas. Como ella decía, simplemente nosotros preguntamos y cualquier persona o el docente podían responder.

Interviewer: ¿Algo más? ¿Cómo actúan ustedes cuando les ponen un foro? Bueno, el único foro que le han puesto.

Sergio: El foro fue: abrieron el tema, ponga su comentario y ya. En eso se limitó el foro de nosotros. En el único que participamos. Tema, comentario, adiós.

Interviewer: Ya. Ok. Bueno, hablemos de las tareas que suben. Que parece que es la actividad que más realizan.

A ustedes les ponen fechas límite, ¿cómo les va con esa fecha límite? Tienen quince días, digamos.

Mateo: Se sube todo el último día.

Sergio: Los compañeros tienen la mala maña que hacen todo de noche. Está escribiendo y: “¿Usted qué está haciendo?”, “Estoy subiendo todavía al Moodle”. Y hay ocasiones de que si se deja para el último día, creo que la actualización de la plataforma se hace entre nueve y media, diez, y para esa hora es imposible subir documentos.

Interviewer: ¿La experiencia se los dice?

Mateo: Sí, porque a varios compañeros les ha pasado.

Interviewer: Entonces, si tienen del uno al quince, tienen quince días para montar el trabajo, ¿lo montan el día dos o el día tres?

Mateo: Diez.

Interviewer: ¿O el día siete o el día quince, más bien?

María: Catorce.

Sergio: Siete.

Interviewer: ¿Por la mitad? ¿El catorce? [Risas]

María: Entre el catorce y el quince.

Interviewer: ¿Y por qué?, ¿por qué creen ustedes que eso pasa?

María: Depende de la carga académica que tengamos, también. Porque, por ejemplo, no tenemos mucha carga académica en ese momento de entregar el trabajo, pues uno intenta hacerlo con tiempo y subirlo con tiempo. Pero si ya la carga académica es mayor, pues a veces uno tiende a dejar cosas para última hora. Y hace otras primero. O sea, lo que tenga más encima lo empieza a hacer primero y después sí... Entre más tiempo uno tenga, más aplaza las cosas para hacer. Es un error en que uno cae muy fácilmente como estudiante.

Interviewer: Bueno. Entonces, por la carga académica y por otras razones...

Ana: Más que por la carga académica, es por la costumbre de dejar las cosas para lo último porque –hablo por mí– yo puedo estar sin nada que hacer e igual yo lo voy a montar el quince o el catorce. [Risas].

Interviewer: ¿No te dan ganas de hacerlo antes?

Ana: No, lo dejo para el final.

Interviewer: ¡El último día!

Breiner: Igualmente, depende del tema.

Valeria: Y yo creo que también por lo que es tan fácil y rápido montar, que uno también lo deja para última hora. Y uno dice: “¡Ay, no!, eso en media hora lo hago, lo subo”.

Ana: Porque es que, igual, no hay diferencia entre montarlo antes o montarlo el último día. Igual la nota va a ser la misma. [Risas]

Sergio: Y creo yo que por la dificultad que sea del trabajo. Entre más difícil, a uno lo empieza a pensar antes, ir adelantando para que no quede tan pesado después. Pero, por lo general, las materias que pasamos por la plataforma son un poco sencillas, por decirlo así. O los trabajos no requieren una mayor dedicación. Entonces, también eso influye en que uno lo deje todo a última hora.

Katherine: También, en mi caso particular, es que de esas materias algunas materias son requisito, entonces tú la puedes ir adelantando. O directamente lo ves con gente de otros grupos. Entonces, a veces es un poco difícil como que: “¡vengal, haga su parte, mire su parte”. Que una cosa que la otra. Hasta que uno no tenga todo el trabajo, no se puede [montar].

Yaneth: Además, siempre tiene que haber el que tome el liderazgo de: “Listo, usted mándeme sus cosas, que yo subo todo a la plataforma”.

Interviewer: Trabajan en grupos.

Todos: Sí, sí.

Yaneth: En la plataforma por lo general se trabaja en grupo. Entonces, como son cuatro personas, entonces: “Listo, yo lo subo”. Hasta que todas las personas no se organicen, no se puede hacer efectivo eso en la plataforma.

Interviewer: ¿Y en qué momento son ustedes más activos? “No, es que a mí me encanta trabajar a las cuatro de la mañana y a esa hora estoy lúcido, brillante, me rinde mucho más”. O: “Yo soy más bien nocturno”.

María: En la noche.

Breiner: En la mañana. Yo soy malo para trasnochar. A las nueve y media ya me están pesando los ojos

Ana: En las mañanas, pero apenas uno se despierte. O sea, no luego. De una vez.

Interviewer: Bueno. Entonces tenemos aquí madrugadores.

Sergio: En la tarde.

Interviewer: Trabajas bien en la tarde. ¡Con ese calor tan horrible que está haciendo! [Risas de todos] Por eso planteo la pregunta. Si ven, hay gente que es muy nocturna, que trabajan en la noche; “no, me gusta esperar a que todo el mundo se vaya a dormir y en ese momento es que yo me concentro”. O al contrario: “Para que nadie me moleste, para que no haya televisor prendido a las cinco de la mañana es excelente para levantarse uno a trabajar”. Entonces, tenemos de ambos. Pero somos más trasnochadores que madrugadores, me he dado la impresión.

Todos: Sí, sí.

Interviewer: Más de noche. Solo dos madrugadores.

Mateo: Más que todo por fuerza mayor.

Interviewer: ¿Por qué?

Mateo: Porque se le acumula mucho el trabajo a uno, entonces le toca trasnochar.

Yaneth: Seguir derecho.

Interviewer: ¿Y por qué se te acumula? Porque dejas para lo último, como dice la compañera, o porque tienes muchas cargas.

Mateo: Porque cuando uno tiene tiempo, uno lo gasta en otras cosas. Y cuando uno se da cuenta, ya tiene mucho trabajo represado.

Yaneth: También depende de los tiempos de la universidad. A veces, no es que uno lo deje todo para última hora, sino que todo lo ponen en un mismo momento y para una misma fecha.

Mateo: Sí. Digamos, cuando usted está cerrando cortes que hay parciales.

María: Y que uno está trabajando en la universidad. Entonces, uno llega [a la casa], coma, descansa cinco minutos, báñese y hasta que le den a usted los ojos haciéndolo en el computador o estudiando. Y después duerma un ratito y vuelva y madrugue para estudiar para el parcial.

Interviewer: ¿Y son ustedes parecidos, más o menos, en el ritmo de trabajo de la presencialidad? O sea, así como dejan a última hora para montar el trabajo, también dejan para última hora entregar el de la presencialidad.

Todos: No.

Mateo: No, en el de presencial sí somos muy puntuales. Es más, nos lo dejan y en el mismo instante empezamos a trabajar.

Ana: Uno empieza a trabajar desde que se lo dejan hasta cuando toca entregarlo.

Sebastián: Hay más dedicación a nivel presencial.

María: Es que hay más comunicación cuando usted tiene sus compañeros al lado. Hay más comunicación cuando usted está con su grupo de trabajo presente. Entonces, se pueden aclarar más dudas y se puede acelerar el trabajo que, como hacía mi compañera Kathe, tiene que estar pidiendo, pidiendo y pidiendo. Y hasta que a uno no se lo manden, entonces uno no lo puede montar.

Interviewer: ¿Cómo es tu nombre?

María: María Paula.

Interviewer: María Paula, tú eres la que nos aterriza siempre a la presencialidad. Tú dices la interacción y el foro, también, es mejor estar en el salón, estando la profesora. ¿Comparten ustedes eso? ¿Es como más chévere así?

[Silencio] Bueno, ¿quisieran contarme algo más, de lo que ha sido su experiencia? En tu caso, de lo que he podido percibir, que has hecho cursos en el SENA o con alguna otra plataforma. Con Moodle también. Tú o cualquier otro, no estás obligada, a comentar algo más. ¿Cómo les gustaría que fuera la plataforma? De pronto se han dado cuenta que poco a poco se ha ido involucrando. La van metiendo más y un poco más. Y las nuevas tecnologías. Y en un futuro se esperaría que más asignaturas involucraran también TIC. ¿Cómo les gustaría a ustedes que fueran esas nuevas plataformas o la misma, pero en otras asignaturas? ¿Qué mejorarían? ¿Qué quitarían?

Breiner: Creo que en un inicio debería tener un video sobre todo lo que puede ofrecer la plataforma. De todos los enlaces, explicando dónde se puede uno meter. Todo. Explicando todo, para que los primíparos –los que lleguen por primera vez– no se pierdan tanto como nos pasó a nosotros.

Yaneth: Por ejemplo, en el Moodle de SENA hay un link donde dice: “Curso de plataforma”. Entonces, siempre está ahí. Dice preguntas de, por ejemplo: “¿Cómo subir un archivo?”, y usted mira. O también, como dicen mis compañeros, es muy gris y la letra es muy pequeña. Y eso aburre. Y da pereza entrar.

Interviewer: ¿Y en el SENA es diferente?

Yaneth: Es que la letra es grande y es oscura. Y los link se diferencian de color, son azules, son vivos, son llamativos.

Y por ejemplo en los foros, yo diría que va en el profesor. O sea, que lo coloque en la bandeja principal, que diga: “hay un foro de tal tema”, y uno sabe. Pero, de todas maneras, a uno le da pereza entrar a la plataforma.

Mateo: Por ejemplo, a principios de 2014 participé en un curso como en una página de un *college* de Estados Unidos, donde se dan diferentes cursos –bioquímica y eso–, y la introducción del curso era un video subido por el mismo profesor. Entonces, el mismo profesor daba las indicaciones mediante un video grabado por él. Entonces, se aprovecha lo que tiene la plataforma. Pero también tiene el beneficio de lo que decía María Paula de la presencialidad porque sea como sea, el profesor está ahí y te está explicando qué es lo que va a hacer. Y lo mismo cuando proponía las actividades. Ahí se proponían actividades de ver videos, visitar enlaces, visitar páginas de actividades, hacer ciertos comentarios, resolver ciertas guías. Pero todo te lo explicaba el profesor mediante videos. No sé. Aunque es bastante difícil la coordinación de ese tipo de videos.

Interviewer: Toman bastante tiempo, sí.

¿Algún otro comentario? De pronto, que quieran contar algo más, alguna experiencia, con algún trabajo o con alguna cosa.

Breiner: A mí me parecería bien que, si van a actualizar o a meter cosas –depende de lo que se diga–, como una especie de Facebook. Que al principio le aparezcan las novedades, lo que publican los profesores o lo que los compañeros del mismo le hayan agregado, para uno guiarse. Para: “¡Ah, bueno! Esto ha sucedido”. Lo mismo para los foros, para que uno se informe de lo que sucede en la plataforma.

Valeria: Como una página principal. Donde –digamos un periódico– salga todo lo del día. Todo lo que se puede hacer o lo que pasó, para uno informarse. Es más fácil. Así uno lee y sabe cómo guiarse.

Interviewer: Listo. Creo que no tengo en estos momentos otra pregunta por hacerles. Les agradezco muchísimo por haber compartido conmigo todos estos comentarios. Sus opiniones. Por haber asistidos, muy amables. Muchas gracias.

Annexe 3.5. Entretien N° 5. Étudiants USTA

Durée : 22min18

Date : 27 mai 2015

Nombre d'interviewés : 8

Filière : Odontologie

Universidad Santo Tomás (USTA)

Prénoms : Andrea, Natalia, Liliana, Carolina, Daniela, Cristian, Ángela, Camilo

Interviewer: Buenos días a todos. Muchas gracias por estar aquí. Quisiera empezar con una presentación muy básica. Su nombre, la carrera que hacen, el semestre que cursan y, en general, cuál es la modalidad de las materias que ustedes estudian. Si presencial, semipresencial o virtual.

Andrea: Mi nombre es Andrea. Facultad de Odontología. Modalidad presencial. Quinto semestre.

Interviewer: ¿Has visto algunas materias semipresenciales o virtuales totalmente?

Andrea: No.

Natalia: Mi nombre es Natalia. Realizo quinto semestre de odontología en la Universidad Santo Tomás. No he realizado modalidad virtual.

Liliana: Mi nombre es Liliana. Estudio odontología. Quinto semestre. No he realizado materias virtuales.

Interviewer: Sí y si tienen algo que complementar de cursos por fuera, también. No hay ningún problema.

Carolina: Mi nombre es Carolina Vergel. Curso quinto semestre. Y sí he visto materias virtuales. Emprendimiento.

Diana: Mi nombre es Daniela Vives. Hago quinto semestre. Y no he visto tampoco materias virtuales.

Cristian: Mi nombre es Cristian Ostos. Tengo veinticuatro años y sí he tenido experiencia con el aula virtual.

Ángela: Mi nombre es Ángela Andrew's. Estoy en quinto semestre. Y, pues, yo veo inglés, filosofía institucional y el aula de Anestesia la tengo en la página virtual.

Camilo: Mi nombre es Camilo. Durante el transcurso de la carrera hemos visto varias materias virtuales. Algunas presenciales, pero con algún componente virtual.

Interviewer: Muchas gracias. Bueno, si bien la carrera es presencial, al parecer, han visto materias donde se soportan –por lo menos si no hay una total virtualidad– se soportan en herramientas virtuales. Mencionaron el aula virtual. Básicamente, la Universidad Santo Tomás usa Moodle, ¿sí conocen la plataforma? No, ¿no conocen la plataforma?

Natalia: O sea, ¿la plataforma virtual?

Interviewer: La plataforma virtual.

Todos: Sí

Interviewer: La plataforma virtual se llama Moodle. Esa plataforma, donde montan las tareas, donde participan en foros, se llama Moodle. Yo quisiera saber, en primer lugar, si ustedes creen conveniente que en su carrera, que es netamente presencial, se implementen este tipo de

herramientas digitales. Si lo creen conveniente; si ha sido positivo o negativo; si ha facilitado el proceso o, más bien, lo ha obstaculizado, y por qué, por su puesto, que es lo que más me interesa.

Ángela: Pues, sí. Hay muchas cátedras, demasiadas cátedras de humanidades que ojalá todas estuvieran en la plataforma porque eso quita demasiado tiempo. Igual, mandan a hacer infinidad de trabajos, por lo regular. Y sería mejor entregarlos por internet, que venir a entregarlos a una clase que nos quita mucho tiempo.

Cristian: Yo, por el contrario, pienso que no porque muchas veces el estudiante se concentra en hacer sus trabajos o asistir a las clases presenciales y se olvida totalmente de la plataforma. Entonces lo que ocasiona es que cuando son materias totalmente virtuales, el docente se pega de eso para una mala calificación. Igual, creo que los trabajos se pueden enviar por correo. Igual, si lo van a montar en la plataforma, pues uno tiene y maneja un correo en el cual puede enviar o recibir los trabajos del profesor o tareas que uno quiera enviarle al profesor. Entonces, me parece muy tedioso y hartó, a la vez, llegar a plataforma y prender el computador para hacer una tareita ahí. A mí no me gusta eso. Le verdad, en lo personal.

Interviewer: ¿No te gusta la plataforma?

Cristian: No me gusta. Soy malo para eso.

Ángela: No, a mí tampoco me gusta. [Risas]

Interviewer: Eso es lo que me interesa. A eso vengo, a escucharlos para saber si les agrada o no.

Andrea: Es que, para mí, la plataforma debería ser como una ayuda para que los docentes publiquen ayudas académicas. Por lo menos, que una presentación que vimos en clase y que uno no alcanza a tomar todos los apuntes. Sino que ellos lo suban para que a uno se le facilite la información. Pero eso de que los trabajos a veces –lo que dice Cristian– porque uno está concentrado en las materias presenciales y en las prácticas. Entonces, como que uno no se... por lo menos yo, a mí no me gusta estar pegada al computador. Eso a mí se me olvida. Y muchas veces tengo el problema de que entrego trabajos tarde. Como que todo a última hora, por eso mismo.

Cristian: O en caso tales como que ponen la fecha límite y preciso la plataforma se cae ese día o no funciona. Entonces uno queda ahí. Y de una vez: “tome su cero”. Entonces, eso suele pasar. Pues, uno deja las cosas para última hora, también es verdad. Pero igual uno se dice: “lo hago después, lo hago mañana”. Igual como eso está ahí, uno dice: “lo hago después”. Y vaya a que uno va a hacerlo y ya después no se puede.

Interviewer: ¿Pero lo que no te gusta es la plataforma misma o el hecho de tener que entrar a mandar el mensajito por ahí?

Cristian: El hecho de tener que entrar. La plataforma de acá es muy buena. Es bonita y es...

Ángela: Didáctica.

Cristian: como fácil de manipular. Que es didáctica, sí.

Interviewer: ¿Están ustedes de acuerdo en que es fácil de manipular? ¿Que uno entra y es así como un Smartphone que ustedes entran y, así no sepan, saben cómo moverse allá adentro?

Cristian: Pues, tampoco. Pero, sí, sí.

Todas: Sí, sí.

Interviewer: Sí les parece sencilla de manejar.

Camilo: Yo creo que es también como falta de educación o costumbre. Pues, en mi caso, no es que la plataforma sea muy agradable, pero uno puede entrar y recordar las fechas. Pero creo que también hace falta como un direccionamiento del estudiante para que coja esa costumbre de estar pendiente de la tecnología o del correo o del campus virtual porque, así uno no quiera, para allá está encaminado todo lo que gira en el mundo.

Interviewer: ¿Y tú creerías que –digo tú porque él acaba de intervenir, pero ustedes pueden intervenir, por supuesto– crees que realmente –dices que todo va para allá–si se llegara a un aprendizaje netamente virtual, como lo hice en una pregunta inicialmente, también sería igual de efectivo como el presencial que ustedes lo ven todo el tiempo?

Camilo: En el caso de nuestra carrera sería complicado aprender cómo, por ejemplo, hacer un examen bucal virtualmente. Uno tiene que tener el contacto con, por lo menos, con el estudiante. Entonces, en el caso de nosotros no creo que sea muy viable que todo sea virtual. [...]

Interviewer: Entonces ustedes usan Moodle como complemento a la presencialidad, ¿verdad?

Camilo: Sí. La gran mayoría, sí.

Ángela: Yo sí estoy de acuerdo con Cristian [Aguilar]. Y digo que en un futuro cuando ya tengamos costumbre o que ya sepamos que la plataforma existe como una tarea normal, ya no se nos hará tedioso cuando tengamos una tarea porque ya sabemos que tenemos que entrar. Y como nos estamos acostumbrando, es algo nuevo creo –no sé, pues yo soy nueva en la universidad–, pero inicialmente no estaba. Sino que han venido promociones. Los profesores han obligado a que tienes que entrar porque hay unas fechas límites. En un futuro será full fácil. Y todas las personas van a poder entrar como ir a una clase. Yo tengo que hacer en la plataforma y entro porque ya lo tengo de costumbre, porque sé que a esa hora tengo plataforma, como tendría que venir a una clase acá. A mí de verdad que las cátedras de humanidades me parecen una pérdida total de tiempo hacerlas acá, porque todas son puras tareas, puras tareas, puros trabajos infinitos. Entonces, es mejor hacerlo en plataforma, se sube y listo. A mí no me parece.

Interviewer: ¿Con qué frecuencia usan ustedes Moodle con los profesores que lo usan? ¿Cada cuánto tienen tareas en plataforma?

Ángela: Yo sí, todas las semanas.

Interviewer: Todas las semanas.

Cristian: Por lo menos acá en anestesia, todas las semanas. Por lo menos en esta.

Interviewer: ¿Una tareita pequeña o son cosas amplias?

Cristian: Nooo. Ya quisiéramos así [pequeña]. [Risas]

Ángela: Yo estoy viendo Filosofía Institucional, que también es de humanidades. Y pues acá venimos solamente a hablar de la vida, en clase. Que se murió no sé qué poeta, entonces venimos a hablar una cantidad de locuras. Y para la casa nos mandan una cantidad de tareas. Una infinidad. Entonces, mejor venimos nada más y lo hacemos. Lo enviamos y no perdemos el tiempo acá.

Interviewer: ¿Están ustedes de acuerdo?

Andrea: Sí, estamos de acuerdo.

Cristian: Con eso, sí.

Andrea: Lo de humanidades, sí. Porque nosotros, en comparación, vemos terapéutica dos horas semanales, y de materias de humanidades vemos cuatro horas. Entonces, yo creo que no se justifica meterle tanto tiempo a algo que no tiene nada que ver con lo que nosotros hacemos.

Cristian: Terapéutica, sí también que la hagan virtual. Porque es como... [Risas].

Interviewer: ¿Qué tipos de actividades les proponen sus profesores en Moodle?

Camilo: Más que todo son guías, documentos o preguntas.

Interviewer: ¿Para leer? Les cuelgan documentos.

Cristian: Investigar.

Camilo: A veces nos ponen un caso clínico y que uno lo resuelva.

Interviewer: Pero ¿seguimos hablando de documentos que cuelgan para que ustedes lean?

Camilo: Sí.

Interviewer: Además de eso, de actividades que ustedes tengan que realizar allí adentro, ¿qué hacen?

Cristian: Foros.

Ángela: Talleres.

Interviewer: ¿Tareas que ustedes tienen que montar, documentos que tienen que adjuntar?

Todos: Sí, sí.

Interviewer: ¿Qué más? ¿Wikis?, ¿nunca han hecho wikis?

Todos: No

Ángela: ¿Qué es eso?

Interviewer: Son documentos grupales. De aprendizaje colaborativo...

Cristian: Nosotros, no.

Interviewer: Donde entre todos, así como en Google Drive, construyen un solo documento.

Andrea: No.

Interviewer: Entonces, foros básicamente, talleres y tareas.

Todos: Sí.

Interviewer: ¿Cómo les va con los foros?

Andrea: Bien.

Cristian: La verdad es que los foros es un comentario ahí. Lo dejó, se fue y no volvió a mirar eso. Eso no es que sea participativo.

Interviewer: ¿Tú o el profesor?

Cristian: Todos. Todos somos así. [Risas]

Ángela: De pronto, el profesor no.

Interviewer: Pero ¿entonces sí sientes ustedes el acompañamiento del profesor?

Camilo: Pues, en el último foro que hicimos era de hacer un aporte a un caso clínico. Y luego, lo que teníamos que hacer era comentarle a un compañero. Y lo que uno hace es comentar: "Oye, sí. Me parece bien tu aporte". Pero no es más. El comentario es solo por salir rápido de la plataforma.

Ángela: Y porque es un requisito que pone el profesor.

Camilo: Exacto. Y, por lo menos, el profesor pues no... no sé. Si lo ha visto, no sé. Porque no ha comentado. Entonces no tengo ni idea.

Interviewer: ¿Y cuáles son las reglas de participación más o menos? ¿Ustedes comentan al caso clínico directamente?

Camilo: Sí.

Interviewer: ¿O tienen que comentar al compañero?

Cristian: Al caso clínico y al compañero.

Interviewer: A los dos.

Cristian: Sí.

Interviewer: ¿Y más o menos qué plazo les dan?

Camilo: Pues lo foros, por lo general, son abiertos.

Interviewer: ¿Abiertos?

Cristian: Cuando usted quiera, sí.

Interviewer: ¿Y las tareas?

Todos: Esa sí tienen fecha.

Interviewer: ¿Y cómo se comportan ustedes con las fechas límite? Por ejemplo, tienen quince días, ¿son ustedes activos el día uno y dos?

Todas: No.

Interviewer: ¿El día cinco o el día catorce?

Cristian: Por ahí el trece y uno dice: “¡Ah!, sí. Ahí está todavía”. Y lo hace el quince.

Interviewer: ¿Así son todos? o alguno de ustedes...

Camilo: No, la mayoría al final.

Interviewer: ¿Y por qué creen que pasa eso?

Camilo: No sé, yo he pensado que a veces falta un tipo de recordatorio en la plataforma. Porque nos pasa –por lo menos a mí, que tengo muchos libros prestados– que llega el día de renovar y a veces se me olvida. O a veces anoto y no sé qué hice. Entonces, se me olvida. Si existiera un tipo de recordatorio en cuando a las tareas o lo que hay que hacer, sería algo bueno. Porque a uno se le pasa.

Interviewer: Y en la presencialidad, ¿se les pasaría la fecha de entrega?

Natalia: No.

Todos: No

Cristian: Es diferente porque todo el mundo está comentando. Uno está por ahí y escucha: “¡Ay!, sí. El trabajo”. Y me acordé. Entonces uno pregunta. Presencialmente es más fácil.

Interviewer: ¿Y trabajan más ustedes –cuando tienen las tareitas que trabajan el día catorce y el día quince- en la mañana, en la tarde o si es hasta la media noche, a las once es que están subiendo el documento? ¿Son más nocturnos? ¿O más en la mañana, en la tarde?

Natalia: En la tarde y en la noche.

Interviewer: Tarde-noche.

Cristian: Donde hay huecos, más bien.

Interviewer: Cuando tienes huecos, ¿si es en la mañana, en la mañana?

Cristian: Donde caiga.

Interviewer: ¿Ustedes? ¿Nocturnas?

Liliana: En la noche, principalmente.

Interviewer: Principalmente. Vamos a hablar un poquito de la comunicación con el profesor. Exclusivamente por la plataforma, ¿ellos les mandan mensajes?, ¿les publican en la cartelera?, ¿de qué manera se comunican ellos? [Risas]

Camilo: No, pues ahí sí existe el blog de mensajes. Y el docente –en el caso de portugués– cuando no hay clase, él se comunica. Pero, igual pasa, uno no se da cuenta de eso. Entonces, uno entra a clase y él sí mandó el mensaje. Y ahí dicen: “¿Por qué no miró plataforma?”. Pero muchas veces uno no...

Interviewer: A ustedes les llega copia al correo, ¿no?

Cristian: Porque uno desactiva la opción. Y el correo tampoco es que uno... pues yo, por lo general, es que a mí no me gusta eso. A mí que me avises al WhatsApp.

Ángela: ¿Tú eres de la época de las cavernas?

Cristian: Pero las cavernas con WhatsApp no existían.

Interviewer: Bien. Deben revisar el spam, porque siempre llega copia al correo. O no registraron bien el correo, al comienzo cuando se registraron en la plataforma.

Liliana: Lo que digo es que hay estudiantes que no tenemos acceso a un portátil que uno pueda llevar todo el tiempo.

O sea, Cristian y yo tenemos la misma situación. Yo no tengo computador portátil como para estar con mis cuentas ahí conectada. Entonces, yo llego a la casa y mi hermana lo usa. Yo tengo que programarme al tiempo de ella para poder revisar mis correos y cosas. A él le pasa lo mismo. Entonces, por eso es que no estamos tan en contacto con eso.

Interviewer: Y cuando el profesor se comunica con ustedes por mensajes individuales o por mensajes masivos, ¿es efectiva la comunicación? Es decir, ¿ustedes se entienden bien?, ¿hay una conexión con el profesor? O ustedes tienen que llegar a la clase presencial, aprovechando que la tienen: “¡Ay!, profe. ¿Usted qué? ¿Qué fue lo que quiso decir o qué fue lo que usted propuso?”.

Todas: Sí.

Ángela: Sí, siempre es así.

Interviewer: ¿Ustedes no le escriben por la plataforma, sino que le dicen?

Ángela: No, porque nunca lee. Con el de inglés, siempre coloca las tareas y luego... nunca sabe. O sea, siempre las deshabilita. Y entonces, él está esperando a que todo el mundo le envíe la clase y: “Profesor, pero si no está en plataforma”. “¡Ay!, sí. Es que la tenía escondida”. Entonces, o se lo olvida o no sabe. O sea, no nos dice qué fecha límite tiene. No la sube. Eso es un desorden. Él lo hace porque le dicen qué tiene que hacer.

Interviewer: ¿Tú no te sientes acompañada en el aula por él?

Ángela: Con él, no. Yo le dije: “Profesor, ¿y cuándo se cierra?”. Y me dijo: “El sábado hay una. La otra se cierra para la otra semana”. Y solo hay una habilitada, la otra se le olvidó abrirla.

Cristian: ¿Nombre del docente? [Risas]

Interviewer: No, no. No es necesario. Para terminar –porque se nos agota el tiempo– yo quisiera que habláramos un poquito de la plataforma. Cuando tú me decías –Cristian–: “Es que eso me aburre, eso no me gusta”, me decías que te gusta WhatsApp o “Yo puedo mandar la tarea por un correo”, ¿no es la tecnología lo que te incomoda?

Cristian: No. Incluso es eso. Que no tengo el acceso a un computador personal, que diga: “bueno, voy a entrar acá y lo manejo como yo quiera”. Que si cierro, yo puedo dejar la tarea a medias y luego continúo. A mí me toca es de una y aprovechar el momento en el que tengo el computador. O acá o el de mi hermano. Pues, porque yo no tengo computador personal porque lo dañé. Entonces, eso es lo que me parece hartito.

Interviewer: Y si hablamos un poquito de la plataforma, ¿les parece a ustedes que es suficientemente amigable la plataforma? ¿Sí es amigable, si se sienten ustedes cómodos, de que entran y saben dónde están las cosas?

Cristian: Sí, es que eso es fácil. La plataforma está muy bien estructurada. Entonces, es fácil. Uno sabe que si quiere mirar sus notas, está el link para eso. Y en algún momento una tarea, también. Están las cátedras, por así decirlo, en orden. O sea, usted las selecciona y está solamente lo de esa materia. Entonces, es fácil entenderla y acceder a ella.

Interviewer: ¿Y ustedes qué creen?, ¿sí se sienten cómodos con el diseño?

Todas: Ujum.

Interviewer: Ustedes saben que Moodle es bloques. Tiene bloques, es bastante como lineal, cuadrículada digamos, es bastante cuadrículada la plataforma. ¿Se sienten ustedes bien con eso?, ¿sí se mueven bien allá adentro?, ¿sí es intuitiva? O tienen alguna dificultad de: “No, es que ese larguero” o “¿cómo voy de aquí allá?”.

Cristian: El larguero de pronto en la calificación docente, que lo obligatorio a través de la plataforma. O sea, si uno quiere mirar las notas, le botan el de calificación docente, que tiene que ser obligatorio si usted quiere ver sus notas. Entonces, lo obligan a uno a hacer eso.

Interviewer: Quiero escuchar como otra opinión. [...] No, no. Yo le agradezco muchísimo. Pero, además de todo lo que Cristian nos ha dicho, me gustaría escuchar otra opinión de conformidad o inconformidad con ese diseño.

Ángela: Yo estoy inconforme en cuanto a que las tareas, por ejemplo, yo las hago en Word, y cuando las voy a subir ahí, no deja adjuntarla. Porque no permite que se copie o se pegues ahí en el espacio que tienes para hacerlo. Entonces, eso es súper feo. Y también que siempre hacen la promoción que hay cursos virtuales todo el tiempo. O sea, “participa en cursos virtuales de tal cosa”. Y nunca dicen la fecha de cuándo comienzan, a qué tipo de público está abierto. Eso.

Pero, en realidad, está bien. El acceso es fácil. No tienes que poner el larguero de que estás en odontología y que no sé qué, para consultar las notas en la otra plataforma. Sino que ahí simplemente colocas tu código, tu contraseña y listo.

Interviewer: ¿Ustedes reciben formación para aprender a manejar la plataforma? O es algo así como: “Código, contraseña y listo. ¡Defiéndanse!”.

Ángela: No, a mí nadie me dijo.

Camilo: Yo nunca recuerdo haber recibido alguna formación.

Cristian: Recibimos de la biblioteca. Pero lo que es relacionado con biblioteca. Pero con la virtual, de lo que estamos hablando, de tareas y eso.

Interviewer: ¿No había foro de presentación? “Así se monta la tarea”, “así se participa en el foro”.

Cristian: Pues, si lo hay, nadie lo lee.

Interviewer: No. Que les hayan dado la formación. Que los hayan llevado a la sala y les hayan explicado, ¿no? O un tutorial o algo que les hayan colgado, ¿no?

Liliana: No.

Interviewer: Bueno. ¿Tienen alguna otra cosa que contarme de su experiencia con *Moodle*, con la plataforma? Chévere o no tan chévere. ¿No? ¿Cómo ingresan ustedes al portal?

Cristian: Pues ingresamos al link y...

Interviewer: ¿Por la universidad? ¿Por la página oficial de la universidad?

Cristian: Sí, ahí está el link en biblioteca la direccionan. Y ya. Piden el código y la contraseña.

Interviewer: ¿Fácil?

Cristian: Sí.

Liliana: Yo entro siempre por USTA virtual.

Ángela: Yo también entro por USTA virtual.

Interviewer: Eso era lo que quería saber. Cuál era Justamente el camino que ustedes seguían para entrar. Bueno, creo que es todo en general. Les agradezco muchísimo por haber compartido conmigo sus opiniones, sus comentarios. En la información, les agradezco que sean muy claros cuando escriban el correo electrónico porque en cualquier momento necesito comunicarme con ustedes –por su puesto son libres de decir “no me interesa, no voy a participar”– pero yo les agradezco mucho que si les llego a hacer alguna pregunta –no va a ser por la plataforma, va a ser por el correo electrónico– me colaboren con la respuesta. Les dice: “Ustedes no están obligados”, pero sí se los agradecerá mucho. Sus nombres serán mencionados, no sus apellidos, cuando me refiera a sus intervenciones en los análisis que haga en mi tesis. Y habrá una socialización, no sé si estarán ustedes aquí cuando yo regrese a hacer la socialización de todo lo que se encontró, porque se ha trabajado no solo con la San Toto, con la UIS y con varias universidades. Sobre todo, del eje cafetero. Muchísimas gracias.

Annexe 3.6. Entretien N° 6. Étudiants USTA

Durée : 24min31

Date : 16 avril 2015

Nombre d'interviewés : 4

Filière : Droit et Administration des entreprises

Universidad Santo Tomás (USTA)

Prénoms : Nelson, Esther, Mildreth, Iván

Interviewer: Buenas tardes y gracias por aceptar venir a charlar un tiempo conmigo. Para iniciar, quisiera pedirles que hicieran una breve presentación. Su nombre, la carrera que estudian, el semestre que hacen y las materias que han visto hasta el momento, en qué modalidad han sido. Presenciales, totalmente virtuales, bimodales (que tienen un poquito de las dos).

Nelson: Mi nombre es Nelson. Estoy en primer semestre de Administración de Empresas Agropecuarias y todas las materias que he visto son presenciales.

Interviewer: Presenciales. ¿Algún componente virtual en alguna materia?

Nelson: No. No, señora. Todas son presenciales.

Esther: Buenas tardes, mi nombre es Esther. Estoy en primer semestre de Empresas Agropecuarias y las materias que he visto son bimodales. Por ejemplo, esta de Cultura de la Información es presencial y también es bastante virtual. Lo mismo que Lectoescritura.

Mildreth: Buenas tardes, mi nombre es Mildreth, estudiante de quinto semestre de Derecho. A lo largo de la carrera he tenido bastante relación con las dos modalidades, tanto virtual como presencial. Por ejemplo, en inglés se manejan las dos modalidades, igual que en Cultura de la Información. Y en otras materias que ya son muy adicionales de la carrera.

Iván: Buenas tardes, mi nombre es Iván. Estudio Administración de Empresas Agropecuarias. Y veo clases bimodales, también.

Interviewer: Bueno. Yo quisiera saber si ustedes consideran conveniente, pertinente el hecho de que se involucren las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las cátedras que ustedes ya han tenido en todo este tiempo, que son cátedras presenciales. Y si sí o si no, por qué.

Esther: Creo que sí es conveniente, porque nos ayuda a buscar información de manera correcta. A veces uno no sabe. Uno puede creer saber manejar un computador, pero ese no es el hecho de que uno en realidad sepa buscar cierta información. En Cultura de la Información nos han enseñado ingresar a páginas que también son de ayuda para nosotros como estudiantes, para buscar cierta información de manera más eficaz. Y es muy conveniente por eso, básicamente.

Mildreth: Comparto la postura de mi compañera. Puesto que, como ella lo mencionaba, no siempre sabemos todo. Y hay características que uno aprende de más, y es bueno. Uno no encuentra cierto tipo de información en un navegador, por ejemplo. Y aquí aprendemos que hay otro cierto tipo de formas en que uno puede encontrar cierta información en el mismo navegador. Sin uno tener conocimiento de que se podía de esa manera.

Interviewer: ¿Me están hablado básicamente de Cultura, cierto?

Mildreth: Sí.

Interviewer: Vamos a pensar un poquito más amplio. Es decir, Cultura es una de las materias. Tú me mencionabas inglés. Por aquí me mencionaron otra de Lectoescritura. En general, ¿consideran ustedes que es apropiado, además de las razones que me dieron respecto a Cultura, el hecho de que utilicen un aula virtual, de que no tienen que estar todo el tiempo en el salón de clase, de que las tecnologías nos ayuden un poco a ver la cátedra de otra manera?

Esther: Claro que sí. Pues, se nos hace más fácil. Muchas veces nosotros no tenemos el tiempo. Hay varios de mis compañeros que como en mi caso, yo trabajo, entonces a veces no nos queda el tiempo para presentar los trabajos acá. Entonces, uno llega a la casa con más calma uno revisa, toma la información y envía el trabajo. Y ya queda uno tranquilo porque sabe que lo envió. O no importa la hora. Nos ponen un parámetro de horas, pero es extenso. O sea, es todo un día para enviar un trabajo. Entonces, uno en cualquier momento lo puede subir y sale fácilmente. Es muchísimo más sencillo para nosotros, así. De hecho, hay materias que cuando no son así a uno le queda más complicado. A veces uno no encuentra al profesor. O a veces dicen: “Lléveme el trabajo a tal hora”, uno va y lo lleva, y tal vez él no está. O tal vez [está] en otra parte. Se retrasa. Por internet es más sencillo.

Interviewer: ¿Qué opinan ustedes?

Nelson: Pues, como que todo se complementa. En el ámbito de lo que dice mi compañera, al tener uno trabajos virtuales, pues uno: tiempo. Y lo que acá le han enseñado a uno, en el sentido de cómo buscar, complementa todo lo que le ponen a uno en el aula virtual para tener un buen trabajo. Para entregar algo bien hecho.

Iván: Es bueno, porque ahora todo tiene tecnología. Uno tiene que ir a la par con la tecnología porque si uno no va, se queda ahí.

Interviewer: Y ¿se han sentido ustedes bien con, por ejemplo, la plataforma que maneja la universidad, que se llama Moodle? La plataforma Moodle, ¿se ha sentido ustedes cómodos en esa plataforma? ¿Si se encuentra fácilmente cómo montar la tarea, cómo moverse dentro de la plataforma?

Mildreth: No siempre porque en la página siempre para subir colocan un límite de peso del archivo, entonces, muchas veces es imposible, porque si usted, digamos, le establecen la hora de siete a diez, pero si ese peso del archivo no lo permite, pues es imposible. Es muy buena la práctica, pero en el límite de información o de capacidad, lo impide respecto a eso.

Interviewer: Otro aspecto que tengan por manifestar, ¿si se sienten ustedes bien? O sea, ¿ven ustedes la plataforma, entran y es agradable para ustedes?

Mildreth: Sí. A mí me gusta porque es muy colorida. Y llama la atención y es fácil de manejar. Mientras uno se acostumbra, pues es difícil. Pero, después usted ya le toma práctica.

Iván: Yo también cuestiono lo que ella dice porque muchas veces los pesos de archivos son los que le hacen a uno atrasar, porque usted hace su trabajo pensando en hacerlo muy bien, pero nunca en el peso ni nada de eso.

Esther: Ese es el único problema que presenta la plataforma. De resto, a mí me parece que todo es muy bien. O sea, es rápida, es bien.

Mildreth: A mí, por ejemplo, me parece bien que en la plataforma cuando usted mira un trabajo, por ejemplo, en inglés, ahí le envían que tiene que hacer tal cosa y le llega al correo. Entonces, también es buena esa parte de que a veces le llegue la información al correo electrónico.

Interviewer: ¿Qué tal es la comunicación con los docentes a través de la plataforma?, ¿sí se entienden bien? Es decir, ¿no hay problemas de comprensión, de que él –o ella– escribió un mensaje y no fue lo suficientemente claro? ¿Siempre tienen que estar ustedes allí volviendo a cuestionar o pidiendo una clase presencial para que les explique o basta la comunicación por medio de la plataforma?

Iván: Yo digo que uno virtualmente no es igual que una clase presencial.

Interviewer: ¿Por qué?

Iván: Porque uno no va a entender igual que cuando a usted le explica un docente.

Interviewer: ¿Cómo entiendes más?

Iván: Que sea un docente explicando. Y pues, claro, siempre se va a perder algo de información o cualquier cosa, preguntarle al docente. Entonces, siempre me parece mejor que sea presencial. Puede ser virtual, pero que sea presencial también.

Interviewer: ¿Te gustan las dos, como un poquito de una y un poquito de otra?

Iván: Sí, como hacemos acá. Estamos virtualmente, pero estamos cerca. Y me parece muy bueno eso.

Interviewer: ¿Ustedes qué creen?

Mildreth: Yo pienso que muchas veces depende de la materia. O sea, si es una materia en la que se le hace a uno imposible comunicarse con el docente, por un mensaje, que usted necesita estar ahí. Pero una materia, por ejemplo, que sea de lectura, no es tan necesario estar ahí, porque uno puede entender más fácil. Yo pienso que es de eso.

Interviewer: ¿Ustedes qué opinan?

Nelson: Sí. Como dicen mis compañeras, también depende de la materia que se vea porque hay materias que uno necesita la confianza de poder preguntarle al profesor y de tenerlo ahí, que le explique a uno. Lo que son las matemáticas. Pero materias como Lectoescritura, que es de aplicación y ejercicios de temas normales de puntuación, de signos de pregunta [interrogación], sí es más fácil o más sencillo de entenderlo virtualmente.

Esther: Creo que eso depende de las capacidades de cada uno. Cada ser humano piensa de formas diferentes y toman las ideas de formas muy diferentes. Hay compañeros a los cuales se les hace más fácil entender la información que le estén dando ahí, presencial. Y hay compañeros que se les hace más fácil de forma virtual. Para mí es –como decía mi compañero ahorita– es como un complemento. Si yo estoy en un computador y yo no entiendo algo, pues es chévere [bueno] poder preguntarle a un profesor cuando me lo encuentre en un corredor [pasillo] o en la clase, o en donde sea. Y, acá en esta universidad, yo creo que una de las cosas que más me han gustado es eso. Que los profesores son muy asequibles a las necesidades de nosotros. Si yo me encuentro a un profesor y está en otra clase o se encuentra en un corredor [pasillo] él se detiene a escuchar. Entonces, es un complemento. Todo eso es complemento. Y sí hay personas que entienden más presencial o más virtual.

Interviewer: ¿Y cómo se comunican los profesores con ustedes?, ¿Por medio de la plataforma?, ¿por qué tipo de herramientas?

Esther: Por el correo.

Nelson: Por el correo, más que todo.

Interviewer: ¿Correos internos, masivos o individuales?

Mildreth: O sea, si es por la plataforma, el docente envía un mensaje que llega al correo, pero depende de si los profesores tienen la plataforma porque no todos los docentes lo pueden hacer. Son solo las materias que estén inscritas.

Interviewer: Claro. Sí, sí, sí. Básicamente estamos hablando de esas materias, que tienen ya sea el complemento o sea totalmente virtual porque hay materias que son totalmente virtuales.

Mildreth: Pues, sí. Eso ya es de cada docente, porque si quiere tener aparte las horas presenciales, de las horas virtuales, lo puede hacer. La metodología de cada docente, en eso va.

Interviewer: Y la comunicación se da por medio de mensajes y, por medio, también del tablero. ¿El tablero lo usan los profesores?, ¿la cartelera de anuncios?

Mildreth: Pues, en mi caso, no.

Interviewer: ¿Solo mensajes?

Todos: Sí.

Interviewer: En términos generales, ¿qué actividades proponen los profesores en la plataforma Moodle?

Mildreth: Quices, ensayos.

Interviewer: O sea, para montar tareas.

Iván: Foros, también.

Interviewer: Foros y tareas. ¿No tienen ustedes que montar documentos?, ¿qué más?

Nelson: Talleres.

Mildreth: Investigaciones. Y ya. Todo gira en ese aspecto.

Interviewer: ¿Y cómo les va en los foros? ¿Cómo se sienten con los foros?

Iván: Poca participación.

Interviewer: Cuéntame un poquito más sobre esa poca participación.

Iván: Pues, la verdad, solo hemos tenido como uno o dos foros. Uno fue sobre el maltrato animal y uno daba una solución y los puntos de vista. Pero, decir que hemos tenido muchos foros o más que todo son foros, no. Es que todo son trabajos de subir en Word.

Mildreth: Pero los docentes casi no lo usan. Casi siempre lo usan para presentarse. Solo como para una socialización con todos los compañeros de clase. Y no para algo más amplio. Ya es muy raro, como un tema de debate. Pero, más que todo, es para trabajos.

Interviewer: Y cuando les ponen esos foros, ¿tienen ustedes que hacer qué? Tienen ustedes una consigna, les proponen un tema o algo así y qué les piden. ¿Que comenten a esa consigna o que le comenten al compañero?, ¿cómo funciona?

Todos: Las dos.

Mildreth: Que comente si desea refutarle a su compañero, lo puede hacer. Pues, en mi caso. No sé a los otros.

Interviewer: ¿Y hay presencia del profesor todo el tiempo? O sea, ¿ustedes sienten que el profesor revisa el foro, que hace retroalimentación ahí? ¿Sienten ustedes presente al docente en los foros? O, más bien, ausencia de que pone el foro y ya.

Mildreth: No, normal. O sea, él está pendiente de qué tipo de debate propone toda persona. Y si cree que no es pertinente, interviene. Si no, si él desea complementar, lo hace. Pero ya muy rara vez.

Interviewer: ¿Y cómo les va a ustedes con eso?, ¿es igual o un poco diferente?

Esther: Sí, porque él siempre sabe si uno comentó o no comentó. O si él quiere colocar algo, algún comentario, lo pone.

Nelson: Y cada notificación va llegando al correo.

Interviewer: Sea con foros, con tareas, con talleres, con todo esto, a ustedes le ponen unos plazos, ¿verdad?

Nelson: Sí.

Interviewer: ¿Cómo funcionan ustedes respecto a esos plazos? Tienen quince días para la tarea. ¿Ustedes son más activos el día uno, el día dos, el día seis, el día quince, el día catorce?

Esther: Yo opino que esos días deberían extenderlos a todo el semestre porque a veces ponen muy poquito plazo. Y, a veces, deberían dejarlo abierto.

Mildreth: A mí, personalmente, casi no me gusta la plataforma por eso, porque colocan o poquito plazo o bastante plazo y a uno se le olvida. Como la costumbre de uno no es meterse y abrirla. Y uno no tiene la costumbre. A uno se le olvida.

Esther: A veces uno simplemente se mete, lo revisa y si hay algo para enviar, pues uno lo hace. Pero, a veces ponen esos plazos que uno se siente bajo presión y cuando uno se dio cuenta, no envió nada. O, si lo envió, lo pudo haber enviado mal. O cualquier cosa pudo haber pasado.

Interviewer: ¿Qué puedo concluir yo de eso, entonces?, ¿que ustedes participan el día qué?

Iván: El día quince.

Mildreth: Del día trece al día quince.

Esther: Del día trece al día quince.

Iván: Sí, porque si ponen poquito [plazo] a uno se le pasa. Y si ponen mucho, uno la verdad lo deja para hacer a última hora.

Interviewer: Entonces, les pasa eso en general, en todo el semestre. ¡Imagínense ustedes con todos los trabajos en un mismo día!

Iván: Como buen colombiano lo deja todo para lo último.

Esther: Todo para el último día del semestre, no. Diez o quince días está bien. Igual, ellos a veces son muy flexibles con nosotros y nos extienden un poco los días si nosotros no lo hemos subido. Pero, nos regañan.

Interviewer: Claro. ¿Y les descuentan de la nota o no?

Esther: Sí, claro.

Mildreth: Algunos. Algunos dan el permiso. O sea, accede a más tiempo. Y otros no lo hacen.

Interviewer: Ya. Vamos a hablar un poquito de la frecuencia con que los profesores usan Moodle, en un curso donde tienen ustedes la plataforma; además de la presencialidad, porque tengo

entendido que no tienen ninguno totalmente virtual, ¿verdad?, ¿ninguna materia totalmente virtual?

Iván: Nosotros, no.

Interviewer: Bueno. ¿Con qué frecuencia los profesores usan la plataforma? ¿Todas las semanas están haciendo cosas en la plataforma o cada quince días o cada mes?

Iván: Nosotros como cada quince días estamos...

Nelson: Pues, generalmente, todos los días. Todas las clases.

Interviewer: ¿Esto es Lectoescritura? ¿Quién es la o el profe de Lectoescritura?

Iván: Adriana... ¿Adriana qué?

Interviewer: ¿Es presencial o es...?

Mildreth: Es presencial

Interviewer: ¡Ah, es presencial!

Mildreth: Pues, es presencial y también deja trabajos virtuales.

Esther: Pero, muy poco.

Mildreth: La verdad, ella deja muy pocos trabajos virtuales. De resto, casi siempre son talleres en clase. Y las dinámicas de las clases con ella es muy chévere, porque es muy abierta a la hora de hablar, de socializar. Y nos explica muy bien. Entonces, virtualmente no lo necesita.

Y cuando uno los utiliza –los medios virtuales– lo hace bien porque tiene el complemento presencial.

Interviewer: Entonces, algunas materias las utilizan frecuentemente –como Cultura que todo el tiempo están allí– en cambio en otras, no.

Iván: En la que más utilizamos es Cultura, que en todas las clases tenemos la actividad en el aula virtual.

Interviewer: Hace un momento, tocamos un poquito el tema de cómo se sentían en el aula. De que si sí les animaba el trato. Yo quisiera volver un poquito a eso. Se han dado cuenta de que la plataforma es como bastante cuadrículada, ¿no? Como en bastantes bloques. Maneja bastantes bloques. ¿Cómo se sienten ustedes respecto a eso? Les genera algún obstáculo, como algún aburrimiento o pereza entrar al aula. Que “¿dónde es?, ¿cómo voy?, ¿cómo me muevo?”. O es normal o les agrada, les motiva entrar allí.

Esther: A mí, por ejemplo, me parece que al comienzo a uno le parece mal, porque uno no la conoce, pero ya cuando uno la conoce, no es que le dé alegría, pero sí le coge práctica y ya es más fácil acceder. Uno se mueve más rápido. A mí me parece que no es tan, tan...

Mildreth: A mí me parece muy dinámica. A mí me gusta mucho entrar, porque –como le digo– a veces uno tiene un momento libre, que estamos en la casa y “bueno, voy a revisar la plataforma a ver qué enviaron o qué hay que subir”. Y a veces uno se da cuenta que tiene trabajos por hacer o cosas por hacer. Y uno las hace fácil y rápido. Entonces, me parece muy chévere, muy dinámico poder entrar. Tener ese acceso.

Interviewer: Tú, ¿qué opinas?

Iván: Sí, es muy fácil en el sentido del manejo, que es lo que importa de una plataforma. Como el enredarse uno o algo así, no, es muy fácil. Son muy pocas materias las que... Tienen como tres

o cuatro materias, entonces ya se sabe uno las cosas y está organizado por los temas que uno va viendo. Entonces, es sencillo.

Interviewer: ¿Ustedes han recibido capacitación para eso? ¿Recibieron en algún momento –al comienzo– capacitación de cómo montar un trabajo?

Esther: Pues, normalmente todos los semestres la dan.

Interviewer: ¿La repiten?

Esther: Sí.

Interviewer: Incluso si ya tú lo habías visto, ¿vuelves a verlo?

Esther: Sí, lo hacemos bastante. Como a repetir, porque muchas veces se olvida.

Interviewer: Y para entrar a la plataforma, ¿cómo entran ustedes?

Nelson: Nos metemos por... El link es ustavirtual.edu.co. Y ahí nos pide el código del estudiante y la contraseña.

Interviewer: ¿Y ustedes también de la misma manera?

Esther: De la misma manera. Igual, con el código.

Interviewer: Sí, ¿pero cómo acceden a la plataforma? Ellos entran por USTA virtual, ¿ustedes también? ¿Por USTA virtual directamente o por la página principal de Moodle?

Esther: Ya depende, por las dos.

Iván: Se puede también por las dos.

Esther: USTA virtual o por USTA Bucaramanga.

Interviewer: Creo que es todo lo que yo tenía previsto. No sé si ustedes quieren contarme alguna experiencia en particular con algún profesor. Más que con el profesor, me interesa la experiencia. “No, mire que alguna vez tuvimos un trabajo y tal cosa”. O quisieran manifestar alguna otra cosa de agrado o de desagrado respecto a la plataforma.

Esther: Pues, es buena, pero a veces es muy lenta. Por ejemplo, este semestre tuve dos malas experiencias con el aula virtual. Por ejemplo, en Cultura de la Información se le borró la información a la profesora. Y en clase de inglés, hicimos un trabajo y como que: “súbanlo a la plataforma”, pero hubo una semana dañada la plataforma y se borró todo. Entonces, yo creo, ese mal manejo que le dan a la plataforma, hace que se presenten todo ese tipo de inconvenientes. Que perjudican muchas veces.

Interviewer: Hay como una dependencia a esos aparatos, ¿no?

Esther: Tienen que estar actualizándolos.

Iván: Y sí hubo un tiempo, este semestre, que se cayó como una semana.

Esther: Fue para vacaciones de Semana Santa. Por ejemplo, en cátedra de inglés –normalmente la tenemos que ver siempre, en todo el semestre– nos tocó cancelarla porque no servía que usted subiera las tareas y, de todas maneras, se le perdían.

Interviewer: Y si los trabajos que tenían que entregar, los hubieran entregado en la presencialidad no hubiesen pasado por el incidente de haber perdido la información, ¿cierto?

Mildreth: Por eso es bueno que sea como complemento. Que sea una parte virtual y una parte presencial.

Esther: Que si es solo la nota virtual –en este caso– si pierde, ¿qué saca? Pues, vuélvala a hacer. Entonces, por eso digo, que si se llega a perder una nota virtual, pues que la complemente con otra presencial.

Mildreth: Es verdad, porque a mí también me pasó eso con las notas de Cultura de la Información. No es lo mismo. Se perdieron las notas y había cosas que la profe aún tenía presenciales. Nos salvaron los trabajos presenciales, más o menos. Entonces, es como el complemento porque cuando es solamente virtual y pierdo la información, entonces toca cancelar. Y es dinero que uno pierde.

Iván: Toca es no ser dependientes de la página, porque si se cae la página...

Mildreth: Exacto.

Esther: Que sea un complemento de la presencialidad.

Interviewer: La razón por la que se cayó la página fue porque había un equipo muy viejo –que ya se había prevenido con antelación, pero no hicieron caso– y el equipo venía diciendo: “¡Me voy a dañar, me voy a dañar!”. Y cuando ya se dañó, no habían comprado todavía el otro equipo y por eso el incidente.

Se los cuento porque ya yo entrevisté a la persona encargada de Virtual. Y me comentó esto. Le preguntaba yo que, a propósito, les pregunto a ustedes: ¿hay alguna evaluación, al final?

Esther: Es que hay una evaluación docente, pero no evaluación para la página.

Interviewer: ¿Pero hay evaluación del uso de la plataforma, no?

Esther: No. Por eso.

Interviewer: ¿No?

Esther: Solo para los docentes.

Interviewer: Porque, justamente, el encargado me decía: “Esta vez, las evaluaciones van a estar bastante regulares, porque sabemos que los estudiantes van a manifestar su inconformidad por lo que sucedió con la página”.

Mildreth: Pero uno evalúa ahí es al docente. Y el docente no tiene la culpa, porque no es el que maneja la plataforma global.

Interviewer: No. Sí, sí. Pero él hablaba de que sí hay una evaluación sobre –yo les cuento lo que él me contaba– una evaluación sobre la parte técnica, también. De pronto, el apoyo técnico que tuvieron ustedes. “Que no me puedo inscribir”, “Que el usuario no me funciona”. Entonces, ustedes van, normalmente adonde Mauricio, y Mauricio les soluciona. O si de pronto él no les soluciona y ustedes tienen algún otro tipo de inconveniente técnico o de manejo de la plataforma, en general, que ahí en la evaluación –según él– toca bastantes puntos. Que es diferente al docente. No se refiere a la Evaluación Docente.

Esther: Pues, en realidad, yo nunca lo he visto.

Mildreth: Yo, tampoco.

Interviewer: Bueno, sería interesante que lo hicieran al final, para evaluar todos estos aspectos que son interesantes, también. Chicos, muchísimas gracias. Muy amables.

Annexe 4. Entretiens enseignants

Annexe 4.1. Entretien N° 1. Pablo UTP

Statut : Enseignant

Filière : Biologie

Universidad Tecnológica de Pereira

Durée : 56:52

Date : 15 avril 2015

Interviewer: Bueno, entonces, profesor Pablo, ¿cierto?

Pablo: Sí, Pablo.

Interviewer: Yo le agradecería que me ayudara, en cualquier momento, no tiene que ser inmediatamente, a llenar esta ficha. No tiene que poner su apellido si no lo desea, me basta con su nombre. Entonces, bien. Me gustaría saber en primer lugar cuánto tiempo lleva vinculado con la Universidad Tecnológica de Pereira.

Pablo: Eh, tres años, aproximadamente.

Interviewer: ¿Qué asignaturas orienta o ha orientado durante estos tres años?

Pablo: Yo oriento... oriento una asignatura que es del todo casi presencial, que es Biología para ingenieros. Y, digamos, de manera semipresencial o virtual, soy parte de un grupo de docentes que dan una asignatura que se llama Producción y consumo sustentable, es decir, que casi todo mi espectro es en las áreas de las ciencias ambientales o las ciencias biológicas.

Interviewer: Perfecto. ¿Cuándo me dice semipresencial se refiere a aproximadamente cuántas horas presenciales y cuántas virtuales?

Pablo: Eso tiene una delimitación. Lo que pasa es que... yo podría analizar más en el caso, pues, nuestro caso en la parte de Univirtual que es, pues, la unidad o el sitio donde se generan todas esas estrategias por medio de la virtualidad, es que he tratado como de comprender que en un principio hubo mucha resistencia al pensar que en la universidad se iban a generar asignaturas virtuales porque prácticamente en toda la plataforma nuestras asignaturas están dadas para que sean virtuales y se generan, incluso, como la asignatura de Producción y consumo se dicta en toda la universidad, nosotros hasta hace dos años éramos 16.000 estudiantes, entonces, se dan muchos problemas con poder fijar un punto físico de llegada para hacer una clase, hacer una reunión; entonces, aunque esas estrategias se generan de tener encuentros presenciales, la parte de semipresencial, yo creo que también obedece a una estrategia de no colocar la palabra virtual porque muchos estudiantes tienen aún alguna resistencia frente a la calidad que se pueda tener en esas asignaturas. Ellos asocian que la mayor calidad de una clase o de un docente se puede dar es simplemente en la presencialidad y no en la virtualidad.

Interviewer: ¿Y usted qué opina al respecto?

Pablo: Yo opino que eso no tiene nada que ver, es decir, que uno puede encontrar docentes muy interesante con estrategias pedagógicas muy interesantes muy buenas que trabajan desde la

semipresencialidad o la virtualidad, y también puedo encontrar, eh, docentes sumamente mediocres, por así decirlo, en sus prácticas pedagógicas y que se ven todos los días con los estudiantes. Entonces, digamos que, para cuestiones prácticas, pienso que la virtualidad o el uso de herramientas, digamos como, pues, que tengan que ver con herramientas virtuales es sumamente eficiente en las actuales condiciones de la sociedad porque muchas personas no tienen el tiempo, no tienen la disposición o, simplemente, desde lugares muy remotos se puede obtener, digamos, una estrategia o un objetivo de aprendizaje.

Interviewer: Ok. ¿Cómo y con qué frecuencia hace usted uso de la plataforma Moodle, que es la plataforma que usa la universidad?

Pablo: Prácticamente, todos los días. Seguramente pasará un día en que me den las 12 de la noche y, por cuestiones de mi horario, no ingrese, pero como la plataforma la puedo configurar para yo estar al tanto en las comunicaciones por correo electrónico y todo, entonces, digamos que es casi a diario por mi trabajo. [...] Casi todo lo que voy a responder es en el marco de la asignatura, pues, de Univirtual que Producción y consumo, que es la semipresencial o la que más está dirigida al uso de estas herramientas, pero en mi práctica docente he aplicado y tengo también, digamos, como un complemento pedagógico a mi asignatura presencial, tengo también montado mi curso en Moodle, sino que son dos oficinas diferentes. Univirtual tiene un enfoque y para todos los docentes la universidad tiene abierto un espacio que es UTP virtual, Universidad Tecnológica Virtual; entonces, ahí cualquier persona de Matemáticas, Ciencias, Ingeniería puede crear su curso. Evidentemente, me imagino que se necesitarían primero las ganas y un poco de conocimiento, pero entonces, paradójicamente yo empecé primero con mi asignatura presencial haciendo esa innovación y ya las personas, pues, mis superiores se dieron cuenta y, como la Facultad de Ciencias Ambientales estaba haciendo el proceso, el proyecto de hacer una cátedra que fuera transversal a toda la universidad, como Producción y consumo, ellos me llamaron porque estaba haciendo ese proceso.

Interviewer: ¿Y qué lo motivó a tener esa iniciativa de empezar a vincular las TIC sus cátedras presenciales?

Pablo: Mi motivación fue un ensayo y error. Básicamente yo me considero que, desde que fui estudiante, bueno, igual hago parte de esa generación de los que crecimos con todos estos medios, entonces, cuando conocí esas estrategias, pues, incluso mi primera experiencia como estudiante ante, digamos, estas prácticas de las TIC, fue con el SENA que es un organismo... pues, no sé cómo llamarlo, es del Gobierno y lo que trata es de... entonces, lo que vi que se podía hacer, siempre lo tuve, en mi pensamiento lo tuve como una estrategia que podría complementar mi práctica docente.

Interviewer: ¿En qué sentido considera usted que lo complementa?

Pablo: Me complementa porque puedo estar, puedo ser más efectivo en mi práctica docente desde el punto de vista que puedo tener, o los estudiantes pueden tener en un lugar seguro y en un lugar, eh, digamos, cerrado, eh, como lo podré ser físicamente un salón de clases, otro salón virtual donde ellos pueden ingresar y ver los temas que se han tratado, presentaciones, actividades, pueden subir actividades, entonces, digamos que eso fue una ventaja para mí cuando la empecé a utilizar porque lo primero que hice fue colocar las presentaciones vistas en clase, o sea, en vez de mandarlas por

correo o en vez de colocar un documento en una fotocopidora, comunicaba que iban a estar alojados, y, eh, lo que empecé fue a recibir las actividades, es decir, daba las instrucciones en el salón de clase, eh, daba las instrucciones, y colocaba las fechas, los parámetros y luego ellos, en vez de mandármelo al correo, digamos para que en un día tener 100, 200 correos, ellos iban alojando las actividades en...

Interviewer: ¿Y cómo lo asumieron ellos? ¿Cómo asumieron ellos ese cambio de todo presencial a empezar a tener ciertos momentos de virtualidad?

Pablo: Sí. Digamos que eso también fue una estrategia que me tocó crear. Es decir, yo no les dije que íbamos a pasar de cien por ciento presencial, sino que les dije que era un complemento porque, de todas maneras, las explicaciones, las discusiones, todo lo relacionado con la clase se daba en las horas establecidas para la docencia, y, digamos, a estrategia que los les dije era [...] cambiar un medio electrónico de entrega. [...] Digamos aquí en la universidad siempre ha habido la política, por ejemplo, de cero papel. Entonces, en vez de que ellos hicieran una impresión o de que el archivo digital me lo mandaran por correo, yo les pedía que lo dirigieran a la asignatura. Digamos que ese fue el inicio que yo tuve, prácticamente, con las TIC en la práctica de la universidad.

Interviewer: ¿Y ellos tuvieron inconvenientes...?

Pablo: Sí, muchísimos.

Interviewer: ¿... para aprender a manejar la plataforma?

Pablo: Digamos que, digamos que yo podría, pues, dentro de mi poca experiencia, e incluso no tendría elementos verdaderos de juicio, yo pienso que hay algunos programas en los cuales se facilita más, es decir, yo he dado en dos facultades diferentes: en la de ingenierías y en la de ciencias ambientales, incluso también, pues, he tenido cursos en otras facultades y las personas que más receptividad tienen frente a estos cambios son los de ingenierías, incluso yo creo que, antes de iniciar el proceso, ellos ya tienen unas fortalezas o unas capacidades o unas competencias en ese sentido. Pero siempre es muy complicado desde el punto de vista de que muchos no manejan la plataforma de Moodle, es decir, todos saben enviar un correo, todos saben... bueno... hasta ni eso, pero, eh digamos que siempre hay una muestra que puede variar a ser la mayoría o la minoría que tienen problemas, no por resistencia en el pensamiento, sino que no tienen los fundamentos teóricos o técnicos para acceder de una forma efectiva a la plataforma.

Interviewer: ¿Y cómo manejó usted eso?

Pablo: Ah no, lo primero que hice... es que, al principio, por ejemplo, de mi clase presencial, en las primeras semanas, en las primeras cuatro semanas, yo voy antes de que... o sea, yo les empiezo a hablar de la plataforma, de que hay algo donde ellos pueden alojar, en ver... cuando ellos me piden una presentación yo les digo: "Sí, yo la tengo alojada en tal lugar, en tal curso virtual...". ¿Sí? Pues, no recuerdo bien las palabras que utilizo, pero les digo que hay un lugar dentro de la universidad, dentro de la universidad donde pueden hacer eso. Y luego lo que hago es irme a las salas web, o lo que he hecho, ¿no?, es irme con el grupo, separar en el mismo horario y cambiar de salón e irme a la sala web para hacerles un tutorial, incluso, pues, yo tengo un tutorial en PDF y creo que hay uno que ya no utilizo en video donde yo le doy las pautas de cómo se registran; es decir, digamos que, generalmente, yo tengo más de un salón, entonces, creo diferentes claves para

que ellos queden en diferentes salones... y así sucesivamente, pero antes de empezar el trabajo, ya con la plataforma o con el curso, entonces, voy a la sala con ellos y hago la retroalimentación.

Interviewer: ¿Y usted mismo les explica?

Pablo: Sí, yo mismo les explico.

Interviewer: ¿Usted recibió alguna capacitación en el uso de la plataforma Moodle por parte de la universidad?

Pablo: No. Bueno, sí la he recibido, y digamos que... que... que si lo he... digamos que, por ejemplo, en UTP virtual, que es el espacio para que cualquier docente lo haga, siempre hay una receptividad, pues, y digamos que la función de ellos es tratar de que ojalá el 100% de los docentes utilizaran esos recursos. Eh, pero, básicamente, antes de tener ese contacto, pues, yo tuve un curso alojado en un curso, eh, ¿cómo se llamaría?

Interviewer: ¿Una plataforma?

Pablo: Sí, una plataforma gratuita que es Moodle Colombia, algo así. De ahí, cuando me enteré que la universidad tenía algo así como homólogo la migré, pues, por cuestiones de institucionalidad y también, también por tratar de proteger la información porque sentía que no tenía control, pues, al ser como un sitio prestado no tenía control de los cambios. Por ejemplo, me pasó muchas veces que limitaban la subida de archivos o me decían que ya no se podía hacer tal, digamos, configuración, ya las desactivaban. Entonces, hubo muchas cosas que después de algunos meses me obligó o preferí migrarme a la plataforma de la UTP.

Interviewer: ¿Cree usted que toda esa experiencia que ha tenido con la plataforma Moodle le permite a usted decir que maneja todas las funciones de la plataforma, todas las posibilidades que le ofrece?

Pablo: No, no. Cada día descubro más, lo que pasa es que, eh, yo, bueno no sé si sea la palabra técnica, pero yo utilizo las opciones genéricas. Es decir, hay opciones que creo que estoy subutilizando, pero, básicamente, por ejemplo, en mi práctica como docente presencial, lo que utilizo de las fortalezas de la plataforma o las miles de funciones que pueda tener, utilizo no más las genéricas que son los foros y la subida de archivos; seguramente, pues, también algunas descargas de archivos, eh, tal vez encuestas, pero digamos que no me he metido a fondo; digamos que ya con Univirtual, como somos un grupo de docentes, entonces, lo que hemos hecho es como estandarizar, pero básicamente lo que más se utilizan son los foros y las subidas... o la opción de tareas, ¿no? Eso es lo que más se utiliza. Ya para encuestas y todo utilizo, pues, la parte de Google. ¿Sí? Entonces, digamos que no las conozco, ósea, no conozco el 100% y hay problema: he explorado muchísimas, es decir, a veces he llegado a la conclusión de que entre menos diversidad de actividades o de formas de entrega, o de... o sea, he preferido no someter al estudiantes a toda la potencialidad de Moodle porque el mismo estudiante tiene limitaciones, es decir, yo qué hago con proponer una excelente actividad si de pronto la respuesta del estudiante se ve minimizada por la capacidad de abordar la plataforma.

Interviewer: ¿Y por qué cree que eso se da?

Pablo: No, te voy a dar un ejemplo: las wikis. Las wikis para mí como docente son sumamente difíciles de llevar, aunque cuando uno mira los foros... que es una de las mejores herramientas, que

tiene muchas funcionalidades, pero es muy difícil porque también se necesita alguna interferencia o alguna función del docente, pero también alguna responsabilidad mayor del estudiante y, entonces, las dos últimas veces que he intentado hacer una wiki no me ha dado el resultado que yo he esperado, como sí me da un resultado de casi, pues no sé, del 80-90% de un foro, por ejemplo, que el foro es muy sencillo de hacer para los estudiantes y, también, pues, seguramente para el docente. Entonces, debe ser por mi nivel, digamos, en el manejo hay algunas que, aunque las conozco, sé para qué sirven, no las utilizo.

Interviewer: ¿Además de las wikis, qué otra actividad o qué otra herramienta se le dificulta al estudiante?

Pablo: No, he visto...

Interviewer: tiene como dificultades...

Pablo: ... de las que yo he explorado, ¿no?, que sean difíciles para mí: las wikis y, de pronto, alguna opción que se tiene de hacer estructuras como... o sea, como de meter otras herramientas de otras páginas externas. Creo que es complicado porque la misma plataforma no lo permite, o sea, está un poquito delimitado por la cuestión de los virus. Alguna vez quise hacer muchas y me dijeron que, por cuestiones de seguridad, muchos de esos parámetros estaban restringidos por, por, pues, por, eh, a veces no se podía conocer el origen de esa aplicación, entonces...

Interviewer: Y por derechos de autor y ese tipo de cosas.

Pablo: Sí, seguramente también.

Interviewer: Volvamos un poquito a los foros que me dice que es una de las actividades más frecuentes a las que recurre, eh, ¿cómo propone usted los foros, así en términos generales?

Pablo: Bueno, todos... digamos que los foros es una herramienta que yo utilizo muy fuerte, pero ya en la parte de Univirtual, en la asignatura semipresencial, como la llaman aquí en la universidad, y básicamente lo que yo les explico al principio, es los tipos de actividades que se van a realizar, entonces, yo les empiezo a hablar que normalmente o generalmente toda nuestra interacción, dentro del aprendizaje colaborativo, se va a dar a través de los foros. Entonces, digamos que yo no propongo un foro, sino que propongo una actividad donde el estudiante responda a un estímulo a una pregunta donde, digamos, yo empiezo con una retroalimentación, una contextualización inicial de la pregunta y se abre para que ellos vayan respondiendo y, así mismo, les digo, que después de responder, ellos mismos tendrían algunos de los apartes de los compañeros y contestarles. Es decir, yo no les hablo a ellos con términos muy técnicos; es decir, normalmente a una actividad tipo foro no les digo que estamos haciendo un foro, aunque siempre la nombro: Actividad 1. Foro de discusión argumentativa, tatatá, pero digamos que la configuración no se las digo tanto sino que les digo el objetivo de lo que queremos hacer y la forma de cómo lo pueden responder.

Interviewer: Entonces, ¿ese es más o menos el procedimiento?

Pablo: Sí, ese es mi procedimiento. Por ejemplo, bueno, configurar los diferentes tipos de foro. El foro que yo más utilizo es el de Pregunta, luego respuesta... algo así.

Interviewer: Pregunta-respuesta.

Pablo: ... eh, porque, eh, primero no quiero... o sea, quiero encontrar las opiniones y los puntos de vista o las sustentaciones de los estudiantes de una manera, pues, que no se vea influenciada al leer hacia qué camino va el foro. Entonces, ellos cuando ingresan, encuentran que solo está mi aporte, el que los motiva o les dice; está, pues, está mi pregunta, está mi aporte, y ellos responden frente a las bases teóricas que están también en la plataforma y su opinión, entonces, ya después ya de un tiempo, creo que son unos minutos, una hora, ellos ya pueden ver lo que ha pasado con los demás compañeros y empiezan la discusión. Entonces, ese es como básicamente el proceso que yo hago.

Interviewer: Y respecto a esta experiencia con los foros en la plataforma y si lo comparamos un poco con su experiencia en la presencialidad, en las discusiones que se daban en clase, ¿qué podría decirme al respecto?, ¿son igual de enriquecedoras?, ¿la calidad es la misma?, ¿cuáles serían las diferencias?

Pablo: Bueno, hay que partir... digamos que no podemos generalizar y digamos que dentro de las primeras percepciones que yo he tenido es que, eh, las herramientas sirven pero no es necesariamente que la una sea mejor que la otra; hay ventajas y desventajas en cada una. Pero muchas veces lo que me he dado cuenta, por ejemplo, cuando se hacen estas discusiones en clase, con un grupo de más de 20, 30 personas es que hay personas muy activas, que discuten, que hablan, que dicen, que vuelven a decir, pero hay otras que no. Entonces, hay una ventaja muy grande con los foros, digamos, mediados mediante estas herramientas de Moodle, y es que muchas veces las personas así tengan muy pocas palabras, muy, digamos, que no les guste hablar en público o que a veces piensen que su punto de vista no es bastante fuerte para una discusión, al final pueden terminar haciéndolo más fácil que en público. Ellos pueden tomarse el tiempo para redactar en un documento de Word sus respuestas, seguramente tendrán tiempo para buscar en internet los temas relacionados. Es decir, creo que, si se hacen los foros mediante la plataforma Moodle, muchas de las cuestiones que interfieren en las respuestas en una discusión, digamos, pública en el salón de clase, se pueden superar, como los temores, el miedo, la pena, la timidez, se pueden superar mediante, pues, este tipo de herramientas.

Interviewer: ¿En su opinión, encontraríamos solo cuestiones positivas en utilizar herramientas virtuales para complementar lo presencial o habría algo negativo que usted encontraría allí?

Pablo: Pues, digamos que yo pienso, aunque pues, digamos que, como ya te he dicho, yo [...] he tratado de hacer una formación o tener algo formal dentro de mi formación como docente para el uso de las TIC, especialmente con la plataforma Moodle, que es como la plataforma [...] con que la Universidad trabaja. Sin embargo, como tengo un perfil, digamos, más orientado, digamos, mi perfil académico es más hacia las ciencias ambientales y a las ciencias biológicas, yo soy consciente de que tengo muchas falencias teóricas, académicas en cuanto a los modelos pedagógicos. [...] Me interesa muchísimo esa parte y creo que lo he ido superando, pero no soy la autoridad en temas de TIC y de... pero entonces, creo que, que... los aspectos negativos ya se han descrito. Seguramente, día a día, haya nuevos hallazgos, pero los temas negativos o digamos, las cosas negativas que pueden desarrollarse a partir del uso de las Tics ya están descritas y digamos que mi trabajo sería tratar de evitarlas. Por ejemplo, una crítica es como la falta de interacción real entre las personas. Entonces,

eso es cierto, pero yo lo veo más que como cosas negativas; cuando yo conozco ese riesgo, trataría de evitarlo, evidentemente creo que la fórmula perfecta sería entonces un balance entre lo presencial y lo virtual.

Interviewer: Allá iba mi siguiente pregunta y es: ¿cree usted necesario el componente presencial en estas cátedras de virtualidad o creería que una cátedra totalmente virtual sería cien por ciento exitosa?

Pablo: Una cátedra virtual puede ser cien por ciento exitosa y ya lo hemos visto, es decir, si a mí como docente o como contratista me dicen “estos son sus parámetros, estos son sus objetivos, usted tiene que hacer esto”, seguramente si yo cumplo eso va a ser exitosa. Pero soy de las personas que piensa, que incluso he tenido discusiones con mis compañeros, nosotros somos, en algún momento hemos llegado a ser seis profesores que dictan la misma asignatura bajo el mismo método de Univirtual, y yo noto que para ellos es un problema la parte... o sea, para ellos ven innecesaria la parte de los encuentros presenciales, que en teoría eran solamente 1 o 2 en el semestre, es decir, pero a mí me parece que es sumamente importante, para mí, para mí, digamos, si yo tuviera la posibilidad, incluso, si lograra que el resultado fuera el que yo espero, haría muchos más encuentros presenciales. ¿Por qué? [...] Una de las razones más importantes que tengo para justificar eso, pues es básicamente que yo siempre pienso que la interacción con los docentes o con los demás compañeros en un mundo físico real puede motivar más al estudiante. Generalmente, si yo quisiera explicarles o motivar a los estudiantes, sin verlos, mediante un video o un audio o un escrito, lo podría hacer, pero creo que podría convencer más, podría, podría llegar más al estudiante si lo pudiera conocer o si el estudiante me pudiera conocer a mí o a los demás compañeros. Entonces, yo creo que es muy interesante, como el balance perfecto. Para mí lo perfecto sería tener, en la medida de lo que se pueda, encuentros presenciales o poderlos encontrar en un ambiente académico y planificar el trabajo que se haga mediante la virtualidad.

Interviewer: Y, ¿cómo ha percibido usted ese aspecto de los estudiantes?, ¿ellos sí prefieren tener encuentros presenciales o preferirían la virtualidad? ¿Qué ha percibido usted, sus comentarios...?

Pablo: Hay varios ámbitos, el primero es la resistencia de los estudiantes frente a la pérdida de calidad en la educación, es decir, hay cierto temor, y yo creo que es parte cultural y parte desconocimiento, en pensar que si por ahí de vez en cuando aparece una asignatura que sea virtual, eh, es una asignatura que no tenga un peso académico importante, algo que es simplemente de costura o pensar, por ejemplo, que si llega a aparecer una, como están apareciendo acá en la universidad, o dos o tres, significaría que en un futuro llegaríamos a no tener eso, teniendo en cuenta pues que, a pesar que es una universidad pública, ellos pagan y digamos que siempre tiene un sentido de pertenencia frente a la planta física que genera muchas interacciones en ellos, así sea una cafetería. Pero entonces digamos que es eso, el primer punto es la resistencia que tiene un [...] segmento radical incluso político dentro de la universidad, pensando que es una primera estrategia para terminar la universidad como tal, ¿no? Lo segundo... pero, ¿cuál era la pregunta?

Interviewer: ¿Cómo ha percibido usted eso en los estudiantes, ellos prefieren la presencialidad, prefieren la virtualidad o están de acuerdo con este componente de presencialidad y virtualidad?

Pablo: Sí, está ese segmento y está el otro segmento en que están interesados pero los horarios no se le ajustan. Es más, muchas personas que ven esta asignatura Producción y consumo, es una asignatura que puede inscribirla casi cualquier persona de cualquier semestre, pero se da como una estrategia, incluso se ha tomado por los departamentos de académicos de cada facultad y de cada programa en sugerirles este tipo de asignaturas a las personas que ya están haciendo sus trabajos de grado, trabajos de pasantías, es decir, alguien que estudie acá en la tecnológica de Pereira pero que esté en otro municipio trabajando en una empresa, en una fábrica, en un proceso académico, o que ya solo tenga matriculado trabajo de grado y entonces a veces, por ejemplo, los costos o el tiempo que se le pueda dedicar a cumplir un horario dentro de la universidad se le puede dificultar. Entonces hay muchas personas que matriculan este tipo de asignaturas por la, entre comillas, “facilidad que pueden tener dentro del trabajo”, es decir, ellos podrían trabajar a la madrugada o podrían trabajar al medio día o podrían dejar un día entero solamente para hacer el proceso. Digamos que se ven esas tendencias, la persona que está un poquito a la expectativa y a la defensiva porque eso puede ser un indicativo... algo, una clase virtual, podría ser como un indicativo de algo que pueda pasar en el futuro en cuanto a la calidad y a la existencia de la Universidad y también están las otras personas que deciden tomar el curso porque se les facilita, pero entonces ya es la situación, son situaciones muy, digamos, ajustadas y muy características. Lo que yo encuentro es, por ejemplo, uno de los problemas que yo tuve para realizar los encuentros o que los tengo aún, es que tengo que ser muy radical en la decisión del horario, es decir, si yo tengo 120 estudiantes y me pongo a solicitarles o a pedirles o a que ellos me sugieran el horario en los cuales nos podemos reunir todos, pues no podría, tendría que dedicar toda mi semana a atender, ¿sí? 1, 2, 3, 4, 5, 10, 20 estudiante y, digamos, dejar por fuera algunos. Es decir, el horario que se proponga, incluso que se llegue a decidir entre todos los estudiantes, nunca va a ser propicio para el cien por ciento de ello. Ahí viene una de los problemas con los encuentros presenciales. [...] Como esta asignatura no aparece en una fecha y día y hora en el horario académico, entonces cuando yo les digo, por ejemplo, veámonos a las 2 de la tarde, me van a decir: “Profe estoy trabajando, profe tengo otra clase”; si le digo que los sábados, entonces me dicen: “Profe, estoy trabajando”, “Profe, yo no vivo acá”. Es un problema interesante que administrativamente se podría superar, por ejemplo, dedicando o dejando, así no se cubran por completo todas las semanas, dejando una hora semanal; es decir, si se va a hacer un encuentro va a ser en esta hora y que, como cada estudiante programa su horario, él va a saber que así no haya necesidad de ir en una o dos semanas, va a ver en el mes una oportunidad en que nos podamos reunir, por ejemplo.

Interviewer: Total. Y ¿ha recibido usted comentarios de los estudiantes de los estudiantes respecto a esto de la presencialidad o de la virtualidad, del complemento de la presencialidad en las clases? Es decir, si sí están de acuerdo, si les parece o “Profe, por favor encontrémonos”, hmm, pidiendo encuentros presenciales, ¿hay dificultad de parte de ellos para entender las indicaciones y por eso solicitan la presencialidad?

Pablo: Sí, claro. Y usted sabe que eso va a suceder así, así no se utilice ninguna herramienta de TIC, es decir, del cien por ciento del mensaje que un profesor en un salón de clases, con todos los estudiantes pendientes, del 100% del mensaje que el profesor quiera transmitir, seguramente por diferentes variables, va, la percepción o la receptibilidad va a ser del noventa, incluso hasta el cero

por ciento, es decir, a mí me consta que hay estudiantes en los cuales uno dice la temática de la asignatura o el tema de la asignatura o las instrucciones de la asignatura, así sea de forma escrita y al final resulta no es. Entonces evidentemente si nosotros analizamos, eh, la comunicación que puede haber por medio de la virtualidad, pues, digamos que puede haber algunas interferencias o algunas interpretaciones que, que sean incluso culpa del docente por la redacción o por la forma en cómo se comunica que no les llegue el mensaje. Entonces, digamos que eso siempre va a suceder y eso no es necesariamente es un problema de la virtualidad. La ventaja que yo veo en cuanto a eso es que si, que yo puedo grabar o escribir en la red o en la plataforma Moodle las instrucciones y el estudiante podría leer [...] todas las veces que él quiera, pero por experiencia podría decir que son muy pocos los estudiantes que leen más de una vez. Incluso, son muy pocos los estudiantes que hacen un trabajo del todo académico dentro de la plataforma, sino que siempre buscan estrategias para tener un mínimo esfuerzo y lograr los resultados, que también es válido, me imagino.

Interviewer: Y usted me dice que cree que no se debe a la virtualidad todas estas dificultades, pero yo le pregunto, ¿cree usted que es la misma percepción, la misma comprensión que tiene el estudiante de un mensaje que usted le transmite a través de la plataforma que a un mensaje que usted le transmita en el salón de clases, en la presencialidad?

Pablo: Bueno, digamos que lo único que podría ser, digamos que yo pienso que sí, digamos que no en el sentido estricto de la palabra sino en lo que te explicaba de la transmisión del mensaje; es decir, yo he tenido casos en donde el estudiante está sentado mientras yo digo qué es lo que hay que traer o hacer para la próxima semana y al final no la trae, o al final me dice “profe, usted no dijo eso”. Entonces, digamos que yo no le echaría, digamos que yo no diría que, que trabajar con eso tenga algunas desventajas frente a ¿sí?, digamos que se corren como los mismos riesgos o como que ¿sí? Yo diría que incluso sería más ventajoso poderlo hacer mediante la, mediante la plataforma porque ellos podrían retomar siempre las instrucciones; entonces, pues, yo, pues no sé, pienso eso.

Interviewer: ¿Y de qué manera se comunica usted con ellos por medio de la plataforma, o sea, qué herramientas utiliza para la comunicación?

Pablo: Ah, bueno, no, entonces antes de responderte eso, por fa, ya hay una cosa que hemos caído en cuenta, digamos que en Univirtual hay un equipo de pedagogía, un equipo que con el tiempo se ha acercado más al docente, no desde el punto de visto evaluativo, es decir, usted hizo mal esta, sino para propiciar algunos cambios dentro de lo que ellos van identificando. Entonces, evidentemente yo me doy cuenta que hay del cien por ciento de mis estudiantes no todos tienen los mismos tipos de aprendizaje o los mismos tipos de conocimientos, entonces lo que yo trato de hacer es cubrir, ¿sí?, no al cien por ciento porque, pues, sería, pues, como imposible para mí porque yo también tengo un tipo de aprendizaje, entonces lo que yo trato es que mis comunicaciones van enmarcadas desde el punto de vista de los texto mensajes por los canales que están dispuestos y me gusta mucho hacer videos. Entonces, aunque la actividad no tiene un video y un mensaje, pero puedo estar entre y otra actividad generando videos, mensajes, no utilizo mucho el audio solamente porque, pues, me parece que a veces como que no, me centro más en el video y me centro más en los mensajes escritos. Entonces evidentemente, si nos vamos a eso seguramente la persona que tenga más, digamos, un tipo de aprendizaje visual o que este más relacionado con entender ese tipo

de mensajes, digamos va a tener más efectividad en lo que yo quiero y la persona que tenga, digamos, algo más así que le guste leer y tener las instrucciones punto 1 punto 2 punto 3 entonces va a ser más efectivo. Pienso, ¿no?

Interviewer: ¿Y además de los videos usa los mensajes internos o el tablero, por ejemplo?

Pablo: Utilizo tablero digamos que cada semana hay uno o dos mensajes, digamos en mí caso he comprendido la importancia de eso, entonces público en el tablero. Y generalmente lo que publico en el tablero lo mando en un mensaje general a todos los del curso y, además de eso, utilizo mucho las dudas de los estudiantes, es decir, pongo una actividad y de pronto hay un estudiante que me dice “profe, no entiendo esto” y entonces a veces caigo en cuenta que faltó algo, algo. Entonces, fuera de la comunicación en el tablero y de mensajes vacíos, utilizo el día a día de lo que vaya surgiendo con la percepción de los estudiantes para ir ajustando el trabajo durante esa semana.

Interviewer: ¿Y esos ajustes cómo se los comunica a un estudiante que le pregunta?

Pablo: La respuesta a un estudiante se la hago al estudiante, evidentemente, pero si esa respuesta se puede ajustar a una condición general la publico, pues no así “el estudiante tal me pregunto...” sino que ya digo “gracias a algunos mensajes...” o “por algunos mensajes nos hemos dado cuenta que tal cosa...”.

Interviewer: Y eso va al tablero...

Pablo: No, no va al tablero.

Interviewer: ¿Eso va al mensaje masivo?

Pablo: Va al mensaje masivo. Yo no utilizo el tablero como un mensajero masivo porque el tablero me ocupa mucho espacio dentro de la plataforma, y como la configuración institucional del Moodle está para que [...] se desplace todos los módulos y queden visibles. Aunque yo los podría esconder, pero no lo hago porque me gusta siempre que al final de la asignatura ellos puedan hacer una retrospectiva y analizar todo ese proceso. Incluso yo nunca cierro, nunca desaparezo todas las actividades, sino que quito los permisos y dejo que ellos vean el proceso. Y así me evito los reclamos, ¿no?, por ejemplo que me diga “profe, usted no me calificó esto”, entonces, como ellos pueden acceder, aunque ya no podrían editar si se terminó el tiempo, ellos pueden acceder y ya, digamos, si me hacen algún tipo de reclamación por alguna omisión que yo creo que es muy normal, o a mí me pasa frecuentemente, entonces la hago, por eso me evito muchas... o por ejemplo, ha habido casos de, gente que dice que hizo las cosas, ¿sí?, así como poniendo así que hizo las cosas pero que yo no las calificué, tal, entonces, todos esos temas los remito a mí asesor y yo trato de no influir mucho.

Interviewer: ¿Es frecuente? ¿Esos casos son frecuentes?

Pablo: No, pero los hay y en el primer intento mueren, es decir, con esa plataforma yo puedo tener un registro de la hora, de la IP, todo, y yo les digo a ellos, cuando son temas graves, es decir, como que hice una intervención y no aparece ni mi intervención ni la nota, sugiriendo, pues, que yo pude haber borrado intencionalmente o por error un mensaje o no lo he calificado, entonces, pudiendo solucionar eso yo lo remito a..., o sea, siempre ellos piensan que yo no puedo tener un manejo más que el de ser el presentador o el docente ¿sí? Entonces, por ejemplo, cuando ellos me piden que reabra actividades o me presentan excusas médicas, yo siempre la remito para no tener incluso que

eso se vuelva generalizado, sino que les digo: “Listo, si eso es así tiene un proceso administrativo entonces ya con usted”. Pero, evidentemente, yo lo podría hacer, incluso a mí me preguntan: “¿Está de acuerdo?”, y yo: sí, pero, pero haga de cuenta que es su decisión, entonces me resulta efectivo porque a veces eso no da abasto, atendiendo requerimiento de ese tipo me llevaría toda la semana. Todo eso lo direcciono, les digo a ellos que, digamos, el conducto regular es mediante el asesor.

Interviewer: Hace un momento mencionaba que cada estudiante tiene una manera de aprender diferente, supongo que una manera de proceder diferente también. Me gustaría saber si usted podría darme como ciertas pistas de los tipos diferentes de procedimientos, de estudiantes respecto a los procedimientos, qué ha podido usted observar. Hay estudiantes que actúan así, hay estos otros estudiantes que cuando yo propongo una actividad lo hacen de esta manera... ¿usted podría darme como una idea general de diferentes tipos de estudiante?

Pablo: Bueno, sí. Pues lo primero que te podría decir es que, desde hace algunos semestres, por ahí unos dos semestres, hace un año más o menos, Univirtual detectó eso desde la parte pedagógica, pues digamos que... o me imagino que la incluiría dentro de la teoría, pues de la pedagogía en que se, se, se... uno se imagina o pensaría que el 100% de las personas que yo tengo en mi clase no van a responder a los mismos estímulos o a las diferentes formas de aprendizaje. Entonces, lo que ha hecho Univirtual es hacer una encuesta que permita al final al estudiante, y bueno al docente, saber cuál es el tipo de aprendizaje que tiene cada estudiante o cales con los grupos que se pueden formar de acuerdo con eso. Lo que yo tenía en mi práctica es, digamos, algunas experiencias sobre todo con el uso de procesos un poco diferente, ¿no?, por ejemplo, a mí me gusta mucho que más que la parte de texto, es decir, que respondan y digan mi opinión o que copien un texto, copien y peguen un texto de internet, qué se yo, entonces yo les pongo a que ellos respondan a las preguntas que yo dejo en la asignatura mediante una intervención visible, mediante entrevistas, videos, es decir, yo los pongo a ellos a que exploren el concepto, no solamente desde el punto de vista teórico, sino que lo contrasten con las opiniones o los pensamientos de otras personas y ellos mismos. A mí me gusta mucho la generación de videos, que el estudiante haga un vídeo. Y lo que siempre les digo es que no importa si lo hacen con una cámara profesional o lo hacen con un celular. Incluso yo les digo que si necesitan yo les puedo facilitar, nos reunimos y hacemos el video; pero entonces, hay mucha gente que no me responde, es decir, hay mucha gente que me dice “profe, yo no soy capaz de hacer un video” o... digamos que hacer el video conlleva muchos más procesos, como tener una cuenta en YouTube y hacer una edición de un vídeo, así sea en un editor en el computador o en YouTube. Entonces digamos que son muchas cosas que al final me dicen “no, profe, yo se lo presento en fotos, en una presentación de PowerPoint”. Entonces [...] pongo sugerencias, digo lo que quiero, el objetivo de la actividad y la forma de presentación, pero dentro de la forma de presentación también dejo algunas posibilidades, desde el punto de vista... pues yo siempre, generalmente trabajo cuando son subidas o entregas de tareas trabajo con tres formatos, digámoslo así, el primero es el texto, el documento en Word; el segundo es la presentación en PowerPoint y el tercero es el video. Mi preferencia es el video, a mí me parece que, que a mí se me facilita mucho hacer el video, aunque hacer el video conlleva un proceso de edición demasiado largo que es extenuante, es decir, con los conocimientos que yo tengo de edición me demoro, aproximadamente, dos, tres días generando uno, dos minutos de video y yo soy consciente que al

estudiante se le va a ser más difícil, pero, pero, digamos que la meta es que al final ellos sean, generen sus contenidos de una manera diferente de forma audiovisual, entonces ellos después de la primera, segunda actividad, van encontrando su fuerte en la entrega de las tareas; entonces no hay ningún problema, porque se sigue adelante.

Interviewer: ¿Y podríamos hablar de otra clasificación de estudiantes, es decir, respecto al procedimiento, usted ha podido percibir la manera como ellos actúan, de qué manera, cuál es el recorrido que hace este estudiante para ir al foro, cuál es el que hace el otro?

Pablo: Sí, digamos que, no sé si te entienda bien la pregunta, pero, ¿qué es lo que pasa, por ejemplo, en los foros? Que hay estudiantes, dentro de la dinámica que tengo en las clases de Univirtual, cuyo contenido teórico en formato PDF y en un formato java, que permite una visualización un poco más interesante, está cien por ciento en el curso; si usted quisiera, no necesitaría salir del curso ni preguntarle al profesor, es decir, está para que el profesor haga su autoaprendizaje [...] sin salir de la plataforma o del curso. Todos los contenidos que se van a tratar y que se evalúan y que se discuten están todos en la plataforma, incluso el estudiante puede descargar esos contenidos en PDF y tenerlos, no sé, si deciden imprimirlo, si deciden verlos en el computador sin estar conectados. Lo que he notado muchas veces, o lo que también se vuelve una queja de todos los docentes, es que se deberían [...] generar mecanismos de presión o mecanismos más efectivos para que ellos se lean los contenidos. Porque lo que se puede notar es que, dependiendo del perfil académico del estudiante o incluso en el semestre en el que este, no mira ni explora los contenidos que se están tratando, sino que simplemente responde a las preguntas. Entonces a mí, es muy difícil para el docente poder determinar eso porque básicamente se trata de opiniones y de puntos de vista y de construcciones que no puedo desacreditar simplemente porque ellos no se hayan leído el contenido del curso, que entre otras es un contenido que está en cualquier parte, en cualquier libro, en cualquier red, ¿sí?, en Google, en Wikipedia. Entonces no tengo ese control para decir “usted se leyó, usted no”, ya cuando hago una evaluación sobre específicamente los contenidos, la lectura como tal, entonces ahí ya me doy cuenta que muchos de ellos no se leyeron los contenidos.

Interviewer: ¿Y cree que eso cambiaría en la presencialidad o sería igual?

Pablo: No, eso, pues, bueno, no sé, nunca me he preguntado eso. Pues básicamente por lo que generalmente la mayoría de estudiantes asisten a una clase y toman apuntes, o toman fotos del tablero o tienen el archivo de la presentación. También sucede, porque en la presencialidad algún estudiante en una clase importante para un parcial, no pudo ir o le pasó algo y simplemente tiene el texto y generalmente ellos siempre dan vueltas y deciden recurrir a documentos web o hacer su propia investigación. Y yo lo considero válido, sin embargo, eso es una problemática porque se ha hecho un esfuerzo pedagógico, de edición, de todo en hacer robusto la asignatura, desde el punto de vista teórico e incluso hay unos temas de producción intelectual, hay gente que ha hecho, desarrollado sus tesis de maestría, de doctorado, haciendo sus documentos en primera instancia, en la creación del curso, entonces los estudiantes rara vez se apoyan en los contenidos que se han programado teóricos y tienen la facilidad de hacerlo en cualquier contexto, se meten por otro lado al mismo contenido.

Interviewer: Me gustaría pasar un poco a la parte del diseño de la plataforma, ¿cómo se siente usted con el diseño, sí cree que es fácil de manejar, que es complicado, por qué...?

Pablo: Pienso que el diseño de Moodle es casi como unas fichas de lego, es decir, desde el momento en que uno empieza a trabajar con Moodle todos los días va aprendiendo y va mejorando [...] y uno mismo va creando estrategias y me imagino que así son los estudiantes, de cómo responder más fácil cómo acceder de una forma más efectiva, cómo editar los temas, cómo hacer un mensaje más rápido, bueno, digamos que a mí me parece que Moodle como tal, si hablamos de Moodle, está continuamente diseñándose y reestructurándose para que eso sea fácil, es más, y considero a Moodle como algo ilimitado, es decir, que lo que no se pueda hacer se puede traer de otros lados. Sin embargo, personalmente, como docente, especialmente con Univirtual, tengo un problema y son las limitaciones que ellos me ponen. Es decir, ellos por cuestiones de diseño llegan a colores, a formas, a quitar o a activar configuraciones, es decir, el Moodle de la UPT seguramente no está disponible para el docente, y mucho menos para el estudiante, para el docente en un cien por ciento. Hay cosas que, por el manejo interno, incluso son difíciles de manejar o de configurar. Entonces considero que en estos años de práctica he superado la configuración, es decir, a veces necesito o quiero hacer configuraciones que no están permitidas, que no están consideradas dentro de la configuración que me dan a mí o el acceso que yo tengo como docente, entonces...

Interviewer: Pero que Moodle sí les permite...

Pablo: Moodle me permite y lo hago y lo encuentro en un tutorial y si quiero lo hago en otra plataforma externa, pero aquí no me lo permiten. Pues cosas incluso de diseños muy sencillas. Por ejemplo, yo tuve muchos problemas para que me dejaran colocar arriba del tablero una imagen, pues, de una imagen proporcional con el nombre de la asignatura y mi nombre, y los logos, pues, de las facultades y de la universidad involucrada y todo. Incluso muchas me, me hicieron nociones así como de censura hasta que yo seguí y me aceptaron. [...] Moodle me permite, por ejemplo, colocar en un módulo un tema principal, un subtema, un tema. Y Univirtual ha cancelado la posibilidad de que yo haga [...] la entrada principal o un subtema, todos quedan como temas principales. No sé si me haga explicar.

Interviewer: Sí.

Pablo: Todos quedan como, como que esta actividad no depende de esta, sino que todas quedan organizaditas...

Interviewer: En la misma jerarquía...

Pablo: Porque seguramente ellos piensan que así se ve mejor, que el estudiante... pero entonces, yo lo que pienso es que la mayoría de profesores, bueno, sí, no tienen ningún problema con eso porque, digamos, se ciñen a eso, pero yo sí he tenido muchos problemas, incluso he manifestado a manera de queja, pues, pero ellos me responden, pues, diciéndome que eso es por la estandarización del... y yo lo acepto, pero sí me siento limitado, es decir, conociendo todas las aplicaciones de Moodle me siento limitado como en un salón, como en una jaula, sabiendo que puedo hacer mucho más pero no me lo permiten. En la parte de actividad seguramente si me deja hacer todas las actividades, salvo que no me deja, con mucha efectividad, traer actividades o programas o

aplicaciones para ponerlas a funcionar dentro de la plataforma por cuestiones de seguridad que bueno, lo acepto porque de todas maneras las que están vigentes son muy versátiles y muy buenas.

Interviewer: Y la elección de Moodle fue hecha por la Universidad, la Universidad impone el uso de Moodle...

Pablo: Ehh, digamos que no lo... yo lo veo no como una imposición, sino como algo de sostenibilidad o de coyuntura; es decir...

Interviewer: Pero no es elección del docente...

Pablo: No, no es elección del docente, aunque, como te digo, eh, bueno, en la parte de Univirtual que Univirtual es el ente encargado de hacer todo esto, eh, todos los cursos que salen a la superficie de Univirtual están diseñados y están procesados por Univirtual, es decir, están estandarizados bajo la misma plataforma, es decir, yo creo que eso es necesario. Si hablamos de un profesor que desee incursionar para mejorar su táctica docente en herramientas TIC, que puede ser el caso, incluso pensaría que ojalá fueran todos, él puede escoger cualquier plataforma, lo único que nos vamos a dar cuenta es que incluso para la Universidad o para el docente la elección no se va incluso al conocimiento o no de una plataforma o de la otra, sino de los costos. Es decir, hay plataformas mucho más robustas en el manejo de la información de los integrantes, del manejo de la información que hay dentro de esa plataforma y eso podría costar, es decir, Moodle, según creo, es gratuito y el problema es que si nosotros migramos, por ejemplo, a Blackboard, que es mucho más efectiva en el manejo de datos y ofrece algunas ventajas un poquito más que seguramente que en algunos aspectos que Moodle, tendríamos algunos aspectos de continuidad; es decir, ¿qué pasaría si en algún momento se acaba el proyecto, si se acaba el rubro y yo necesito seguir utilizando esa plataforma? Es decir, en un momento en que la política de la Universidad cambie, porque puede ser, ¿sí?, es una posibilidad, y que diga que no da más, no vamos a financiar estas plataformas, entonces nos quedaríamos con todo un proceso o nos tocaría un proceso de migrar y lo que se está viendo, pienso yo, a nivel internacional, es que incluso las plataformas que estaban siendo pagas se están migrando a las plataformas de acceso libre. Digamos que no es por imposición, porque este es un tema nuevo, aquí no hay nadie que esté diciendo ¿por qué no me dejan utilizar Blackboard?, porque incluso los que conocen de Moodle no conocen tanto de Blackboard, aquí no hay expertos en TIC, [...] la mayoría de los profesores no son expertos o graduados en un proceso, digamos de posgrado o de especialización en TIC.

Interviewer: Más empírico, más del trabajo...

Annexe 4.2. Entretien N° 2. Nadia UTP

Statut : Enseignant

Filière : Sciences de l'éducation

Universidad Tecnológica de Pereira

Durée : 1h35

Date : 15 avril 2015

Interviewer: Profesora Nadia, muchas gracias por estar acá. Vamos a empezar, entonces. Me gustaría saber inicialmente cuánto tiempo lleva vinculada a la institución, la Universidad Tecnológica de Pereira.

Nadia: Bueno, a la Universidad Tecnológica de Pereira desde el 2010, o sea, este año cumplo los cinco años, y a la unidad virtual, es decir, a Univirtual llevo tres años y medio porque inicié en el segundo semestre del 2011.

Interviewer: Lo que quiere decir que antes tenía cátedras presenciales.

Nadia: No.

Interviewer: ¿Nunca?

Nadia: Actualmente, tengo cátedras presenciales, pero mi primera vinculación con la universidad no fue como docente catedrática sino a través de un programa que maneja la universidad que se llama Computadores para educar. Entonces, es un programa del Ministerio de TIC que lo que hace es llevar tecnología a las instituciones educativas. Computadores portátiles, equipos de mesa y tabletas, pero no solamente lleva el equipamiento tecnológico, sino que ese equipamiento va acompañado de un proceso de formación a docentes. La universidad es como el eje, el eje no, la entidad operadora, la entidad que opera ese programa en la región, es decir, en el Eje cafetero y Valle del Cauca. Entonces, yo empecé mi vinculación con la universidad a través del programa Computadores para educar, del cual la Tecnológica es la operadora. Y, posteriormente, me vinculé a Univirtual, a la Unidad como tal, con una asignatura. Actualmente, tengo cuatro, tengo cinco, perdón, tengo cinco asignaturas virtuales y también tengo asignaturas presenciales, pero mi primera vinculación no fue como docente catedrática sino como formadora a docentes de programas, pues, que le acabo de comentar.

Interviewer: ¿Y qué asignaturas orienta o ha orientado?

Nadia: Bueno, actualmente, oriento dos asignaturas: Producción y consumo sustentables, que es la misma, pues, que el profe tiene, y Pedagogía en ambientes virtuales, pero también, eh, empecé orientando una asignatura que se llama Moderación en comunidades virtuales. Moderación y Pedagogía son asignaturas que se ofrecen a los estudiantes generalmente, pues, son electivas que se ofrecen a los estudiantes y el gancho, por decirlo de alguna manera, de esas electivas de Moderación en comunidades virtuales y Pedagogía en ambientes virtuales es que quienes... los estudiantes que realicen un ciclo de cuatro asignaturas pueden obtener el diplomado Maestro Virtual. [...] Es como un plus. Ahora, Producción en Consumo Sustentable, también es una asignatura electiva. El perfil

de los estudiantes de Producción y Consumo es diferente a la de los estudiantes de Pedagogía en ambientes virtuales porque en Producción y Consumo hay más estudiantes de Administración Ambiental, de las Ingenierías, de Tecnología Eléctrica, Electrónica; son perfiles totalmente diferentes, pero ambas asignaturas son electivas.

Interviewer: Entonces, me decía que trabaja con, eh, modalidad presencial y modalidad virtual.

Nadia: Sí.

Interviewer: ¿Así? ¿Cursos totalmente presenciales y cursos totalmente virtuales? ¿O hay un complemento de ambas?

Nadia: Bueno, en la modalidad presencial oriento dos asignaturas que son cien por ciento presenciales. En esta modalidad que es virtual y digo “virtual” entre comillas, si bien es cierto [que] desde los estatutos no se conciben las asignaturas que yo oriento como cien por ciento virtuales, sino que son concebidas como asignaturas semipresenciales que tienen un componente virtual que debe ser, ah, bueno, tienen un componente presencial que debe ser del veinte por ciento y el resto, o sea el ochenta por ciento, son concebidas con el componente virtual. Al respecto, he tenido algunas sugerencias, observaciones y comentarios a la Unidad Virtual –Univirtual– e incluso entre el resto de maestros que orientamos este tipo de asignaturas a que es importante que se haga claridad que no somos necesariamente semipresenciales, porque desde los estatutos se concibe que es semipresencial porque uno realiza un encuentro presencial, ¿cierto? Entonces, yo les decía que tener un encuentro presencial y darle a eso un porcentaje del 20%, pues, hasta qué punto eso es una concepción válida y sana para el proceso, que inclusive, dentro del imaginario de los estudiantes, está de: “Profe, yo registré...”. Por ejemplo, cuando uno dice: “Vamos a hacer el primer encuentro presencial, eh, tal día”. Particularmente, yo los someto a votación. Porque, para la dinámica del aula, me parece que si ponemos varias opciones de horarios y de días para que los estudiantes voten y elijan cuál se acomoda más a su horario, pues eso, primero, los motiva a que participen, y segundo, ya los compromete, porque pues: “Ay, si yo voté para el martes a las dos de la tarde, y si no voy el martes a las dos de la tarde”, pues habría ahí como una situación, ¿cierto? Entonces, particularmente, los someto a votación, pero les digo el hecho de que yo vea una vez en el semestre a los estudiantes nos significa que sea una asignatura semipresencial, considero que es totalmente virtual, y, bueno, he expuesto y he hecho la sugerencia, siempre muy respetuosa, pero diciendo: “Mire, algunos teóricos manifiestan que...”. Ahora, cuando los estudiantes, particularmente en este hecho, dicen: “Profe, es que yo matriculé esta asignatura porque pensé que era virtual y que no tenía que asistir a ninguna parte, porque no tenía... es que yo trabajo en la tarde, es que yo veo materias en la no...”. Bueno, entonces, uno ahí sí se da cuenta que, aunque la concepción y dentro del imaginario está que somos asignaturas virtuales 100%, dentro de los estatutos se concibe como asignaturas semipresenciales.

Interviewer: ¿Y respecto a esto, usted sí considera necesario esos encuentros presenciales para las cátedras?

Nadia: Bueno, esa es una pregunta como que un arma de doble filo porque a mí me parece que establecer un contacto, y ‘ojo’, lo dejo en contacto, no lo pongo como contacto presencial, pero establecer un contacto cercano, más cercano con los estudiantes es vital para el proceso; sin

embargo, pienso que como Unidad Virtual debemos es potenciar, es decir, ubicarnos en que estamos en asignaturas virtuales y, por tanto, las debemos trabajar como tal, como asignaturas virtuales. Entonces, pienso que hasta cierto punto sería necesario generar espacios de encuentro, pero que esos espacios de encuentros no sean... el hecho de generar espacios de encuentro que pueden ser asesorías, videoconferencias, asesorías presenciales, encuentros sincrónicos, no necesariamente nos debe generar la etiqueta de que por generar esos espacios somos semipresenciales.

Interviewer: Eh, ya. Si estableciéramos un contraste entre sus cátedras totalmente presenciales, con esas cátedras mal llamadas semipresenciales, ¿encontraría diferencias entre los dos cursos?, ¿en qué sentido?

Nadia: Bueno, las diferencias sí son bien notorias, son muy notorias.

Interviewer: ¿En qué aspectos?

Nadia: Bueno, eh, una, eh, es el grado de cercanía que uno logra establecer no con los estudiantes, sí no con un mayor número de estudiantes en los escenarios totalmente presenciales. Yo me intereso por que haya cercanía, haya empatía, ¿cierto?, en cualquier proceso que esté desarrollando, no... en los escenarios virtuales no es la excepción, pero sí he evidenciado o he notado que ese nivel de cercanía es más notorio en los escenarios presenciales, cuando uno tiene la oportunidad de trabajar con la gestualidad, de ver la... ¿cierto?, de ver cómo el otro reacciona con su corporalidad, con sus comentarios frente a ciertos, eh, procesos que se desarrollan en el aula. Eso es uno, ¿cierto? Entonces, la cercanía, el nivel de empatía, aunque quiero dejar claridad que no estamos hablando tanto de nivel de empatía, sino la cercanía que se logra con un mayor número de estudiantes. Yo, a través de los escenarios virtuales, he logrado conectarme de manera muy chévere con algunos y entonces, uno empieza a ver la foto del estudiante en el perfil, y hay veces en los pasillos de la universidad se los encuentra: “–Hola, fulana, ¿cómo está? –Hola, profe”, ¿cierto? Eso es muy interesante. El otro aspecto que es diferente es, bueno eso está claro, es que por el nivel que deben tener los diálogos que se entablan en ambos escenarios, y teniendo gente que en los escenarios virtuales, los diálogos que generalmente se restringen a lo escrito, deben ser más estructurados, deben tener ciertas características; además de eso, desde el aula uno invita y promueve a que cuando se hagan aportes correspondan... por ejemplo, nosotros trabajamos con una rúbrica, que es la rúbrica Tigre de Álvaro Galvis Panqueva, que habla que cuando hay aportes en línea estos deben tener y Título diciente, no sé si lo conozca. Entonces, hablamos de que: “Recuerde que cuando hacemos aportes en línea -y de hecho pues trato de promoverlo durante todo el curso– debemos tener presente la rúbrica Tigre”. Entonces, la T hace referencia a un título diciente; la I a la ilación; la G a generar más discusión; la R a que deben tener buena Redacción, y la E, finalmente, a enriquecer esa discusión que se está construyendo. Entonces, como los diálogos deben ser más estructurados, más elaborados, eh, por el simple hecho o por el hecho de llevarlos a un escrito, entonces, eso amerita más tiempo, y no hacerlo tan a la ligera, pues en oportunidades los estudiantes se limitan en lo que aportan, entonces, enriquecer los diálogos y que haya ese nivel de reciprocidad o de responsabilidad, entendiéndolo como que si el estudiante 1 dice algo y le puede generar interés al estudiante 2, pues, cómo él le responde al otro, pues hay veces lo limita un

poco, es decir, que los diálogos aunque se pueden ver, eh, interesantes, siempre el hecho de poderlos enriquecer y generar como ese espacio donde sea muy fluido las comunicaciones resulta un poco complejo, y bueno, no...

Interviewer: ... en la virtualidad.

Nadia: En la virtualidad, sí, en la virtualidad. Yo entiendo que precisamente, por eso traje a colación la rúbrica Tigre, que por el hecho de que los aportes son escritos y para escribirlos deben tener cierta estructura que requiere un poco más de esfuerzo que el que se hace en la presencialidad, a través de la oralidad, pues es diferente; eso limita o frena de alguna manera el proceso. Entonces serían básicamente esas dos, que tenga, pues, aquí como presente, muy evidente, serían esas dos.

Interviewer: Muy bien. Eso podríamos conectarlo, entonces, con la pregunta de que sí cree usted que es conveniente involucrar, incorporar ese componente virtual a las cátedras presenciales.

Nadia: Bueno, cuando yo involucro componentes virtuales a las cátedras presenciales, estoy apoyándome de un recurso, es decir, estoy diciendo esto que trabajamos en el aula, esto en el aula presencial, llevémoslo a otro escenario, y en el escenario en que yo lo lleve llámese Moodle o llámese un blog, ¿cierto?, pues entonces la mirada va a ser muy diferente a cuando se hace una cátedra o un proceso 100% virtual llevar, llevar o incorporar componentes virtuales a escenarios presenciales pienso que es totalmente válido enriquecedor, aporta, permite tener otro punto de referencia, eh, permite llevar las cosas a la web, ¿cierto?, otra mirada, me parece totalmente válido. De hecho, en una de las asignaturas que oriento presenciales, tenemos un blog, y en el blog, eh, el blog lo tenemos no como un repositorio de contenidos o de las presentaciones que el profe hace en clase, sino que también se constituye como otro espacio de colaboración y de construcción, entonces, considero que es totalmente válido y enriquecedor.

Interviewer: Y si vamos a convertir una cátedra en totalmente virtual. ¿Sí lo considera conveniente también?

Nadia: Bueno, yo pienso que llevar una cátedra 100% más que conveniente es necesario ¿cierto?

Interviewer: ¿Por qué?

Nadia: Por las dinámicas de mundo, porque no podemos restringirnos a ciertos espacios y pensar que un proceso educativo única y exclusivamente se puede llevar a cabo en un salón convencional con cuatro paredes y un tablero, sino que en otros escenario esos mundos también son posibles; sin embargo, se debe hacer con mucha responsabilidad, es decir, hemos caído, en alguna medida, en instrumentalizar los procesos, y es ahí donde está el verdadero, como el verdadero peligro, o las situaciones que pueden generar que la mirada de otros frente a los procesos educativos virtuales sean un poco peyorativos y se generen expresiones como: “Ay, estudie virtual, que eso lo pasa fácil”, o “Hágale, que eso es nada más enviar”, pero es muy necesario, es válido, es acorde con las dinámicas del mundo, es coherente con el hecho de entender que las TIC no solamente son para transmitir y comunicar, sino que también para el hecho de compartir, colaborar, co-construir, eso es totalmente válido, lo que pasa es que en general ese proceso como tal implica muchísimo tiempo, dedicación, esfuerzo, no solamente del docente, de la unidad que lidera el proceso, sino también de los estudiantes.

Interviewer: Y los estudiantes en su cátedra, que tiene un componente mucho más virtual que presencial, ¿ellos piden presencialidad?

Nadia: En algunos, bueno, decir que la pidan, de forma explícita, nunca me ha pasado, eh, lo que sí tenemos... bueno, ahorita que lo digo explícito, de pronto, mediante asesorías, sí lo han hecho: “Profe, será que nos podemos ver para...”, ¿cierto?

Interviewer: A eso me refiero, cualquier tipo de encuentro presencial...

Nadia: Ah bueno, sí.

Interviewer: ... porque la plataforma, porque la comunicación por medio de la plataforma generó algún malentendido o una incompreensión.

Nadia: Bueno, no necesariamente porque haya malentendidos o incompreensiones, sino: “Profe...”, por ejemplo, en una asignatura hay un proyecto, hay un trabajo final, se establece como el proyecto final, entonces, ellos deben elaborar un documento, bueno, deben hacer varias cosas: “Profe, ¿usted nos puede dar asesoría presencial para el proyecto? –Claro”. Entonces, nos acordamos los horarios de encuentro y nos vemos, eh, nunca me han pedido asesoría presencial, porque: “Profe, como no nos podemos comunicar por este medio...”. No, sino que de manera casi que implícita, eh ellos asumen que el encuentro presencial les puede dar más luz o más claridad frente a algunos aspectos que se estén desarrollando, entonces, evaluando nuevamente la pregunta, de manera explícita sí lo han hecho, a través de asesorías, nunca como un colectivo, pues, nunca entendiendo el grupo como tal de: “Profe, hagamos un encuentro presencial todos a tal hora, pero sí...”.

Interviewer: Pero ¿es evidente la preferencia de ellos por la explicación presencial o se sienten, según su percepción, se sienten ellos conformes con la comunicación a través de la plataforma?

Nadia: Algunos sí se sienten conformes con la comunicación que existe a través de la plataforma. Otros por el contrario prefieren, eh, asesorías que involucren la presencialidad.

Interviewer: Y ahora que hablamos de unos y de otros, podría usted darme una idea de una clasificación de estudiantes sea en los aspectos que usted considere, sea porque prefieren la presencialidad o la virtualidad, o sea, por cualquier otro aspecto...

Nadia: Bueno, pues, yo me considero que soy mala como para categorizar. Sin embargo, haciendo como una revisión puedo encontrar varios niveles... hay algunos [...] que son mucho más activos en horarios nocturnos que en diurnos. Entonces, por ejemplo, reviso aulas y correos finalizando la tarde, iniciando la noche, dejo el aula yo digo que “en ceros”. “En ceros” significa mensajes respondidos, tableros actualizados... y al otro día, a las ocho de la mañana, ya hay siete mensajes de una única aula. Es decir, uno pudiera pensar que son mucho más activos en horas de la noche, finalizando la noche, media noche u once, doce, una de la mañana. Ha y un grupo pequeño que me escribe más iniciando la mañana, es decir, a primera hora del día. Pero yo encuentro, podría decir, que la mayoría, pues de esos mensajes, uno podría decir que son más activos en la noche. Hay otros grupos que dejan la tarea para el último momento. El plazo de desarrollo es del siete al catorce de abril a las once de la noche, están respondiendo el foro, están retroalimentando el compañero, están... ¿cierto? Entonces, uno dice, bueno, los que lo dejan para la última. Y están el otro extremo que es inmediatamente uno abre la actividad desarrollan el contenido, pero no se

vuelve a ver activos en la actividad hasta la siguiente. Es decir, que la frecuencia de participación en el desarrollo de la misma es: lo hago una vez y cierro.

Interviewer: ¿No hay intermedio?

Nadia: Ese grupo de los intermedios que trabajan al inicio, durante y el cierre de la actividad son muy reducidos. Es un grupo que existe, pero la verdad uno los identifica fácilmente porque es un grupo muy pequeño. Pero no sé qué categorías pudiera pensar para...

Interviewer: No, la clasificación me basta. Ya luego la categorización será una tarea mía. De las coincidencias que encuentre con otros estudiantes y otros profesores. Bueno, ya entrando un poquito más al uso de la plataforma, a la plataforma que recurren en la universidad que es la plataforma Moodle básicamente, ¿cómo y con qué frecuencia hace usted uso de la plataforma en los cursos? Vamos a hablar de los dos. [...] Le agradecería si usted puede hablarme de los dos de los presenciales y de los totalmente virtuales.

Nadia: Yo suelo ingresar a la plataforma todos los días. Cuando no lo hago es porque tengo muchas ocupaciones en el día, pero me gusta al menos entrar a pegar una revisadita. No significa que, si entro ya, atiende ya todas las situaciones que se presentan, pero puedo entrar: ¡ay!, fulana me escribió porque no entiende tal cosa, o que ella ya envió la actividad. Me gusta entrar de manera diaria. Últimamente, he optado por no ingresar los fines de semana, hay veces los fines de semana, hay veces que son el domingo, otras veces lo hago todo el fin de semana que no ingreso, no porque no haga parte de mi dinámica, si no que como ejercicio para mi gestión de tiempo. Es decir, bueno no, el fin de semana se lo voy a dedicar a hacer otras actividades.

Interviewer: A descansar, por ejemplo.

Nadia: O a terminar mi maestría que muchas veces digo, voy a trabajar una hora en el “aula”, cuando digo “aula” me refiero a Moodle, ¿listo? Voy a trabajar una hora en el “aula” y me pongo a leer, y resulta que una hora nunca es suficiente, y esa hora puede extenderse a toda una jornada, es decir a toda una mañana o a toda una tarde, o a una noche, entonces he dicho no, cómo entro y digo: hay no como me escribieron uno a las 3 y el otro a las 3:15, y solo alcance a responder al de las tres cómo voy a dejar al de las 3:15 sin responder. Entonces, por mi salud he dicho no, los fines de semana no ingreso. Por ejemplo, este fin de semana que acabo de pasar, no ingresé, y el lunes pues obviamente estaban todos los comentarios. Pero con frecuencia diría que diaria, y en el espacio presencial como lo que tenemos construido es un blog, no la plataforma Moodle entonces no sé si sea coherente decir que con que ingrese trabajo en ese, porque La plataforma o el espacio en la web que hemos decidido por unanimidad, cuando digo “hemos” y “unanimidad” me refiero al grupo de estudiante y al docente, es el blog, que quede un espacio de construcción abierta.

Interviewer: ¿Su experiencia con Moodle le ha permitido manejar todas las funciones que tiene la plataforma?

Nadia: No sé si todas, pero lo que sí sé es que yo sí aprovecho la mayoría. De hecho, es bien sabido que Moodle la mayoría de los docentes utilizan casi en el 80% de sus actividades los foros, ¿cierto? Y las tareas o el envío de actividades, eso se reparte en el otro 20%. Yo he tratado desde que yo ingresé a Univirtual, exceptuando el primer semestre que ingresé, la falta de experiencia o la novatada, dije: ¡ay no, foros, trabajemos foros! Porque aparentemente, y dese una visión

tecnológica son muy sencillos de trabajar y de abordar, pero sí pienso que hago amplio uso de la gama de posibilidades que ofrece Moodle. Entonces, nosotros trabajamos la wiki, bueno nosotros trabajamos los foros, y a los foros les trabajamos bien sea debate sencillo, yo prefiero los de debate sencillo porque me permite tener el hilo de la discusión, he trabajado el foro de pregunta respuesta en donde el estudiantes [...] ingresa y realiza su aporte, y solo cuando realiza su aporte puede ver que es lo que los otros estudiantes han escrito, ha contribuido, porque de lo contrario me aparece un espacio en blanco. Entonces, foros especialmente trabajo debate sencillo que es el que más me gusta, y de manera esporádica pregunta respuesta. Trabajamos las wikis para la construcción colaborativa de algunos documentos por grupos, o por equipos de trabajo. Bueno, la verdad es que una vez constituido el wiki es muy interesante, le voy a comentar más o menos cómo es. Vamos a formar equipos de trabajo de a cinco. Elijan, conformen, o consoliden su equipo una vez estén asignados los equipos, quipos 1 equipos 2 equipo 3... cada uno tiene una wiki, y en la wiki deberán aportar, construir de manera crítica, o trabajar bajo esta pregunta orientadora, o bajo esta dinámica, ¿cierto? Una vez los grupos están constituidos la wiki fluye bien, pero la consolidación de equipos siempre ha sido un inconveniente. Es más, he tenido chicos que me dicen: profe, no pude conseguir equipo, entonces déjeme trabajo solo en la wiki, y yo: es que ese es el objetivo de la wiki. Pero entonces, semestre a semestre recurren a todo ese tipo de comentarios. De hecho, la primera vez que decidí trabajar de esa manera, bueno yo inicialmente la primera vez que yo trabajé en wiki dije: bueno, todo el grupo va a construir en la wiki. Luego yo me di cuenta que eso era mucha gente, demasiada. ¡Ah no! Hagámoslo por equipos. La primera vez que trabajé por equipos lo hice, bueno el semestre académico tiene 16 semanas, lo hice más o menos en la quinta semana, y hubo una cantidad de gente trabajando sola, entonces dije: esto no tiene sentido. Debo dejarlo después de la octava semana, de tal medida que previo a ello haya un conocimiento, o cercanía entre los integrantes para que al momento de consolidar equipos, pues no sea una tarea tan traumática. En eso yo diría que uno de los balances de la Wiki. Trabajo foros, wiki, trabajo quiz. Bueno, el término correcto no es quiz, es que hay dos: uno que se llama taller, y otro que se llama lección o evaluación. Yo trabajo, yo les digo quiz, el concepto para los chicos es quiz, que es básicamente una serie de preguntas, ellos tienen opción múltiple, apareamiento, respuesta abierta para atender a la actividad. Trabajo también por fuera de Moodle, es decir construyan un espacio en la web donde den cuenta de esto, y pónganlo en el foro de discusión, lo he trabajado así. Trabajo... bueno, básicamente son esos.

Interviewer: ¿Y cuáles serían los más frecuentes?

Nadia: ¡Ah, qué pena! Trabajo tarea, envío de tarea o documento. ¿Cuáles son los más frecuentes? Mirá que jamás he hecho el ejercicio de cuales tengo, pero yo diría que entre foro y... foro sigue siendo el más frecuente en mi espacio, pero no con esas brechas abismales del 80% y 20 %. Yo diría que está alrededor del 60%. Constituyen más de la mitad, o 50%. Pienso que el otro 50% está distribuida en las otras actividades

Interviewer: ¿Cómo usa los foros?

Nadia: Bueno, como habíamos trabajado inicialmente, siempre se genera una semilla de discusión que es planteada por el docente, esa semilla de discusión que tiene una temática o un núcleo de

interés a trabajar siempre está atado a una rúbrica para que ellos participen que es la rúbrica TIGRE la he trabajado de dos maneras. Bueno, entonces hay una rúbrica que es la TIGRE, y ellos deben retroalimentar, deben hacer el aporte, y no quedarse con el aporte inicial, sino que debe ser un aporte original, el otro como mínimo debe ser respuesta o enriquecimiento al aporte de algún otro compañero y se deben generar también, esperamos que, finalizando el periodo de cierre de la actividad, pues aportes que permitan la construcción de un marco concluyente de la misma. Eso hasta el momento. También les he dicho, por ejemplo, se deben realizar mínimo tres aportes. El primero será para el inicio, bueno, los aportes tendrán que obedecer una línea de tiempo donde se evidencia el inicio en desarrollo y el marco concluyente. Son embargo, y aunque no lo he hecho, revisando unas guías y unas lecturas y trabajos al respecto me he dado cuenta que el grupo Green TEA, bueno, es un grupo de la Universidad abierta de Cataluña.

Interviewer: Me lo mencionó ahora el profesor Alberto.

Nadia: ¡Ah, bueno! Entonces, yo diría que es como el referente máximo para nosotros, y cuando digo nosotros me refiero a la universidad en los procesos de educación virtual. Entonces, revisando un trabajo del grupo Green Tea, de cómo hacer participación efectiva y enriquecedora en los foros, planteaba un ejemplo de un estudio de donde entonces el maestro les decía, bueno, en un grupo de discusión el propio maestro generaba tres hilos de discusión: el primer hilo era para el inicio de la actividad o el marco de presentación, el segundo hilo era para la construcción de contenidos o de significados conjuntos y el tercer hilo correspondía a las conclusiones o al cierre de la actividad. Yo pensaba, ¿será mejor trabajarlo de esa manera y tráelo aquí a las prácticas? Eso quedó como reflexión, es más, debo abrir una actividad para un aula hoy, y yo no la tengo planteada así, yo la tengo como un foro de debate sencillo, pero dije: ¿será que hago el ejercicio a ver cómo me va? La respuesta que me di fue qué sí, que lo iba a hacer. Entonces, todavía me hace falta, yo me dije: ¿cómo van a responder los estudiantes si nunca hemos trabajado de esa manera? Vamos a ver cómo me va. Pero usualmente, las dinámicas que utilizo son las que le mencioné, exceptuando los tres hilos que es una propuesta que pienso es una estrategia que pienso me voy a aventurar a utilizar para ver cómo nos va.

Interviewer: ¿Y cómo es la participación de los estudiantes en los foros? No sé, hábleme respecto a su participación, la regularidad, algunos matices entre ellos, ¿qué ha podido usted observar?

Nadia: Bueno, ¿qué he podido observar? He podido observar que el rol del docente es fundamental, porque si el docente no ejerce la función de moderador, como un moderador efectivo, el proceso se puede ir a cualquier lado, ¿sí? Entonces yo puedo empezar hablando, proponiendo que hablemos del color azul, y terminamos hablando de la primavera, ¿cierto? Entonces, el rol que tiene el docente como moderador de esos espacios es vital, y eso es coherente con lo que le mencionaba inicialmente que es que, para ser un moderador, un Uni-moderador efectivo se requiere mucho esfuerzo, de mucha dedicación y de experiencia no, digamos de una visión como muy rica, como muy amplia de cómo está el panorama en cuanto a procesos de educación virtuales. Pero entonces, ¿qué he podido observar de esas participaciones? Cuando el rol del moderador, del docente como moderador es efectivo, y se han empezado a construir dinámicas alrededor para que los estudiantes entiendan que no es solo el docente quien debe ejercer ese papel

de moderar, los diálogos son supremamente enriquecidos. Ahora, cuando el profesor sigue siendo el único moderador, y los estudiantes esperan a que solamente el docente modere, bueno, pues se dan unos aportes que contribuyen al desarrollo de una temática, pero ahí cómo entendiendo el foro, como ese espacio para construir diálogo, bueno pues se sigue quedando como cortico. He tenido el caso contrario como, como yo no sé si sea bien dicho, pero a mí a veces me gusta como experimentar en los foros. No voy a entrar con cierta frecuencia a este espacio a mirar qué está sucediendo. Eso generalmente no lo hago nunca al principio, porque al principio siempre estoy muy pendiente, muy activa, casi que respondiéndole a uno por uno, y entiendo, yo sé que un foro no es para estarle respondiendo a cada uno, pero iniciando semestre trato de tener esa dinámica como para que ellos se sientan, ¡ay! a lo que yo aporté me respondieron. Va avanzando el semestre y empiezo a decir, respecto a lo que plantean los compañeros 1, 2 y 3 es importante tener... Es decir, que en un aporte pueda condensar los aportes de varios. Y hay otras oportunidades en las que yo voy a ver qué pasa, es decir donde yo ingreso, pongo un aporte semilla y pongo un aporte que concluye a ver quiénes se van perfilando como esos moderadores, y toman la palabra, y me parece bien, o considero que no es así, o recuerden tal cosa. Entonces, he trabajado esas tres formas, ¿cierto? Y uno puede evidenciar que las construcciones son importantes. Nunca he logrado vincular al 100% de los estudiantes, eso es totalmente falso que yo diga, ¡uy! logré que los 25 estudiantes se engancharan en el diálogo, nunca me ha sucedido, ¿cierto? Jamás. Sin embargo, los que se logran enganchar, pienso que hacen unas construcciones muy interesantes. Entonces, no sé si me desvíe de la pregunta, pero era cómo estaban los perfiles, o los perfiles no, como pudiera uno evidenciar, o ver cómo trabajan ellos. Pienso que depende de muchos factores, y así mismo los procesos pueden variar teniendo y asumiendo que el rol que se debe asumir como moderador puede asumir en esos espacios es vital, y que el rol de moderador no debe ser un papel exclusivo del docente si no que de todos. Pero esa construcción para que todos podamos empezar a actuar de cierta manera no se logra de la noche a la mañana.

Interviewer: Ni debe estar orientada por el profesor. Y ese trabajo que me dice: “Al comienzo del semestre estoy en seguida respondiendo y después lo voy dejando” ¿cree usted que el trabajo en el aula le toma mucho más tiempo que la cátedra presencial?

Nadia: Ciento por ciento estoy de acuerdo con eso, en la presencialidad, por ejemplo, tengo clase de 10 a.m. a 12 p.m., y yo me tomo mi tiempo para preparar mi clase, para asistir a clase, desarrollar la actividad e irme a la casa, evaluar tareas trabajos. Entonces ahí sí puedo decir de 10 a.m. a 12 p.m. y ya, porque 12 p.m. salgo y ellos salen y hasta ahí llega. En el aula virtual nunca sucede eso, entonces se requiere mucho más tiempo. Pienso que se requiere mucho más tiempo para que sea un trabajo efectivo. Porque yo tengo que decir yo los pongo y ya, pero la exigencia de tiempo es muy alta, muy alta.

Interviewer: Y el trabajo también, en términos de tiempo y trabajo...

Nadia: En términos de tiempo y de trabajo es mayor la responsabilidad, considero yo, pues para hacer ese ejercicio efectivo.

Interviewer: ¿Y hay un reconocimiento por parte de la institución? No solo económico, pero también económico me refiero.

Nadia: Ni siquiera económico. Pienso yo, que el reconocimiento por parte de la institución; [...] voy a ponerlo en términos de dinero, por ejemplo, la asignatura virtual, esta asignatura virtual tiene unos créditos de tanto, entonces e para que el docente tenga una intensidad horaria de dos horas, de tres horas semanales. Yo nunca me he demorado, o sea, yo nunca le he dedicado a una asignatura tres horas semanales, donde lo llegue a hacer pienso que ni siquiera estaría acá, perdón (risas). Entonces, tres horas, jamás. Por parte del equipo de Univirtual, el año pasado con la vinculación de, o con el fortalecimiento de diferentes personas en el equipo de trabajo, particularmente en el área de pedagogía porque Univirtual funciona por áreas, en el área de pedagogía, al área de pedagogía llegó una profe, que también es profe virtual, de Univirtual, ¿me hago entender? Entonces, con ella ha sido muy chévere la comunicación, y ella nos envía tips: ¡profes! Generemos espacios bien interesantes ¿cierto? O con ella, pero quiero hacer la salvedad, ha hecho envío de mensajes que me han parecido muy chéveres: profe me gusta como gestiona el tablero, ¡qué chévere! Muy buena dinámica o muy buena estrategia. Entonces, ¡Ay! muchísimas gracias, carito.

Interviewer: ¿Es una compañera?

Nadia: Es una compañera, pero yo pienso entonces que ese reconocimiento que ella hace es porque ella también es profe Univirtual y hace parte del área administrativa de Univirtual desde el área de pedagogía. Entonces, con ella, desde que iniciamos este año se ha podido evidenciar un tipo de reconocimiento de este tipo. Pero sí quiero hacer la salvedad, valoración al trabajo por parte de ella, considero yo.

Interviewer: ¿La institución impone el uso de Moodle?

Nadia: yo no sé si será como una imposición o una elección por parte de la universidad, ahí sí desconozco, yo ahí asumo que fue como una elección por parte de la unidad trabajar por Moodle...

Interviewer: Y por parte de la institución, porque yo me imagino que ellos representan la institución, ¿reciben capacitaciones para el manejo de la plataforma? por una parte, la cuestión técnica y por otra parte de la cuestión pedagógica, de cómo implementar eso en el aula, en el “aula” quiero decir en los cursos.

Nadia: Entendemos. Particularmente desde que esta persona ingresó, desde que esta persona que hace parte, o sea que no es solo compañera como profesora virtual, sino que también está vinculada en el área administrativa de Univirtual, eso procesos, yo no sé si de capacitación, esos espacios de encuentro para socializar algunos aspectos que son importantes tener en cuenta, no solamente desde lo tecnológico, sino también desde lo pedagógico se han venido desarrollando de manera frecuente. Anteriormente, a los profes nos hacían una reunión iniciando semestre en la que nos daban la asignación de cursos, donde nos compartían unos cronogramas. Profe, es importante entonces desarrollar con las ediciones... de trabajo. Recuerde que tiene ayuda para configurar el libro de calificaciones. Se hacía algún tipo de reflexión pequeña pero frente a lo pedagógico, y la reunión se concentraba en el carácter tecnológico que se debía hacer en el aula, particularmente configuración del libro de calificaciones, que las actividades estuvieran pues, con el icono de ojito abierto ojito cerrado para que estuvieran visibles y para que no lo estuvieran para los estudiantes y ya. Pero, ese proceso ha ido cambiando y ha ido madurando evidente mente a lo largo de estos casi cuatro años que va a cumplir. Hoy por hoy, hemos tenido otros espacios donde no nos restringimos

a lo tecnológico, que aún sigue siendo muy importante para muchos profesores. Yo he tenido la oportunidad de reunirme, pues con profes que llevan tiempo en Univirtual y uno a veces da por hecho de que porque uno lo hace la gente lo hace, y no necesariamente, ¿cierto? Entonces, esos espacios de encuentro si se han venido como fortaleciendo

Interviewer: ¿Encuentros de socialización o de formación como tal?

Nadia: Yo diría que son encuentros en los que hay formación, pero se aprovecha para socializar. Y, de hecho, se ha trabajado así. Bueno, ¿Cómo manejan ustedes el tablero? Bueno, pues resulta que algunos, hay algunos profes que hacen uso del tablero de esta, esta y esta manera, y acá les comparto eso tips. Profe, ¿usted quiere compartir usted cómo ha manejado su tablero? ¡Ah! A usted le ha funcionado muy bien. ¡Ay, Mire!, en los foros. Entonces, son de formación a través de procesos de socialización. Bajo la guía y orientación del personal del área de pedagogía de la Univirtual.

Interviewer: Inicialmente, cuando un profesor llega nuevo a trabajar con Univirtual, ¿hay una capacitación inicial para la exploración de la plataforma?

Nadia: Cuando yo llegué nueva a mí no me hicieron

Interviewer: Todo fue empírico.

Nadia: Sí, cuando yo llegué nueva, como yo ya había trabajado con computadores, o estaba trabajando de forma paralela con “Computadores para educar” entonces esa capacitación, digamos que casi ese proceso fue empírico. Me asesoraba con el libro de calificaciones, pero el resto recuerde que hay un programa, hay un cronograma, de actividades que se debe cumplir y pare de contar. Hoy por hoy, ese proceso ha cambiado. De hecho, finalizando el año pasado, o iniciando este, ¡ay! no recuerdo. Pero cerrando o abriendo proceso, por ejemplo, como yo oriento producción y consumo sustentable, y ahí somos como ocho profes, porque son casi catorce cursos los que hay de producción y consumo de ... sustentables, llegó una profe nueva, nueva no desde el área del conocimiento sino nueva de Univirtual para orientar esa asignatura virtual. Entonces, ella se estuvo con nosotros, y entonces ella recibió más acompañamiento, era la que hacía más preguntas, pero no sé si ella solita tuvo un proceso de formación especial o particular, fue evidente que, en el proceso de socialización, pues ella tenía más dudas, estaba más atenta a lo que se comentaba, ¡Ay, cómo así!, ¿cómo lo puedo hacer? Sí, tuvo una formación diferenciada.

Interviewer: Y volviendo a esto intuitivo, empírico del proceso de exploración y conocimiento de la página de Moodle, de la plataforma, ¿cree usted que el diseño, el mismo diseño de la plataforma, no vamos a hablar de lo institucional, ayuda para facilitar, o al contrario obstruye el proceso para ir sabiendo las funcionalidades, para ir sabiendo qué es lo que puedo trabajar?

Nadia: ¿Desde lo tecnológico para el docente?

Interviewer: En cuanto al diseño, vamos a hablar del diseño de la plataforma, ayuda u obstruye la exploración, el conocimiento de la plataforma, porque sabemos que Moodle maneja cuadros, es muy cuadrículada, los bloques y todo. Y las rutas muy... todo es como muy cuadrículado. En ese diseño, la pregunta es esa, obstruye o facilita el proceso de exploración de la página, o a los estudiantes, de...

Nadia: Y considero que Moodle, esos boques y siendo cuadrículado permite ser intuitivo para el usuario. Sin embargo, yo he hecho indagaciones con los estudiantes. [...] Han surgido varias propuestas de algunos que dicen. Moodle se debe parecer más a Facebook, debe ser más abierto, menos cuadrículado, el hecho de poder decir me gusta a ciertos comentarios, el hecho de poder generar esas más abiertas y menos cuadrículadas debería funcionar. Eso es evidente, ¿no? Yo conozco otros espacios como el Modo, que son plataforma más... Moodle es una plataforma educativa, Facebook es una plataforma social y el modo es una plataforma social educativa, entonces uno diría, bueno el modo está como en ese punto de equilibrio que uno esperaría, pero no sé. Reconociendo que Moodle es cuadrículado por su propio diseño en bloque, reconociendo todas esas situaciones pienso que Moodle no obstruye la construcción de conocimiento, sino que más bien la restringe a ciertos escenarios y a ciertos modos, pero no la imposibilita, ¿Sí? No sé si me hago entender. No la imposibilita porque sigue siendo cuadrículada.

Interviewer: ¿Y usted se siente cómoda con el diseño de Moodle? ¿Se siente a gusto con el diseño de Moodle como docente?

Nadia: Como docente, pienso que uno puede explorar cosas chéveres. Pero el hecho de comentarios como el que le hacía ahorita, el poder decir, compartir, se me olvidó comentarle algo, ahorita en las actividades también desarrollamos glosarios, pero los glosarios lo construimos en conjunto. ¿Entonces, por qué traigo esto a colación? Porque, por ejemplo, profe es que el me gusta de una publicación con una yo puedo tener mil *likes* y ya me posiciona en un escenario, pero en estos espacios yo no puedo hacerlo. Entonces, como estrategia de contrapeso a este aspecto, por ejemplo, en la construcción de glosario hay un tema a desarrollar, entonces cada uno elige aspectos cinco o cuatro aspectos que considera [que] son importantísimos de tener en cuenta para el desarrollo de un proyecto, entonces debe ponerlo y desarrollarlo y recibir la calificación de los demás justificando el por qué. Entonces, por ejemplo, en esa actividad ponemos a los estudiantes con permiso de calificación, entonces ellos califican, y algunos se tiran duro. No eso sacó uno, el otro cinco, cuatro, pero algunos se tiran duro. Entonces uno dice, es de alguna manera un método de contra peso para poder que ellos se expresen a sus pares el “me gusta” o el “no me gusta”. A la pregunta de si me siento cómoda con Moodle, pues yo pienso que me he aprendido a buscar espacios de comodidad, más que sea una satisfacción total. Creo que me he generado, me he abierto esos espacios de comodidad. Ahora, ¿que si tengo apertura a un cambio, o que Moodle lo saquemos, que lo convirtamos más en un Facebook, en palabras de los estudiantes?, para mí sería supremamente chévere e interesante. Pues, muy enriquecedor como abrirlo un poquito y darle un poquito más de apertura a espacios como los que trae, como los que genera Moodle.

Interviewer: ¿Y respecto a la comodidad de los estudiantes?

Nadia: No sabría decirlo. Lo que yo he escuchado de ellos es que se debería parecer más a Facebook, es muy cerrado. De hecho, hace poco, acabo de caer en cuenta, más o menos veinte días tuve un estudiante virtual que de manera presencial estaba presentando un trabajo de nivelación, por decirlo de cierta manera. Y se hacía la reflexión de por qué moderar en los foros era tan importante, y el chico que [...] aporta. Me decía, profe... bueno después de ese ejercicio tan interesante que sucedió yo le dije, bueno, Juan, eso que tú tienes aquí es supremamente valioso,

porque eso nunca lo pude ver reflejado en los foros. Es decir, ahí, todo esto que me dices, la importancia que reconoces, ¿por qué no lo hiciste en los foros? Y me decía, es que cuando los espacios se cierran eso restringe mucho, cuando por ejemplo dicen es que el foro se abre del catorce, de tal día a tal, de lunes a domingo. Profe, mire, hay blogs yo soy un bloguero empedernido, y entonces los espacios nunca quedan cerrados siempre quedan abiertos. Entonces, ¿por qué? Porque la comunidad necesita tiempo para leer la información, para procesarla, para generar un sentido crítico. Y acá no, acá yo tengo que ser crítico de lunes a domingo, porque el domingo ya se me acabó el tiempo. No, esto no se puede hacer. Entonces, comentarios de este tipo dejan ver que existen algunas inconformidades frente a los procesos de educación virtual que ellos dicen, que se ven reflejados en nosotros que es Univirtual, la unidad virtual de la tecnológica. Entonces, cuando uno empieza a indagar uno se da cuenta que no es solo por Moodle si no por digamos porque son espacios muy formales, mucho más concretos y ellos asocian la web a lo abierto, y nosotros tenemos la web cerrada y restringida, no solamente por bloques, por cuadrículas, sino por espacios, por fechas ¿cierto? Entonces, si existe como cierta inconformidad al respecto. Los que son activos, inclusive hay gente que es activa y muy responsable, pero sigue siendo crítica frente al proceso diciendo que se puede mejorar, que porque no se parece más a Facebook, que por qué no hay moderación, ¿cierto? Entonces, pero sí hay una mirada crítica, la tienen al respecto

Interviewer: ¿Cree usted que, si se hiciera alguno tipo de modificación en el diseño, que ya no se trabajaran cuadro sino más tendiente a lo circular, a metáforas de un periódico, de cómo pasar las páginas, o recurrir a otro tipo de diseños eso facilitaría, eso generaría cierta apertura para que el estudiante llegue más?

Nadia: Yo creo que sí, yo pienso que sí, indudablemente sí. Y también pienso que habrá algunos que dirían: “Profe yo ya me había acostumbrado al Moodle, ¿por qué lo cambiaron?”. ¿Cierto? Porque eso siempre se da. Espacio como, no sé si el termino sea circular o periódico, pero sí como de mayor apertura, que la navegabilidad no sea tan cuadro uno, cuadro dos, cuadro tres, entonces solo uno me lleva al otro, tan lineal, sí, pienso que podría contribuir, y bastante. No solamente por, en lo que hace referencia a interfaz gráfica, ¿cierto? Y cuando el estudiante entra, y ve una interfaz es un poco más amigable, si decir que Moodle no sea intuitivo, porque considero que es intuitiva, pero más amigable de mayor apertura, pues eso si puede generar espacios interesantes y procesos muy enriquecedores, claro.

Interviewer: Entonces, cuando me dice esto de que podría generar más apertura de parte de los estudiantes, pues en algún momento en lo que me decía, puedo percibir yo que de alguna manera sí hay comentarios de parte de los estudiantes, ¿ahí podría decir que hay resistencia de alguna manera, o hay esos que no son lo que usted espera?

Nadia: Yo pienso que hay de todo. Primero, sí existe resistencia. No solamente por parte de los estudiantes, sino inclusive de los mismos docentes.

Interviewer: ¿Y por qué cree que se da esa resistencia?

Nadia: ¡Ay! Porque eso de cambiar paradigmas eso no es de hoy para mañana, primero. Segundo, porque si en los propios procesos de educación formal de educación presencial nosotros hablamos de conectivismo, de socioconstructivismo, pero seguimos muy atados a los modelos tradicionales,

por ejemplo, el docente que se para frente al tablero y se cree el dueño del conocimiento, pues llevar procesos de educación, de formación, a otros escenarios implica otras miradas bajo las cuales no estamos ni formados, y cuando digo formado me refiero a formados de forma crítica, ¡ay! Porque yo puedo decir, yo hice un curso en el SENA para manejar Moodle, para manejar Blackboard, bueno no, es ir más allá. Entonces, primero, porque el cambio, tener unas miradas sobre nuevos esquemas, romper paradigmas no es sencillo, eso, por un lado. Por otro lado, implica mayor compromiso, mayor tiempo, mayor responsabilidad, entonces por el hecho de no ser sencillo eso también aísla. Es que porque yo tengo que estar ahí. Por ejemplo, en Univirtual nosotros tenemos un compromiso de responder en menos de veinticuatro horas, entonces si a mí me escriben el viernes y yo respondo el lunes no estoy cumpliendo el compromiso, no lo estoy cumpliendo. Entonces, ¡ay no! Para estar pendiente de eso todo el tiempo es muy muy complejo, cierto. Entonces, no solo el cambio de paradigma, no solamente son los cambios de rol que deben asumir tanto los docentes como los estudiantes, sino también el esfuerzo y la dedicación, porque implica otro tipo de cosas de las cuales uno habla o lee en los libros y ¡ay, suena tan bonito! Pero es tan complejo como lo es tener habilidades metacognitivas que me hagan consiente de cómo aprendo. Ahora, ser responsable en los procesos de gestión del tiempo también es un proceso bien complejo. Uno dices no, la educación virtual es flexible, pero asumo por flexible que les abro la tarea hoy y finalizando dos días para el semestre yo puedo entrar y responderla porque como es flexible, pero precisamente no nos damos cuenta de que por ser flexible requiere interacción, y esas interacciones para yo saber qué es lo que piensa el otro, para aportar sobre lo que dice el otro, pues es flexible pero requiere también ser establecida dentro de ciertos periodos o límites, y viene otra vez la palabra límites, ¡ay!, entonces, muy complejo. Pero sí existe resistencia por parte de los docentes, por parte de estudiantes, es complejo, es complejo, pienso yo, pues es muy complejo.

Interviewer: ¿Y frente a los usos que usted espere que hagan cuando usted propone una actividad, un foro, o un wiki, cualquier otra de las actividades de las que hemos hablado, la respuesta de los estudiantes siempre es la que uno espera?

Nadia: ¿Siempre es la que uno espera? No, no siempre es la que uno espera. Bueno lo mencionaba ahorita, siempre la wiki, profe no tengo grupo, ¿puedo trabajar sola? De entrada, uno dice la wiki se hizo para trabajar con el otro, a partir del otro, y no profe, como yo no tengo equipo, esa es una. Ahora, en los foros, tenga presente la rúbrica tigre y la frecuencia con la que ingresa al foro, entonces volvamos al típico ejemplo, el viernes a las once y cincuenta y cuatro de la noche ingresa y hace tres aportes y de pronto la calificación no fue un cinco. En todas las calificaciones se debe hacer retroalimentación. Profe, ¿por qué me fue tan mal en el foro si yo hice tres aportes? Entonces, uno empieza a mirar: “sí, pero es que mira que tu ingresaste el último día y no ingresaste nunca jamás en el transcurso de la semana; entonces, cómo esperas poder generar con el otro”, ¿cierto? “Profe, pero es que ahí decía que hacer tres aportes, yo los hice”. Son cosas como esas, o, por ejemplo, establecer contrastes. Vamos a hablar qué es educación virtual, cuáles son esos paradigmas que trae la educación. Entonces, empezamos y son los chicos más críticos, no es que la educación virtual... finalizando el semestre, vamos a hacer una propuesta para desarrollar una unidad de forma virtual. Y son los más cuadrículados, los que inicialmente fueron los más críticos, no es que es *open mind* y todo lo máximo, realizan la propuesta y es en copie y pegue y ya. No generan los

procesos de interacción, entonces uno dice, ¡ah! Bueno, yo qué hago, trato de ser muy juiciosa con la evaluación en el sentido de que realice la autoevaluación. Son estudiantes que pueden proponer cosas supremamente interesantes, bueno, que desde el concepto dicen no, es que debería ser... en los foros. Nuevos retos, nuevas posibilidades. Ahora, finalizando el semestre la propuesta, el proyecto final es realice usted una propuesta en la que han venido trabajando de manera colaborativa, en la wiki. Porque trato de que haya secuencialidad en la wiki, y donde a través del glosario identifiqué unos conceptos que usted creía importantísimos tener presentes, plásmelos en una propuesta educativa virtual corta, pues no esperamos un programa, algo, corto. Y entonces, viene y traen, se presenta esta actividad y es muy cuadrículada. Eso lo habíamos dicho. Y también, estábamos diciendo que en el ejercicio de la evaluación yo trato de ser, trato de manejar lo que es la heteroevaluación, la autoevaluación y la coevaluación. Entonces, ellos mismos finalizando el semestre califican las producciones propias, las de los compañeros y califican el proceso desarrollados durante el semestre, y a la docente que es importante. Y entonces hay veces en las que dicen no, tal propuesta fue muy buena, pero aquella sí estuvo un poquito cortica. Entonces, les digo, recuerden tener en cuenta lo que hemos trabajado. Esas críticas, esas ideas, esas propuestas que ustedes hicieron, todo eso que trabajamos ténganlo en cuenta para el proceso de evaluación. Entonces algunos sí son responsables, y dicen no, a conciencia no fue un buen proyecto.

Interviewer: ¿Y ese tipo de comunicación con el estudiante se da a través de la plataforma?

Nadia: Sí.

Interviewer: ¿Por qué medios de la plataforma, que recursos utiliza para comunicarse?

Nadia: ¿Bueno, el mensajero es vital?

Interviewer: ¿El individual o el masivo?

Nadia: El masivo, o el masivo. Entonces, enviar mensajes para todos o para unos en particular. Los comentarios que se hacen en los foros también pienso que es una forma de comunicación. Yo trato de utilizar en la plataforma varios formatos, como una de las críticas es que virtualizar un programa es convertir todo a un PDF, entonces trato de que me vea o que me lean no solamente a través del texto escrito sino, a través de archivos de audio, archivos de video, video casero, ¿cierto? Inclusive con el celular. Hola chicos espero que se encuentre muy bien estamos iniciando semana, para esta semana tenemos estas actividades, los espero muy activos en el aula. Entonces, ¿cómo me comunico con ellos? A través del mensajero, a través de los diferentes formatos que se pueden trabajar, las retroalimentaciones en el libro de calificaciones son importantes, aunque me he dado cuenta con unos grupos, con un grupo de producción y consumo sustentable que ellos todavía no saben cómo ir al libro de calificaciones, pareciera ser. Porque me han dicho profe, tal nota por qué, y yo, recuerden que en libro de calificaciones la retroalimentación, la justificación de la misma, y les doy la ruta para llegar al libro de calificaciones, pero además les mando un pantallazo de su propio libro de calificaciones para que puedan observar allí sus propias notas.

Interviewer: Se nota que dedica bastante tiempo.

Nadia: ¡Ay! Pero es que volvemos, si le sigo dedicando mucho tiempo a mi trabajo no voy a poder terminar mi maestría.

Interviewer: ¿Y en qué hace la maestría?

Nadia: La estoy haciendo en educación.

Interviewer: ¿Acá?

Nadia: Sí, acá.

Interviewer: Bueno, volviendo a la comunicación con los estudiantes, ¿es efectiva podía usted decir? ¿Es efectivo? ¿hay un no digamos un 100% pero un gran porcentaje de comprensión entre los dos, de que yo escribo esto y ellos comprenden lo que les quiero decir y que no interpretan diferente, o al contrario?

Nadia: Yo pensaría que sí. Sin embargo, siempre habrá el que no le quedan cosas claras. Voy a traer a colación un ejercicio que hicimos en una de las jornadas de formación a docente, de los que le mencionaba de iniciando y cerrando el semestre. Entonces, desde el área de pedagogía, el coordinador del área de pedagogía nos dijo, bueno profes, entonces ¿cómo nos comunicamos? Vamos a hacer un ejercicio. A través de un escenario virtual... ah bueno, ¿que si toda enseñanza podía ser virtual? Entonces, que como los pilotos de aviones que tenían simuladores, y que antes de subirse al avión. Bueno, ¿será que para montar bicicleta será igual? No lo llevemos a esos escenarios tan de ese tamaño. Profes, vamos a enseñar a amarrar cordones. ¿Cómo lo hacen ustedes en un escenario virtual? Entonces, hubo gente que se puso a desamarrarse el cordón y se puso a escribir, ¿cierto? Paso por paso. Por ejemplo, yo y algunos muchachos buscamos un video de amarrar cordones y lo que hicimos fue otro formato en este caso el video para hacer un instructivo de amarrar cordones. Entonces, el ejercicio fue muy interesante porque no dijeron, ah ok, entonces revisemos cómo nos comunicamos porque hay veces que, coja la... gírelo a la derecha a la derecha suya o a la derecha del otro. Entonces, que definitivamente podía haber baches, que debían ser tenidos en cuenta para no generar como ese tipo de inconvenientes.

Interviewer: Y que pueden verse reflejado en los trabajos que ellos hacen

Nadia: Por supuesto, entonces ese era el ejercicio de la reflexión. Por eso digo, yo asumo y espero que sí.

Interviewer: Y a partir de la misma respuesta, de todo este tiempo de experiencia, de haber recibido a los estudiantes, ¿si atienden a las solicitudes? Es decir, ¿proponen una actividad y sí la realizan, sí la realizan según las indicaciones, o hay algún tipo de mal entendido o mal interpretación cuando solicitan la presencialidad.

Nadia: Yo pienso que, en términos generales, sí. Sí hay buen entendimiento del mensaje. Ahora, eso no necesariamente garantiza que el proceso se desarrolle bien. Porque entonces yo puedo decir, no es que yo considero que hacerlo de esta forma cuadrículada es mejor que como la propuse en el foro. Son posturas. Pero yo considero que sí hay, sí hay buena comunicación. Pues, no sé si estoy hablando desde lo que espero, es muy probable que desde mi subjetividad esté respondiendo.

Interviewer: Sí, pero ya hay que tener en cuenta que ya tiene, me decía que casi cuatro años trabajando en esto y ha podido obtener ciertos resultados que le permiten decir que sí, que efectivamente hay una buena comprensión. ¿Y si contrasta esto que hablamos de la comprensión del entendimiento, de la comunicación entre el docente y el estudiante por medio de la virtualidad con su cátedra presencial?

Nadia: ¡Ay! Lo que manifestaba inicialmente, pues que el flujo de comunicación en la presencialidad es mucho más sencillo, ¿cierto? Porque entonces yo digo aquí, y el estudiante sabe que aquí es aquí y me lo dice inmediatamente, entonces el otro le dice, pero tal cosa... En cambio, en la virtualidad, pues por las construcciones más elaboradas a las que se debe realizar puede limitar un poco el proceso. Y bueno, en este tiempo, casi cuatro años, yo sí considero ahorita que usted me hacía la reflexión, bueno sí, es posible que me esté hablando desde la subjetividad, pero tiene casi cuatro años de experiencia al respecto. Yo pienso que a que más he aprendido soy yo, la verdad, eso es lo que pienso. De hecho, hoy por hoy, y yo sé que esto está grabado, y que quede el ejercicio de la reflexión, yo me pongo a pensar, ¡ay! Ese primer curso que yo oriente de moderación en comunidades virtuales fue un fracaso. Qué pena, qué pena como no haber podido dar más, y bueno es algo que reitero, lo digo de forma jocosa, porque yo se los he dicho a los directivos, Univirtual es un laboratorio, que debería ser mejor aprovechado, pero que es un gran laboratorio. Y por eso vuelvo a ello, la que más he aprendido soy yo, indiscutiblemente. Y pienso que en ese proceso de aprendizaje me ha permitido mejorar de alguna medida, los procesos comunicativos que se desarrollan en el aula, porque también es claro que la educación es un proceso comunicativo. Entonces uno trae ahí lo que es edu-comunicación y todo lo que hay al respecto.

Interviewer: Es normal que las primeras experiencias no sean las más satisfactorias.

Nadia: Mi primera experiencia como docente virtual, de Univirtual, yo creí que yo hacia las cosas bien, en ese momento. Claro, luego me doy cuenta de otras cosas. Por ejemplo, ahorita con mi trabajo de maestría digo, ¡ay no! Todo lo que me hace falta, pues como por...

Interviewer: Pero eso también está determinado, considero yo y hay que tenerlo en cuenta, por el apoyo institucional. Porque es que los suelta frente a una plataforma y no hay como esa formación en lo técnico y en lo pedagógico que es lo fundamental. Y respecto a esto institucional, ¿Cuál cree usted que son las motivaciones digamos de las instituciones académicas, así como las universidades, y que pues que atienden a digamos determinaciones ministeriales también, de un rango mucho más alto? ¿Cuáles serían esas motivaciones para empezar a implementar lo virtual, en la educación superior que es de lo que estamos hablando?

Nadia: Yo pienso que hay motivaciones, pero más que motivación es hay necesidades. Es decir, nuestro mundo actual tiene exigencias que cerremos o no los ojos están ahí, y están latentes. Entonces, una es definitivamente el hecho de saber que estamos en la llamada sociedad de la información o del conocimiento, bueno al fin y al cabo sociedad digital, entonces es como nos tenemos que subir al bus de lo digital, ¿y cómo se sube una universidad al bus de lo digital? No solamente teniendo un portal muy amplio, una página web actualizada, sino cómo vincular los procesos educativos a estos espacios virtuales. Entonces uno es, pienso que una motivación es ser un referente que le permita a los otros saber quiénes están desarrollando procesos educativos virtual y de qué manera los están desarrollando. Otro definitivamente es el hecho de entender que comunicarse es un proceso muy amplio. O digamos que en el cual puede aprovecharse diferentes escenarios, y pues la web no puede ser ajeno a ello. Otro, pues definitivamente es como tener ese tinte de innovación porque asociamos lo tecnológico y digital a los procesos de innovación, y todo el mundo quiere innovar. Entonces, ¿qué hacemos? Es que el auge ahora son los MOOC, no pues

hagamos un MOOC porque estaríamos innovando en Latinoamérica o en el país, bueno, entonces sería todo eso. Y de la mano de web innovación pues está el plus que adquiere la universidad, o el tinte que adquiere la universidad, es que mira que son los que llevan la vanguardia en, o están trayendo las propuestas del grupo Green TEA a Colombia. Pienso que esas serían las principales motivaciones. Pero, además de eso, hace algún tiempo, yo creo que hace dos años, en uno de estos puntos de encuentro de los profesores, que se daban para configurar libro de calificaciones y esto, alguien nos decía, la universidad hoy por hoy tiene 16.000 estudiantes, y el crecimiento que la universidad tuvo fue bien vertiginoso en el periodo del paso rector. Entonces, eso ya tiene 16.000 estudiantes, y construir aulas, y construir salones para una comunidad en crecimiento pues implica unos costos, implica unos espacios, unos escenarios que también pueden ser suplidos de manera muy interesante en otros ambientes como el ambiente virtual. Entonces, yo tengo por ejemplo digamos 120 estudiantes. Entonces, 120 estudiantes que no me ocupan ningún salón en particular, sí, pero ese podría ser otro de los aspectos por los que la educación virtual, o una de las motivaciones que tienen las universidades, particularmente la nuestra porque es a la que estoy vinculada para realizar este tipo de prácticas, o de procesos.

Interviewer: Una pregunta que me inquieta bastante y me interesa mucho, y es: en todas estas motivaciones, en todo este proceso de pensar la incorporación de TIC en la educación universitaria ¿cree usted que ha habido una reflexión, una verdadera reflexión en torno a las implicaciones, no solamente económicas y todo esto, sino sociales, sociales, en los estudiantes y en los docentes con el cambio de paradigma?

Nadia: ¿Que si las universidades han tenido un proceso de reflexión, bueno, yo qué diría? Yo diría que como institución uno diría que sí. Bueno, o no sé. Uno pensaría que hay funcionarios, y hago la diferencia entre funcionarios e institución. Bueno, uno pensaría que hay funcionarios que pueden hacer una reflexión interesante, y que promueven ciertos espacios de este tipo, pero que sea como un sentimiento institucional no. ¿Me hago entender?

Interviewer: Que todo esto que se propone no está en la base de la reflexión de cómo está impactando al estudiante, cómo está impactando esto en el docente, porque el docente y el estudiante vienen enseñados en una tradición, a que si el profesor está en clase allí le pregunto, allí me responde, allí le propongo, pero no está, podemos ni siquiera estar en la misma ciudad, en el mismo lugar, esto tiene también unas implicaciones sociales, relacionales y emocionales, éticas también.

Nadia: Totalmente, pero entonces si yo digo, hay funcionarios que sí han hecho la reflexión, pero yo pienso, o que piense que son las bases institucionales frente a las cuales se desarrollan todo este tipo de procesos no, yo pienso que estamos cortos, que quedamos cortos. Sí se han hecho intentos y algunas, ¿cierto? Pero que pienso que nos quedamos cortos.

Interviewer: ¿Y se refleja esto en los estudiantes, que no hay esa reflexión?

Nadia: Es que se refleja en los estudiantes porque se refleja también en los profesores, sí.

Interviewer: ¿De qué manera podría decirme usted así?

Nadia: Bueno, algo que hablábamos ahorita y es los procesos de deserción en la virtualidad son supremamente altos, son muy altos, y algunos me lo han manifestado a mí en esas indagaciones

que yo hago para mirar qué está pasando, que no es digamos como la calificación o la nota, si no bueno, ¿qué está pasando? ¿Por qué este tipo de cosas? Los estudiantes tienen resistencia a los procesos de educación virtual porque sienten un vacío, [...] al cual le añadiría lo cuadrulado de la plataforma. Los estudiantes tienen un vacío que lo manifiestan, algunos de ellos desertan del proceso, un gran porcentaje, otros continúan allí. Ahora, yo no puedo decir que todos desertan porque sienten esos vacíos y esas insatisfacciones, sino que ha habido muchos otros factores. De hecho, porque no me gusta, porque requiere tiempo, porque cuando llego a la casa no hay internet, por lo técnico y también por otros aspectos. Pero esos vacíos, o esa falta de reflexividad en ese tipo de procesos se ve reflejado en docentes que de pronto no hacen un buen proceso y en estudiantes que desertan, o que no responden al proceso, o que piensan que matriculémosla virtual, que como es más fácil. Esa visión peyorativa de este tipo de procesos. Desde la experiencia tengo actualmente dos cursos de pedagogía en ambientes virtuales. En uno, no tengo exactamente el número, pero en uno tengo un número de estudiantes realmente pequeño, y cada vez que un estudiante cancela el curso, a partir de este semestre nos llega una notificación a nosotros, como la copia del mensaje, fulanita usted ha cancelado la asignatura tal, nos gustaría saber cuáles fueron los factores que la llevaron, y ¡pum! Notificación de cancelación y ¡pum! Y otra notificación de cancelación y yo, ¡ay, Dios mío! Y entro a revisar y son dos cursos, pues tengo un curso en el que el porcentaje de deserción no sé en cuanto esté, pero es muy alto, otro exactamente igual ese sí en pedagogía de ambientes virtuales grupo cuatro, donde tengo estudiantes activos, trabajando.

Interviewer: ¿Y si ha averiguado, usted particularmente ha indagado las razones, o hay una iniciativa de Univirtual para indagar las razones?

Nadia: Bueno, resulta que hace dos años yo le propuse a Univirtual que realizáramos un proceso, o no le propuse a Univirtual, a través de la maestría yo dije, venga yo quiero saber por qué los procesos de deserción en educación virtual son tan altos. Yo estoy vinculada con Univirtual, entonces mi tesis de la maestría, mi propuesta no encajaba en ningún macroproyecto de investigación entonces no se desarrolló, ¿cierto? Posteriormente, les mencionaba a ellos que sería bueno indagar, y ellos decían si bueno estamos estableciendo estrategia para conocer eso factores, y uno de las estrategias propuesta corresponde a ese, a formulario o al cuestionario que se realiza a uno de los estudiantes, una vez realiza o solicita la cancelación del curso. El acceso a esa información no la tenemos nosotros, nosotros me refiero a los docentes, no la tenemos nosotros. Sin embargo, en las indagaciones no formales que yo realizo, pues a los estudiantes ellos manifiestan, no profe es que eso es muy maluco, no profe es que la verdad yo pensé que eso era mal fácil. De hecho, en un encuentro que tuvimos en este semestre, el encuentro presencial para garantizar el 20% de presencialidad, yo les decía bueno, me gustaría conocer ustedes qué saben de educación virtual. Entonces, bueno los escuché, y realicé la socialización de la propuesta que teníamos para el curso, de cómo era el trabajo, que un estudiante llegó y me dijo, ¡ay profe! Esto se ve muy difícil. Entonces yo le dije, ¿y usted que piensa entonces? ¿Qué esperaba? Yo la verdad pensé que esto se ganaba fácil por eso la matriculé. Entonces yo le dije, ¡ah! Podemos decir que tenemos la percepción de que estas materias son como las costuras. Sí, profe, pero no se enoje, no se preocupe. ¿Usted ha pensado qué sería de esa camisa si no tuviera costuras? No será lo mismo, no será que estas son las costuras que nos permiten hilvanar procesos, que nos permite tener esa mirada de lo que pasa aquí,

de lo que pasa allá. Después quedó la reflexión, pero ellos si piensan que lo virtual se gana más fácil. Entonces, cuando a veces se encuentran otro tipo de situaciones, es mejor cancelar acá, puede ser. Y otro pues que corresponde a las características técnicas. Y para continuar con la pregunta, resulta que en una de las asignaturas presenciales que estoy dando hay un grupo de chicas que tiene inquietudes por desarrollar... ¡Ah, bueno! Entonces, en Univirtual se desarrolló unas encuestas, la encuesta de “por qué canceló”, entonces, un grupo de chicas me decía que tenía intereses de indagar frente a lo que pasaba en Univirtual y todo el cuento, y yo le dije, ¡ay, qué interesante! ¿Y ustedes saben que los procesos de deserción en la educación virtual son muy altos?, ¡Ay! ¿Que cómo así? Entonces, desde Univirtual les digo, ellas manifestaron el interés de indagar al respecto, y desde Univirtual les digo, ah sí, nosotros tenemos la base de datos de todas las respuestas que han emitido los estudiantes cuando cancelan materias. Si ustedes van a hacer su trabajo de grado en eso, ustedes tienen acceso a esa encuesta. Entonces, ellas se acercaron todas contentas a mí, profe mira que sí nos van a dar permiso para realizar esas encuestas, allá nos piden que sea algo descriptivo para, pues, no lo usaron textualmente, pero lo que ellas me dijeron fue que ellos quieren un estudio descriptivo para conocer cuáles son los factores... y yo les dije, ¡ay, qué bueno, chicas! Me parece muy interesante. Por qué no empiezan a mirar de una vez cuáles son los factores, o sea, que relaciones tiene en esa deserción con los procesos de presencia docente, que es el concepto que yo estoy trabajando desde mi tesis. Entonces, les llamó la atención y parece ser que van a trabajar al respecto. Ese, para que tenga presente que no me he olvidado de la pregunta, ese sería uno de los puntos que tendría Univirtual actualmente presentes para mirar cuales son los procesos de deserción. Es decir, esperamos que ese sea un primer reporte de porqué se da esa deserción en la virtualidad particularmente aquí en la UTP, Vamos a ver qué pasa.

Interviewer: Si no es molestia, ¿podría comentarme un poquito de esa tesis, de esa propuesta de la presencia docente, de su trabajo?

Nadia: ¡Ah, de la mía!, pensé que de la propuesta de las chicas. Presencia docente es entendido no como la presencia o ausencia del docente, sino como ese conjunto de mecanismos que permiten que los estudiantes sean co-constructores de su propio conocimiento obviamente a través de las pautas, de los lineamientos, de las estrategias que plantea el docente para que haya participaciones efectivas. La presencia docente es entendida bajo tres dimensiones, bajo lo social, la gestión de la participación social. Cómo en estos espacios generales, ese espacio social es tan importante, la gestión de la tarea académica, es decir cómo yo ayudo para que haya claridad del mensaje de la tarea, como el otro me pregunta por la tarea, la última gestión es la gestión de la construcción de significados. Entonces, si mi tarea era de procesos de consumo autosustentable, cómo yo cognitivamente aporto para trabajar frente a ese concepto, yo como docente y ellos como estudiantes. En la presencia docente no se indaga solamente las acciones del docente, sino de todos los participantes del aula, entendiendo el docente y los estudiantes como participantes. Si el docente promueve espacios de participación social hay receptividad por parte del estudiante para, es que el profe contó un chiste, entonces, ¡ay, profe súper chistosos! ¡Ay vea, les cuento esta otra anécdota! Entonces, cómo hay participación social, gestión de la tarea académica y gestión para la construcción de significados que son tres aspectos que se deben tener en cuenta para que haya construcción de significados de manera pues realmente significativa y enriquecedora, son como

esos tres aspectos los que se evalúan. En ese ejercicio por eso le decía yo, ay no es mucho lo que me hace falta. Por ejemplo, yo indagué, yo revisé lo que había pasado en un foro, todavía estoy en análisis de datos, ¿cierto? Lo que había pasado en un foro y uno dice, ¡ay! Foto una mayor participación social.

Interviewer: ¿Que es por parte de ambos? ¿Y en qué consiste la participación social?

Nadia: La participación social son referencia a los comentarios, a las aportaciones, que no van única y exclusivamente a la tarea, si no al cómo están, como les ha ido, recuerden que pueden contactarme. Como a eso espacios que generan cercanía, hola, ¿qué tal? Que les parece si nos reunimos para trabajar esto en el aula virtual, o nos podemos reunir. Como todos esos aspectos que van encaminados al bienestar social de sus participantes. Y la gestión de la tarea académica hace referencia a las inquietudes, observaciones que se hacen para el desarrollo de la tarea. Por ejemplo, ¡ay! ¿Eran tres aportes o eran cuatro? en qué periodos de tiempo se deben desarrollar, ¿cierto? Y la gestión de construcción de significados, pues como su nombre lo indica, apuntan es a eso, a cómo se facilitan los espacios, o se promueven, o se generan esos espacios para construir el conocimiento que se desea.

Interviewer: Cuando habla de esos tres componentes de la presencia docente, ¿se apoya en cuáles postulados teóricos?

Nadia: Bueno, muy generales. Desde el macro, hablamos del socio constructivismo, hablamos César Coll. Bueno, para nosotros César Coll es el referente en educación virtual. Coll, Bustos, Onrubia, donde se tiene en cuenta que las TIC son elementos mediadores, semióticos y a través de ellos es posible la construcción de diálogos.

Interviewer: ¿Ellos proponen esos tres elementos, o fue una construcción que usted hizo?

Nadia: No, ¡ojalá! No, ellos lo proponen, ellos proponen esos tres elementos. De hecho, el termino es presencia docente distribuida, porque se habla de distribuida cuando se entiendo que no es solo función del docente, sino que todos contribuyen a esa co-construcción, ¿cierto? Por eso hablamos de presencia docente distribuida. Resulta que Anderson, bueno, son unos académicos de, estos sí son de Canadá, de la universidad de Alberta. Ellos empezaban a hablar de la importancia de que se revisara la gestión de la participación social y la gestión de la construcción de significados en espacios abiertos, o en redes asíncronas de aprendizaje, o en foros, ¿cierto? Foros académicos. Y bajo esta propuesta es que el grupo Green en el 2011 dice, bueno esos enunciados que hacen Garrison y Anderson desde la universidad de Alberta, teniendo como referente el socio constructivismo, pues es lo que nosotros hemos llamado presencia docente distribuida, y eso fue la tesis doctoral de Bustos que es actualmente mi compañero de noche, ¿cierto? De Alfonso Bustos que hace parte del grupo Green, del cual tengo el librito al lado de mi mesa de noche, por eso digo que mi compañero de noche, él es el que plantea la presencia docente distribuida. Entonces, teniendo presente eso, yo dije, ¡ay! Voy a revisar qué pasa con la presencia docente en redes asíncronas de aprendizaje aquí en la universidad, y eso es lo que estoy haciendo.

Interviewer: ¡Muy interesante! Me alegra mucho ver este tipo de iniciativas porque uno es realmente muy restringido, yo pues porque estoy en Francia, el sector que yo conozco, no hay iniciativas por investigar este tipo de temas.

Nadia: ¡Eh, ave María! De hecho, el semillero que estamos en formación yo dije, no pero esto de presencia docente no se puede quedar aquí en esta tesis, tenemos que indagar, y los estudiantes que han sido tan críticos, formemos un grupo. Me ha costado la consolidación de ese equipo, pues de ese grupo de estudiantes, además porque implica tiempo, tiempo, espacio, nada así es remunerado, mi interés no es que lo remuneren, pues que haya...

Interviewer: Pero, también es algo interesante y algo que se esperaría, porque ese es el problema de nosotros los docentes, que nosotros damos, damos, y pero a mí no me interesa que me paguen, yo quiero aportar. Pero, eso también es necesario.

Nadia: Sí, yo soy consciente de eso, pero bueno.

Interviewer: Yo no sé si tenga alguna otra cosa que aportarme, además de todos esos conceptos que me enseñó hoy, respecto a los puntos que yo hoy e atacado con mis preguntas no sé si tenga algún otro aporte que de pronto le parecería interesante contarme.

Nadia: En el momento no, pienso que no. De pronto si mañana jueves con los propios chicos ahí nos enteramos de algo, o caemos en cuenta de algo, ahí inmediatamente lo tendrá. De hecho, aprovecho, esto no hace parte de acá, pero aprovecho. Como estamos en la consolidación de ese equipo, de ese equipo de estudiantes, de ese grupo de estudio con miras a semillero. Para indagar precisamente lo que pasa en los ambientes virtuales de aprendizaje. ¿Por qué no notamos la necesidad de una reflexión de estas prácticas en las cuales ellos son muy críticos? Ellos son estudiantes de Licenciatura en Comunicación e Informática educativa, también hay allí un estudiante de Licenciatura en Lengua Inglesa. Son de diferente semestre, bueno desde sus aportes, desde sus perspectivas tienen cosas interesantes para aportar, hemos dicho, bueno necesitamos empezar a fortalecernos como grupo, y la semana pasada dijimos, ¡ay! Qué bueno sería como traer expertos nacionales e internacionales que nos puedan dar una mirada al respecto, entonces dijimos listo. Planteemos esto dentro de las tareas a desarrollar. Sería muy bueno, si a futuro ojalá no muy lejano usted también nos pudiera aportar como a qué pasa en estos ambientes virtuales, o que pasa particularmente con Moodle, o como una charla una videoconferencia, o una...

Interviewer: ¡Con mucho gusto!

Nadia: Sería supremamente interesante. Entonces, pudiera quedar con sus datos.

Interviewer: Claro, por supuesto. Yo le agradezco muchísimo por todos estos aportes e intervenciones, y pues seguimos en contacto con todos los datos que tenemos allí. Gracias.

Annexe 4.3. Entretien N° 3. Fernando Unibagué

Statut : Enseignant

Filière : Architecture

Universidad de Ibagué

Durée : 1h28

Date : 22 avril 2015

Interviewer: Buenos días, profesor. Muchas gracias por estar aquí. Yo quisiera empezar la entrevista preguntándole su nombre, cuántos años o cuánto tiempo lleva en la institución, con cuál programa de estudio está vinculado. Eso básicamente.

Fernando: Bueno. Mi nombre es Fernando. Soy colombiano. Nací aquí en Ibagué. Pero he estudiado en Bogotá y, por fuera del país, en Estados Unidos, en Canadá, en Holanda, en España y en Estados Unidos. Estoy trabajando con esta institución hace dieciocho años. Estoy realizando estudios doctorales en Didáctica de la Arquitectura. Y... se me olvidó la otra pregunta.

Interviewer: La otra pregunta es: ¿con qué programas de estudio está vinculado?

Fernando: En Arquitectura. Trabajo en el Taller de Diseño Arquitectónico. He trabajado desde taller uno hasta taller diez; aquí se trabajan los talleres de diseño por semestres, no por años. Y he trabajado en todos los talleres desde taller uno hasta taller diez. Actualmente dirijo los proyectos de tesis en décimo semestre, en esta universidad y en otra universidad, también de aquí de Ibagué. [...] Asesoró, además, otros proyectos en Bogotá, también en escuelas de arquitectura. En universidades de arquitectura. Mi interés, básicamente, es en arquitectura, es el taller de diseño fundamentalmente y el urbanismo.

Interviewer: Respecto a las cátedras que ha orientado en la Universidad de Ibagué, ¿han sido generalmente de qué modalidad? Presencial, semipresencial, virtual.

Fernando: La Universidad hasta hace cinco años todos los cursos eran presenciales. Y sigue siendo presencial. El carácter de la universidad es presencial. Pero hemos implementado, con la unidad Ávaco, innovación educativa. Y a través de la plataforma Moodle, la modalidad *b-learning*. Que es uno de los trabajos de investigación que estoy realizando aquí en la universidad. Estoy estableciendo la relación entre aprendizaje colaborativo y *b-learning*. Es básicamente en el área específica de mi interés, que es Urbanismo. Historia del Urbanismo, Introducción al Urbanismo. El curso se llama: Formas y Patrones Urbanos. Abarca desde la Antigüedad hasta el Barroco. Es un periodo histórico gigantesco y va enfocado, no solamente a la parte historiográfica, sino además a la posibilidad de generar inquietudes a estudiantes de primer semestre. Y generarles inquietudes y sobre todo reflexión. Que aprendamos a reflexionar sobre la ciudad, desde la perspectiva que yo les propongo, que no solamente es la forma de la ciudad, sino además los patrones que conlleva la cultura, los factores patrimoniales y este tipo de elementos.

Interviewer: Y en esos cursos predomina la presencialidad, ¿cierto?

Fernando: Sí. Aquí la universidad tiene un reglamento. Además, es institucional. Los estudiantes deben asistir al menos al ochenta por ciento del curso. Si tienen veinte por ciento de inasistencia o fallas, el curso hay que reportarlo como perdido por inasistencia. Los profesores además tenemos

un compromiso contractual, que debemos asistir al menos al noventa por ciento de las sesiones de clase. Así que la universidad es totalmente presencial. Por eso la modalidad *b-learning* para pregrados, en este caso. Con la plataforma Moodle, lo que me ha permitido es que ellos hagan un registro de las propias actividades que realizan durante su proceso de aprendizaje y vuelvan a retomar esa información en cualquier momento. Porque les queda en una bitácora que realizamos a través de Blogger. De la plataforma Blogger. Cada estudiante tiene su propia bitácora y ahí realiza, consigna todos los trabajos que realiza.

Interviewer: ¿Eso está anclado a la plataforma Moodle?

Fernando: Esta, no. Esa está por fuera de la plataforma Moodle. Pero está vinculada en el sentido en que los registros que ellos... el blog que ellos hacen lo registran dentro de su perfil. Yo entro, a través de su perfil, a la plataforma Blogger.

Interviewer: ¿Considera usted conveniente esta incorporación de recursos digitales a los cursos presenciales?

Fernando: Sí. Primero, yo soy fanático de la tecnología. Me parece que eso es una situación casi que irreversible. Desde una perspectiva más amplia, no solamente de la educación. Pues ha transformado toda nuestra cultura. Transporte, comunicaciones, el sector financiero, el sector empresarial. Y los que nos hemos demorado más en entrar a estos procesos de transformación tan rápida de las Tecnologías de Información y Comunicaciones, como que somos las tribus académicas.

Interviewer: ¿Y por qué considera que eso es así?

Fernando: Creo que hay una tradición muy fuerte de la relación entre docente- estudiante y la parte de presencialidad. Considero que nuestro entorno latino, estoy hablando desde el sur de los Estados Unidos hasta Argentina, es bastante fuerte. Y el temor de romper esa barrera de la presencialidad. Que parecería que sin la presencialidad no pudiera ser posible hacer otras cosas. Yo mismo he sido estudiante de cursos Mooc. He participado en ellos, en la plataforma de Universia. Me parece muy interesante. He trabajado también con los de Miriada X. Las de la Universidad de Harvard. Se me van ahorita los nombres.

Interviewer: ¿Con el MIT?

Fernando: Con el MIT, sí. Pero es que no recuerdo los nombres de esas plataformas ahorita. Están... bueno, se me van ahorita los nombres. He hecho varios de esos cursos, pues me parecen muy interesantes. Con Canadá se me va también el nombre del que propone los Mooc. David... se me va el apellido ahorita. Lo tuvimos aquí también en Colombia, en uno de los eventos de Ávaco. Y estuvimos hablando largo rato sobre la posibilidad y la dinámica que tienen estos Mooc. Y la ayuda que puede propiciar estas plataformas, como por ejemplo la de *Moodle*. En Canadá, allá trabajamos otra plataforma que era Blackboard. Que también parecía...

Interviewer: Está cogiendo mucho auge ahora.

Fernando: Sí. Pues son como muy similares. Y realmente la mecánica y el uso y lo que puede hacer uno con la herramienta realmente, para mí, cumplen los mismos objetivos. Que es facilitar el aprendizaje. Yo creo que...

Interviewer: ¿Usted considera que cumple la misión de facilitar el aprendizaje y no, de pronto, obstaculizar en algún momento algunos procesos?

Fernando: Bueno. Siempre quedarán muchos aspectos que discutir sobre el uso de las plataformas y sobre el mismo proceso que se tenga de aprendizaje. A veces la misma definición de aprender es complicada si no se tiene un poquito más clara. El hecho mismo de estar en grupo y de no estar vinculado al contenido sino a la experiencia de aprendizaje, me parece mucho más interesante en ese sentido. Y el hecho de que los estudiantes registran su proceso bajo sus propias palabras, con sus propios lenguajes, con su propia vivencia de manera individual y de manera colectiva, me parece que es algo muy, muy importante. Y que les permite a ellos retomarse, ya no es retomar al docente, sino retomarse en el trabajo que ellos han elaborado y darse cuenta qué han hecho. Me parece que eso es una situación que nos pone en otra dimensión de tiempo. Eso me parece lo más importante de esas Tecnologías de la Información y la Comunicación. No solamente la posibilidad de que tú estés presencialmente, sino además que puedas desplazar esa experiencia presencial y colocarla en un pasado y en un presente casi continuo. A mí, eso me parece interesante. Otra situación que me parece muy valiosa es que, dentro de la experiencia de aprendizaje, tú puedes retomar algo de aquello que era tan importante en una formación mucho más enciclopedista. Y es entender que aprender es cómo tú generas nuevas interrelaciones entre contenidos. Y cómo analizas tú la realidad en la cual estás viviendo. Eso me parece importantísimo. Y eso lo he visto en vivo y en directo con los estudiantes, a través del manejo de las plataformas y de los contenidos ahí. Porque en primer semestre, te voy a hablar solamente de la experiencia del primer semestre, los chicos vienen de un sistema de formación que en Colombia se llama *promoción automática*. Los estudiantes van por logros. Y si no consiguen el logro, tienen la posibilidad de hacer como un curso remedial para superar el logro. Aprobar el curso. Entonces, ellos vienen con esa mecánica. Y cuando se encuentran, aquí en la universidad, con unas de las primeras charlas que yo doy, es el cambio del ejercicio de pensar de una educación por contenidos, por tareas, a una experiencia por aprendizaje. Que es completamente diferente, a mi juicio. Y, dentro de esa misma concepción, la plataforma *Moodle* me permite desarrollar secuencias de aprendizaje. Secuencias didácticas o secuencias pedagógicas. Como las quieras llamar. Ese tipo de secuencias permite no solamente hacer tareas, sino agruparlas en actividades. Y actividades de tipo social. Yo soy de la línea, comparto más la línea de Vigotsky y sus herederos. De que el aprendizaje es social, es cultural. Que se da en las interrelaciones dialogadas, en cualquier método de diálogo que quieras. Gráfico, texto, voz que se pueda dar entre los participantes y allí es donde se aprende. Así que la plataforma permite eso. Para mí, permite eso. Porque puede colocar el contenido y el estudiante puede consultar el contenido en cualquier momento. No se necesita que el docente esté ahí. Se necesita es el orientador. Que el docente sea un orientador del proceso. Y ahí Moodle sí facilita todo ese tipo de circunstancias.

Interviewer: Profesor, a mí me gustaría tocar dos aspectos que usted ha mencionado y uno es respecto al registro de los procesos de los estudiantes. ¿Por cuánto tiempo queda registrado en la plataforma Moodle?, ¿por cuánto tiempo el estudiante tiene acceso a retomarse?, como usted lo acaba de decir. ¿Deberá retomar todo lo que ha sido su proceso?

Fernando: Durante el semestre. Durante los cuatro meses hay dieciséis semanas programadas. Y las actividades están organizadas en secuencias didácticas semanales. Y al final de cada semana yo hago una evaluación de los trabajos que deben estar registrados en su plataforma de Blogger. Y allí es donde yo veo los registros. Las evaluaciones yo las hago los sábados, sobre el registro que ellos han hecho. Ahora, depende del interés de cada estudiante. La asignatura que yo dicto no es el cuerpo central del programa de arquitectura. Es una asignatura que complementa muchos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Didáctica de la Arquitectura. Pero es una disciplina completamente diferente, de la cual retomamos muchas cosas. Así que no es el centro de la carrera. Pero, yo he logrado despertar el interés de los estudiantes y que se motiven a través del tipo de curso que están viendo. Y de la facilidad con que pueden acceder a esas estructuras más complejas de pensamiento. No es tan elaborado ni tan dispendioso, sino que se hace de una manera más lúdica. Porque, por decirlo de una manera, sin que sea *gamification*. Pero sí de una parte mucho más tranquila y de acuerdo a los intereses de cada uno de ellos. Eso yo creo que es otra ventaja grandísima que tiene el uso de TIC, que se puede *customizar*, adecuar. Adaptar a cada estudiante el interés de profundización que quiera.

Hay estudiantes que tienen, por ejemplo, unas bitácoras, los blogs completamente detallados. Bajaron hasta las presentaciones que yo tengo en clase, así que quedan dentro de las plataformas de ellos. Dentro del blog de ellos. Las bajaron de *Moodle*, bajaron los contenidos, los insertan. Y si son personas que les interesa, por ejemplo, o se les despertó el interés por el urbanismo, en ese sentido. Otros que van más a la parte más práctica o superficial del curso, que es conocer las generalidades. Porque están interesados, por ejemplo, en la tecnología, en la parte constructiva. O están interesados en el diseño o están interesados en la parte social de la arquitectura, así que tienen otras manifestaciones. Eso me ha parecido interesante. Pero hay unos parámetros, unas rúbricas que permiten evaluar esas diferencias. Sin necesidad de que se homogenicen a todos bajo la misma escala de evaluación. Pero me permite detectar qué estudiantes tienen interés en el urbanismo y que otros están más alejados o tienen una perspectiva un poquito más distante sobre esa misma asignatura. Esos son ya resultados del proceso de investigación que estamos haciendo sobre *b-learning* y aprendizaje colaborativo. Que ese es otro de los elementos que me parecen fundamentales de las Tecnologías de la Información y la Comunicaciones.

Interviewer: Respecto a la manera como proceden, usted me dice que hay estudiantes que tienen más nutrido su blog. Si pensamos en el uso que los estudiantes hacen de la plataforma Moodle, ¿usted podría decirme en términos en términos cómo proceden ellos para llegar, de alguna manera, a alguna clasificación? Hay estudiantes que proceden de esta manera, ¿respecto a qué? A la participación en foros o al momento en el que participan cuando hay un límite de tiempo o algunos estudiantes al comienzo y otros al final. ¿Cómo es la manera de proceder de ellos?

Fernando: De proceder de ellos. Voy a empezar por eso, como por el semestre. La primera parte, el semestre es muy de ajuste. De la misma cultura de la educación de bachillerato a la de educación superior. Esa transición es muy dura, muy dura. Además, no se conocen. Entonces, hay una dinámica de interacción entre ellos muy fuerte. Y lo que queda del tiempo es lo que van a dedicar a las actividades académicas. Entonces, ellos están más interesados en sus interrelaciones. Tenemos

muchos estudiantes muy jóvenes. Inclusive en los primeros días de clase, cuando digo: “Levanten la mano los que son menores de edad”, cada vez hay más chicos menores de edad. Entonces eso ya restringe mucho el tipo de relación que puedo establecer con los estudiantes. Eso y el adaptarse a esa mecánica de que yo soy el responsable de mi propio aprendizaje, es muy complicado. Entonces ese primer mes es una tragedia. Te estoy hablando de cuatro semanas. Es una tragedia. En el sentido que para ellos es traumático y para mí pues tengo bastantes canas, ya porque me estresan demasiado. Pero bueno, ya estoy aprendiendo ya a navegar bajo esas turbulencias.

Una vez que pasa la novedad del manejo de plataforma, ahí sí podemos trabajar. Por lo que a mí me interesa. O sea, mientras se adaptan al lenguaje; mientras se adaptan a la mecánica de la presentación; mientras se adaptan a la secuencia didáctica propuesta para el curso y mientras se ajustan a ese tipo de secuencias; pues hay mucho, mucho, mucho, mucho ruido. Así que ese primer mes es casi exploratorio, casi de conocernos. Es más de interacción personal que basado en el contenido. Así que está diseñado más desde una perspectiva más lúdica, más diversificada...

Interviewer: ¿Ellos reciben formación para el manejo de la plataforma?

Fernando: Sí. Tienen una hora u hora y media de cómo funciona la plataforma, en general para toda la universidad. Yo también he participado en esos cursos de inducción. Pero, continuemos con la pregunta: ¿cómo yo registro los eventos? Entonces, ese primer mes es bastante difícil. Ya en el segundo mes sí hemos ajustado más o menos la mecánica y el contenido. Entonces ya empezamos a profundizar más en el tipo de racionalidad que me interesa desarrollar con ellos. Cómo ver el contexto, cómo ver la ciudad, cómo ver los fenómenos que hay allí. Y como desde la plataforma tienen ellos los recursos de contenidos didácticos, las lecturas, los foros. Y que permiten ver cómo ellos se van comportando dentro del foro. Al comienzo, los foros son muy de tipo descriptivo. Entonces, por ejemplo, vamos a hablar o la pregunta orientadora es: ¿cuáles son los avances tecnológicos más importantes del Neolítico? Te estoy dando cualquier ejemplo. No es así la pregunta, pero bueno. Entonces, “no, pues que la agricultura está muy bien”. Entonces, todos ponen como frases sueltas.

Tenemos una guía de evaluación y de orientación para el foro, que es muy difícil para ellos seguir. O sea, seguir instrucciones, para mí, a ese estudiante de primer semestre es difícilísimo. Entonces, para mí, no es volver las instrucciones un manual sino volverlas una experiencia. “Vamos es a hacer esto”. Entonces cuando ellos se van dando cuenta de la dinámica dentro de la experiencia misma, no dentro de un manual que diga: “primero, habrá el foro; segundo, conteste tal cosa”. Ese tipo de experiencia me parece muy enriquecedora. Y al final del curso veo los resultados. Cuando veo los primeros tipos de abstracciones que hacen en la clase uno y cuando veo cuando las abstracciones que hay después de dieciséis semanas, digo: “bueno, sí ha pasado algo en esas cabecitas tan jóvenes”. Ha pasado algo muy diferente a mi propia experiencia de aprendizaje, que nunca fue así de enriquecedora. Allí es donde puedo ver las diferencias entre unos y otros.

Ahora, cuando yo entro a los blogs, que es donde ellos hacen sus trabajos individuales y los trabajos colectivos, donde registran todos los trabajos, allí también se ve la diferencia entre el trabajo inicial y el trabajo final. De la semana uno a la semana dieciséis. Están agrupados por temáticas. Temas que ellos van a ver todo el tiempo, que son la secuencia historiográfica que se

plantea tradicionalmente para la evolución de las ciudades. Ellos todo el tiempo las tienen registradas. Y cada dos semanas cambian de una de las pestañas de contenidos, al igual que en la plataforma. Entonces, los que tienen más interés bajan los videos otros no lo hacen. Otros solo hacen la tarea, hacen una síntesis de un párrafo muy 'haciendo la tarea'. Entonces ve uno las diferencias entre unos y otros. Unos con mayor grado de análisis, otros con menor grado. Y eso también me ha llevado a reflexionar sobre la procedencia de cada uno de los estudiantes. Entonces hay colegios –como lo he seguido, pues hace cuatro años estoy dictando este curso–, entonces he visto estudiantes que vienen de cierto tipo de colegios, sobre todo los confesionales que tienen unas estructuras bastantes particulares. Cómo hacen para relacionar, hacer análisis, hacer texto, expresarse, hacer una exposición, utilizar herramientas básicas de descripción de un objeto a diferencia de otros colegios. Públicos o de otras instituciones privadas, que no son confesionales, que tienen otro tipo de diferencia. Eso también me lo ha permitido ver la plataforma en el tipo de desarrollo de desempeño que tienen los estudiantes. Entonces, en ese sentido me parece muy interesante.

Otras de las formas de como veo el proceso de aprendizaje de los chicos es en la manera como se interrelacionan ellos mismos, para eso que llamo yo aprendizaje colaborativo. La plataforma permite que todos tengan acceso a la misma información. Yo, en ese sentido, soy el curador de la información. Yo selecciono la información, clasifico la información, selecciono algunos textos, normalmente procedentes de universidades o videos de universidades. Y son los que están en la plataforma. Así que todos tienen acceso a la misma información. Pero, además la búsqueda que ellos realizan es completamente abierta. Entonces, la información que ellos traen a su propio trabajo es infinita. Hay cosas que ni siquiera me había imaginado que hicieran. Eso me parece también muy interesante dentro de lo que podríamos llamar creatividad, innovación, desempeño del mismo estudiante, que tengan ese carácter emprendedor dentro del proceso me parece muy enriquecedor. Y eso si lo puedo registrar muy fácilmente dentro de la plataforma.

Interviewer: Hace un momento mencionaba los foros, ¿te recurre bastante a esta herramienta, a los foros?

Fernando: Sí. Normalmente hay semanas con dos foros y hay semanas que no tienen foro. No recuerdo el número exacto. Son dieciséis semanas, pero creo que hay veintidós foros del curso.

Interviewer: ¿Es la actividad que más utiliza?

Fernando: Sí. Esa y la elaboración de maquetas. Entonces la maqueta la elaboran extraclase, la traen a la clase, ellos toman su registro fotográfico y su memoria descriptiva, y esa es la que suben en el blog. Todas esas instrucciones y todas esas partes de diseño didáctico están en la plataforma.

Interviewer: Y en términos generales, ¿cómo usa los foros? O ¿cómo propone la participación en los foros?

Fernando: Para recoger las impresiones que ellos tienen sobre los contenidos que hemos trabajado en clase. Básicamente lo que me interesa que ellos piensen sobre lo que les ha quedado. Si, por ejemplo, el tema o la pregunta generadora son las tecnologías en el Neolítico, lo que me interesa es ver cómo reelaboran ese concepto dentro de sus propias palabras y cómo interactúan entre unos y otros. Eso es lo que más me interesa ver ahí en los foros. Y las respuestas son bastante simpáticas.

Interviewer: ¿Cómo ha percibido usted la participación de los estudiantes en los foros? Volvamos un poco esa manera de proceder, ¿cuál sería esa manera de proceder de los estudiantes? Habría grupitos como algunos estudiantes proceden así en la participación en los foros. Ya que me dice que es una de las actividades a la que más recurre. ¿Cómo proceden los estudiantes?, ¿podríamos hacer una clasificación? Una descripción, no le pongamos nombre.

Fernando: El trabajo es de tipo individual. Porque lo que me interesa es registrar el proceso individual de aprendizaje. Pero se hace a través de la interacción con todos los demás estudiantes del grupo. Entonces, allí aparece eso que yo llamo la dinámica individual y colectiva o grupal. Individual o grupal del aprendizaje colaborativo. Y mi hipótesis de trabajo en la investigación es esa misma: para que tú puedas participar colaborativamente tienes que tener un recurso individual. O sea, yo no entro a participar colaborativamente desde cualquier lado. Debo de tener algún tipo de referencia para entrar en la interacción. Algunos de los ejemplos que les coloco a ellos es el equipo de fútbol. Entro a participar en un juego de fútbol porque ya sé las reglas, porque hay un balón, porque hay una persona que registra qué va a pasar, porque sé que son once contra once, porque hay una serie de parámetros básicos que me permiten que yo pueda interactuar.

Interviewer: ¿Esos parámetros los propone usted?

Fernando: Sí. Son los que están en la guía. Y son los que permiten que, como les digo yo: “¡pase la pelota!”, no se trata de que yo me quede ahí y ponga mis comentarios y ya hice la tarea. No, se trata de saber que la participación, qué es lo que mis otros compañeros están pensando sobre eso. Algunos, bien lo decías, trabajan en equipo y se forman grupos muy fuertes. Ellos se sientan todos a trabajar sobre el foro. Y la experiencia inicialmente la hago en clase, directamente. *On line*. Y después los ejercicios ya se van volviendo más independientes. Cuando ya cogen la mecánica del ejercicio y las respuestas son sorprendentes. Los aportes que traen, la información que buscan, la manera como realizan gráficos para expresarse las ideas que ellos tienen en su cabeza. Eso es interesante. Me gusta esa parte de los foros. Eso, por un lado, los más sobresalientes. Pero otros son: “Sí, estoy de acuerdo con eso”. Son de las respuestas que digo: “Sí. La hizo porque tenía que hacer los dos tipos de aportes y no más”. Entonces esa partecita también hay de todo. No lo podemos generalizar. Pero es la forma como yo lo registro. Y del interés que también se genera alrededor de eso. No son intervenciones muy largas. Es otra de las recomendaciones que hay. Son recomendaciones sobre la opinión que tienen ellos acerca del tema que se trató. Es lo que más me interesa, lo que les queda a ellos. Eso que llamamos aquí el aprendizaje permanente. Los conceptos que se pueden registrar y que pueden quedarles a ellos como algo realmente permanente.

Interviewer: En cuanto a las fechas límites, porque Moodle da casi la necesidad de poner una fecha límite para trabajos, para participación en los foros, ¿cómo proceden los estudiantes frente a eso?, ¿tenemos también una caracterización de estudiantes que lo hacen así, otros que lo hacen así?

Fernando: Bueno. Es bastante particular porque entregan. La plataforma yo la coloco para que se cierre el sábado a las once y cincuenta y nueve. Entonces a las once y cincuenta y nueve están todas las respuestas. Como te digo, las respuestas o muy elaboradas o respuestas: “Sí estoy de acuerdo”. Y como que retoman todo o hacen una relectura o una reelaboración de las intervenciones anteriores y ya con eso salen. Pero se cierran semanalmente. Estas secuencias didácticas están diseñadas para

que cada semana sea un trabajo de evaluación. Cada actividad se realiza y tiene una ponderación cuantitativa. Una valoración cuantitativa, perdón. Y al final de la semana hay una nota ponderada de todas las actividades de la semana.

Interviewer: ¿La participación del estudiante predomina al final de la semana, al comienzo de la semana o a mitad de la semana?

Fernando: Al final de la semana. Sí, al final de la semana.

Interviewer: Pero ¿encontraremos estudiantes que participen al comienzo o...?

Fernando: Muy poquitos. Porque, por ejemplo, tengo grupos que una clase es el lunes y la otra es el viernes. Entonces eso les toca más difícil, porque vemos clase el lunes y el viernes, y la semana se cierra el sábado. Así que el sábado tienen que estar terminando las actividades que se realicen. Y los otros estudiantes son de martes y jueves. Entonces ese en lunes, martes y miércoles no hay mucho espacio para las interacciones en el foro. Casi siempre son de la mitad de la semana hacia adelante. Hasta el sábado, que es el día del cierre.

Interviewer: Hace un momento [...] Yo cuestionaba respecto a la formación que recibían los estudiantes del manejo de la plataforma. Ahora quisiera enfocar la pregunta al docente. ¿El docente recibe formación de cómo manejar la parte técnica de la plataforma?, ¿de cómo ingresar como tal los documentos, de cómo proponer las actividades?, ¿pero, también reciben información respecto a la incorporación de esa plataforma en el curso? Es decir, la parte pedagógica, la parte didáctica.

Fernando: Te voy a hablar en general. La universidad tiene esta unidad Ávaco, Unidad de Innovación Educativa. Este centro de innovación se encarga de la formación de docentes en el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación. Tiene un diplomado básico de competencias TIC. Y luego tiene unos pequeños cursos, en plataforma también, sobre actualización de uso de plataformas. Como Moodle, herramientas de Moodle. Y Moodle también tiene un sitio fantástico en YouTube, con la cantidad de videos que tú quieras sobre el manejo de los recursos.

Aquí tenemos el apoyo, además. En el caso mío yo hice una especialización en pedagogía, antes de entrar aquí a la universidad. Porque yo soy constructor, yo soy arquitecto, diseño, construyo, sigo haciendo eso. Así que hace dieciocho años para entrar acá a la universidad tuve que aprender qué era dictar una clase. Saber cómo enseñar. Después me gustó mucho esto e hice otro tipo de estudios, maestrías. Y luego me decidí por el doctorado en Didáctica de la Arquitectura. Así que lo de diseños de metacursos y esta parte de aproximación, que es la que más me interesa, el estudio de la actividad. La cual nos especializamos allá en Montreal, en la escuela de la Facultad de Ciencias de la Educación. Y en diseño de secuencias didácticas, básicamente. Yo la traigo también desde la Andragogía. Me parece que es un término todavía muy debatible. Pero me gusta mucho utilizarlo, porque considero que ya no estamos con niños, ni estamos educando niños. Estamos en una transición entre adultos jóvenes que tienen todavía algunos tipos de deficiencias, pero también tiene muchas potencialidades para el desarrollo de otros tipos de acercamientos acerca del lenguaje.

Aquí tenemos el apoyo tecnológico de un grupo de ingenieros que son de acá de Ávaco. Yo me encargo de la parte pedagógica, de hacer la curaduría de contenidos, del diseño. Y ellos me apoyan en la parte tecnológica. Cuando hago la presentación del curso a los estudiantes, en la

primera clase, les doy la dirección de estos jóvenes. Y cuando los estudiantes tienen dificultades de tipo técnico vienen aquí al centro de Ávaco. Y ahí les hacen asesorías, les explican algún tipo de vacío que tengan o algunos que no han venido a los cursos de inducción sobre el manejo de la plataforma, pues también les hacen apoyo aquí en la unidad de Ávaco. Y la formación de los docentes es obligatoria en esta universidad. Algunos no la han tomado, pero otros sí. Muchos han tomado los cursos, pero no han desarrollado cursos en plataforma. Solamente toman la asignatura o el curso en formación, pero no tienen cursos en plataforma. A mí sí me ha interesado mucho. Tal vez por lo de la arquitectura y por el doctorado. Y sobre todo que me parece que es una de las posibilidades que tenemos democratizar la educación, aquí en nuestro entorno.

Después de varias experiencias en las plataformas Mooc. De todas las que hay. Casi que me llega la de Harvard. La tuve aquí cerquita, pero se me fue. Bueno, todas esas plataformas brindan un acceso muy amplio. La mayoría de ellos sin costo. Pues si uno está interesado en el certificado, paga el certificado. Pero me parece muy interesante lo que está sucediendo con la educación. Que es transformar la educación, más de lo que la ha transformado ahorita. En un futuro muy cercano se va a convertir en otro tipo de universidad.

Interviewer: ¿Considera usted que en su formación, como por ejemplo la de los Mooc, puede ser cien por ciento eficaz?, ¿o es necesario un componente presencial para asegurar la eficacia de la formación?

Fernando: Pues yo tengo otra hipótesis: tú aprendes lo que quieres aprender. Yo creo que no hay fórmula mágica. Inclusive aquí algunos de los profesores me preguntan por qué yo tengo tan poquita mortalidad en los cursos o por qué los estudiantes me aceptan de una manera tan afable y no hay ningún tipo de conflicto. Yo pienso que no hay receta. Yo pienso que es más el interés mismo que tenga uno en la interrelación docente-estudiante. Es uno de los requisitos fundamentales de la formación de arquitectos. No sé en otras áreas disciplinares. Pero en la arquitectura es indispensable la interrelación docente-estudiante.

En otras instancias, de tiempo y de espacio, se hablaba de maestro-aprendiz. Hoy en día eso también está revaluado. Estamos hablando de tutorías, más que de otra cosa. De guía de los procesos de aprendizaje. Que es ahí donde yo me ubico. Yo creo que es como decirle a la persona: “Vea. Yo también estudié arquitectura. Yo también pasé por esas. Formarse como arquitecto no es fácil”. Inclusive en primer semestre les digo: “¡Mire jóvenes! Ustedes todavía están a tiempo de retirarse. Hay otro tipo de carreras, de disciplinas que son mucho más fáciles. Ustedes no tienen el tiempo, el interés, motivación para esta carrera. Pueden tomar una decisión ahorita que están empezando estos cursos y decidir optar por otra disciplina. Hay muchísimas más: medicina, veterinaria, ingenierías. Otro tipo que no demandan tanto tiempo como la formación de la arquitectura”. Eso también ha significado esa franqueza con ellos mismos. Decirles: “Es que ustedes van a gastar mucho tiempo, mucho esfuerzo, mucho capital”. No solamente capital económico, financiero. Sino tiempo, vida, sus mejores años de la vida invertidos en estar en una universidad. Y debe tenerlo uno claro, qué es lo que le va a gustar a uno. Porque si no le gusta, pierde el interés muy fácilmente. Y eso me ha parecido muy interesante con los estudiantes. Así que yo no creo que hay fórmula secreta de decir esto sí va a funcionar o esto no va a funcionar. Yo

pendo que siempre estamos en ese tipo de ciencias sociales aproximándonos a ese tipo de fenómenos. Pero no creo que exista una respuesta completa. Ahora, yo sí creo que se transforma la manera en que se vuelve uno más responsable por su propio proceso de aprendizaje. Y eso sí lo facilita las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Interviewer: ¿A uno como docente, a uno como...?

Fernando: Como persona, como estudiante y como docente. Porque yo creo que uno nunca termina. Yo como docente desde que me decidí. Que me invitaron aquí ser docente, hace ya dieciocho años, no he parado de estudiar. Porque estudio más que mis estudiantes. Sobre temas, lo que hay, lo que existe en las mismas plataformas, lo que *Moodle* propone, las formas de evaluación. Yo no hago, por ejemplo, trabajos de examen escrito. Yo ese tipo de ejercicio no lo hago. Porque no me interesa acumular una serie de datos ni de conocimientos, ni comprobar si la respuesta está correcta o no. Me parece que es una aproximación más interesante si propones un ejercicio en el cual tú te involucras como experiencia educativa. Y de esa experiencia puedes generar recordación. Y esa recordación si tiene además la posibilidad de desarrollar estructuras de pensamiento superior, mucho mejor. Porque eso sí te va a servir para la vida. El contenido te puede cambiar en cinco años. Mientras terminas la carrera en cinco años, lo que estás viendo hoy en día, en cinco años muy probablemente no va a ser lo que esté más actualizado. Entonces tenemos una dinámica de conocimiento que va muy diferente a la dinámica de formación que tenemos en nuestras universidades.

Interviewer: En ese proceso de actualización del que habla, ¿implica también que la plataforma esté constantemente actualizada y que haya también una presencia del docente? ¿La hay, en estos cursos y de la percepción que usted tiene de los docentes en la universidad?

Fernando: De todos, no. Yo te podría hablar por mí. Porque es bastante arriesgado dar una opinión general. Pero, por lo menos en mi caso, yo estoy atento a todo lo que sucede en la plataforma y hago seguimiento...

Interviewer: Retroalimentación...

Fernando: Sí. Para los jóvenes. Pero también me interesa mucho que ellos estén desprendidos de la relación. Es como... la expresión muy coloquial en Colombia es destetar, destetados. O sea, ya no están más... “Ustedes están allá, en su proceso de aprendizaje. Yo los oriento, pero ustedes son los que siguen en su proceso de aprendizaje”. Eso también me parece muy interesante, porque a mí tampoco me lo dijeron en ningún momento de mi vida. Ni siquiera en los doctorados. Como que siempre es el vínculo: “Oiga, es que yo soy el docente. Y usted tiene que recurrir a mí porque yo soy el que voy a poder orientarlo a usted”. A mí me parece más interesante la otra posición.

Interviewer: Sin embargo, usted me mencionaba hace un momento de la necesidad de que hubiese ese orientador.

Fernando: No. Una cosa es orientar y otra cosa es crear dependencia. Yo pienso que para mí es más interesante generarles el sentimiento de confianza a ellos sobre su propia experiencia de aprendizaje. Y no la dependencia que pueda generar conmigo.

Por ejemplo, yo he tenido estudiantes que van haciendo unos ejercicios que se llaman de abstracción. De conceptualización y abstracción de ejercicios. De figuras, de concepciones, de

morfologías urbanas. Entonces tengo estudiantes, por ejemplo, que hacen una línea y me dicen: “¡Ay, profesor!, ¿cómo voy? Hacen la otra línea y: “¿aquí cómo quedó? ¡Ay!, ¿será que si le pongo rojo queda bien?”. O sea, a mí ese tipo de relación no me interesa dentro de un esquema de presencialidad. A mí me interesa más la persona que viene y hace el ejercicio y dice: “mire, este es mi ejercicio. Y esto lo hago así porque creo en esto, esto y esto”. O sea, me describe qué actividad está realizando ahí. Eso me parece interesante. No la persona que hace, como te digo, hace la línea y me dice: “¿quedó bien o no quedó bien?” En ese sentido, la presencialidad aquí con las TIC adquiere mayor importancia. Estamos haciendo presencialidad. Pero presencialidad para hacer procesos de pensamiento o reflexión sobre el área de estudio que esté uno realizando. Yo hablo siempre aquí de urbanismo, porque es la asignatura que tengo en TIC. Pero lo hago igual en el taller de diseño.

Interviewer: ¿Qué es solo presencial?

Fernando: Que es solo presencial.

Interviewer: ¿Entonces el componente sí está reforzando ahí el vínculo? Retomando un poco de interrelación que usted mencionaba hace un momento.

Fernando: De interrelación sí, sí, sí. Ahora, haya interrelaciones virtuales, ¿no?

Interviewer: Claro

Fernando: Muy buenas. Por ejemplo, en la plataforma que teníamos las sesiones, los foros en Hangouts. Y eran sesiones en que podíamos asistir dieciséis personas del curso en cada una de las sesiones. Eso es una forma de interacción muy interesante. La otra interacción también es a través de los foros, me parece muy buena. O través de las pestañas de preguntas y respuestas, que también me parecen muy válidas. Esas interacciones son interesantísimas. Sin necesidad de que sean presenciales. A eso es más a lo que me refiero. Ahora, dentro de la nueva estructura, que pienso yo, hacia donde vamos con Tecnologías de la Información y Comunicaciones, y dentro de esta idea de las plataformas Moodle, es que no se necesite al docente, docente para orientar todo el curso. Sino un docente que selecciona contenidos y material, presenta la experiencia, induce a la experiencia, orienta la experiencia del estudiante. Pero hay otras personas que pueden hacer otro tipo de controles: de las interacciones, de hacerle seguimiento a cada uno de los trabajos, inclusive de las evaluaciones.

Interviewer: ¿Qué persona sería esa?

Fernando: Yo creo que serían asistentes de los cursos que existen de forma presencial en muchas universidades europeas. Está el *lecturer* y hay otras dos, tres auxiliares que están en el curso. Que son con los que uno realmente interactúa. Porque el *lecturer* solamente da otro tipo de posibilidades de tiempos, de consultas de quince minutos, cosas de ese tipo.

Interviewer: En esa interacción que se da dentro de la plataforma *Moodle*, llamémoslo más bien esa comunicación que se da entre docente y estudiante, ¿usted podría decir que es cien por ciento eficaz o allí hay algún tipo de inconveniente? Bueno, antes que eso, ¿de qué manera se comunica usted?, ¿qué herramientas usa dentro de la plataforma para comunicarse con los estudiantes?

Fernando: Los foros. En los foros yo pongo opiniones, contesto foros. Inclusive en no todos los semestres, pero en algunos semestres, tengo las autoevaluaciones que hacen parte del grupo, sobre

los trabajos que hacen el resto de los compañeros, en grupos. Y les muestro los resultados. Inclusive los foros. Qué tipo de intervenciones han sido más significativas. Cuáles han aportado más. Todo depende también de la dinámica que se vaya dando dentro del curso. En algún momento, hace ya como dos años, tuve la de preguntas y respuestas. Pero casi todas las preguntas eran de tipo técnico. Entonces: “Mire que tengo problemas con la pestaña”, “Que bajé la imagen y no la puse”. Entonces casi todo se volvía como de la parte técnica y no la parte del contenido que es, vuelvo y me refiero, es lo que me interesa. La experiencia de aprendizaje del estudiante.

La otra parte técnica, pues por eso conseguí apoyo con la unidad de Ávaco y decirle: “Mire, la parte técnica nos la solucionan allí en Ávaco”. Si tenemos problema de que nos entré mal el código, si tenemos problema con el lenguaje HTML, si tenemos problema para insertar un video. Entonces desarrollamos también una serie de tutoriales sobre cómo insertar un video en tal cosa, cómo meterlo allí, cómo ponerlo por este lado. Y dentro del curso se van dando este tipo de recursos para que se facilite esa partecita técnica. Porque, aunque hablamos de que es muy difundida la Tecnología de la Información y Comunicaciones, yo creo que la mayoría de mis estudiantes usa esto para fines recreativos. Entonces, es Facebook, Twitter, navegar, YouTube. Pero para recreación, para videos, para los virales, para ese tipo de cosas. Pero no lo utilizan como proceso de aprendizaje. Entonces, ese es otro de los retos. Que el estudiante entienda que esas plataformas no solamente son para WhatsApp y para gastar el tiempo haciendo comentarios o tomándome la foto. Qué estás haciendo hoy. Que estoy llorando. Sino que entiendan que también es una herramienta que te sirve para desarrollar otro tipo de competencias de aprendizaje. Otro tipo de estrategias de aprendizaje. Y eso sí lo he encontrado muy fácil con Moodle.

Interviewer: Eso que acaba de mencionar me recuerda justamente las opiniones de los estudiantes, porque ya tuve las entrevistas con ellos. Y ellos mencionaban, decían lo siguiente: “Es que Moodle debería ser como WhatsApp, como Facebook”. Entonces, es muy curioso encontrar eso justamente en el comentario que acaba de hacer.

Fernando: Porque ellos se imaginan por las primeras intervenciones en los foros, volviendo a la pregunta que hiciste hace un ratito, ellos se imaginan que el foro es ‘whatsapp’. Entonces, eso escriben... yo digo: “Pero ¿qué querrán decir acá?”. Entonces eso que llamamos el lenguaje, la comunicación clara, precisa y estructurada, me toca llegar con recomendaciones como: “Mire, estamos hablando en castellano. En castellano las oraciones se arman: sujeto, verbo, predicado, punto. No más. Hágame frases así: sujeto, verbo, predicado, punto.” Y vuelven y empiezan: sujeto, verbo, predicado, punto. Son cosas como esas. Porque ellos escriben ahí. Colocan sin ortografía, sin puntuación, sin tildes. Ese “hay”, lo escriben terrible. El “hay” es igual al “ahí” con a, h, i latina. Es igual al “ahí”. No, hay momentos, al comienzo del curso, que yo: “¿Qué pasó acá?”. Pero ya al final veo el cambio. Que entienden que eso no es un chat. No estamos en un lenguaje coloquial. Hay una formalidad dentro de la universidad, que es saber expresarnos, que es saber organizar un discurso, que es saber argumentar una idea. Y eso es un cambio también difícil. Que no tiene que ver directamente con el contenido del curso, pero sí tiene que ver con el proceso de comunicación.

Interviewer: Hace un momento hablaba de que era muy frecuente encontrar, en los foros o en la pregunta-respuesta, cuestionamiento sobre lo técnico. Eso me hace pensar un poco en el diseño

de la plataforma. Respecto al diseño de la plataforma, ¿cómo se siente usted? Sí siente que es cómodo, siente que Moodle en el diseño mismo –en bloques, en la manera lineal de avanzar en las pestañas– facilita o, al contrario, obstaculiza de alguna manera la exploración misma de la plataforma por parte de docentes y estudiantes.

Fernando: Yo ya me he adaptado a la plataforma Moodle. Y tiene muchísimos recursos que no conozco. No todos los recursos los empleo. Creo que se necesita o yo necesitaría profundizar más en la plataforma para sacarle más provecho. Creo que tiene muchísimo potencial. Me parece que como todo recurso tecnológico hay un proceso de acercamiento, un proceso de profundización y un proceso en que dice uno: “ojalá esto tuviera esto”. Pero “ojalá tener eso” significaría otra cosa. O sea, no sería esa plataforma.

Por ejemplo, hacer grabaciones directas desde Moodle. Que yo esté en la plataforma y pueda grabar, no hay directamente en la plataforma. Eso no lo he encontrado todavía. No sé si tenga el recurso. Por eso te digo que no sé si también lo tenga incorporado. Pero que yo pueda grabarme o como hace uno en WhatsApp, que espicho y grabo un mensaje de voz. Que a mí eso me parece otro tipo de comunicación muy interesante que he encontrado con los estudiantes. Solo lo he encontrado con ellos. Cuando ellos mismos se graban. Y yo les digo: “graben un video. Si ustedes tienen más facilidad, expresión verbal, pues háganlo en video. Cojan su teléfono ahí, me graban y me dan la respuesta ahí”. Para el comienzo, cuando tienen que hacer exposición dentro de un grupo, es difícil para un chico de colegio pararse frente a cincuenta desconocidos a explicar un trabajo. Entonces yo les digo: “¡Practiquen!”. Pues tienen problemas, que les da temor. Entonces: “Por favor, grábense y me mandan la presentación de su trabajo grabado con su celular”. Ese tipo de experiencia me parece interesantísima. Y ya con el tiempo, ya van llegando más relajados a hacer la presentación y ya suceden otras cosas. Eso no lo conozco. No sé si lo tenga, pero lo hemos hecho de otra manera empírica.

Interviewer: Eso respecto a las funcionalidades. Lo que parece en la plataforma. Pero volviendo un poquito al diseño, a como está diseñada la plataforma, ¿sí se siente cómodo?, ¿sí siente que los estudiantes se sienten cómodos?, ¿cuál es su percepción de la percepción de los estudiantes? Si ellos manifiestan, por ejemplo, todos esos problemas técnicos, me hacen a mí pensar en que está pasando algo con la plataforma. Con el diseño, que está obstaculizando por ejemplo que ellos monten la tarea o algo así. ¿No cree que se va por ese lado?

Fernando: Yo creo que es también desconocimiento. El desconocimiento, por eso te digo al inicio entramos a un campo desconocido. Entonces como que hay mucha turbulencia, mucho ruido en el momento de empezar a trabajar. A mí también me paso. Pero ya ahorita la manejo. Y yo creo que en el momento que me cambien la plataforma, un pedacito, ya no me encuentro. Pasa como cuando le cambian a uno la página de Facebook o que ahora Google que cambio las *apps* y no sé qué cosa. Entra uno y: “¿Qué es lo que tengo que hacer?”, “¿Por dónde tengo que empezar?”, “Que tengo que registrarme otra vez”. Estoy en estos momentos usando la plataforma dentro de las herramientas que yo necesito y tengo propuestas para el curso. Y me parece cómodo. Yo creo que a los estudiantes también les tocó ese proceso. De conocer la plataforma, cómo entrar, cómo registrarme, cómo subir la tarea, cómo bajarla, cómo tener la secuencia de la tarea, cómo manejarla.

Y creo que también es parte del aprendizaje de la plataforma. Me parece muy amigable, para el caso mío diseñando. Veo que después de los primeros quince días, ya todos han superado la etapa de exploración de la plataforma y ya se han solucionado los problemas más graves. Después del primer mes no tenemos ningún tipo de problema ni con la plataforma, ni con el uso de la bitácora, ni con la participación en los foros. Pero esos primeros quince días son trágicos, esa experiencia es bastante complicada.

Interviewer: Y de esa experiencia complicada, ¿un aspecto podría ser el diseño de la plataforma? Si tuviera otro diseño más metafórico, más circular, menos cuadrículado. Podría...

Fernando: Es bastante cuadrículado. Es bastante cuadrículado.

Interviewer: ¿Cree que eso podría influir en esa...

Fernando: Pasa lo mismo con en Facebook. Yo entro a Facebook y cuando no lo he usado por más de una semana, me toca otra vez: “¿y cómo es que funciona?”. O sea, mi experiencia de recordación es muy limitada con las plataformas. Si yo dejo de entrar a Scribd o a Tumblr, me pasa exactamente lo mismo. “¡Uy!, ¿cómo es que tengo que entrar?”.

Interviewer: Sin embargo, esas plataformas que están vinculadas con las redes sociales son bastante intuitivas. ¿Podríamos decir lo mismo de Moodle?

Fernando: No, Moodle es más secuencial. Secuencias de primero esto, después esto y después esto.

Interviewer: O sea, ¿con la mera intuición tomaría un poco más de trabajo, de tiempo?

Fernando: Para el estudiante creo que no. Porque el estudiante entra y ahí aparecen todas las actividades, aparecen todas las guías, aparecen todos los elementos. Pero ya para manejarla más a fondo, pues yo recurro a los videos o aquí a la unidad de Ávaco o a los videos que hay en el sitio de Moodle, que tiene muchísimo ahí. Todo lo que yo pregunto ahí está colgado. Entonces, eso me parece también una ayuda, una herramienta muy interesante. Pero sí es rígido. Facebook también me parece súper rígido. Hay momentos en los que digo: “¡Uy!, ¿será que no habrá otra forma de trabajar esto?”. No sé, ventanas emergentes o cualquier otro tipo de cosas...

Interviewer: ¿Y le pasa eso con Moodle o no? Eso de preguntarse...

Fernando: Sí, me pasa. Que digo: “¡Uy!, pero es que me toca volver hasta acá”, “Que abrir la etiqueta para colocar el título”, “¿Será que no puedo copiar esto directamente allá?”. Entonces, me voy por el lenguaje HTML. Hice un cursito de los de Mooc por HTML. Ya me definiendo, ya copio más rápido elementos que tengo que copiar o traer información de un lado a otro.

Interviewer: Y elección de esta plataforma es impuesta por la universidad, ¿no habría elección por parte de los docentes? O ¿sí hay posibilidad de elegir otra plataforma?

Fernando: No. No. Aquí cuando iniciamos el *rediseño de cursos*, que así se llaman acá esa estrategia, *rediseño de cursos*. Moodle fue la plataforma que nos presentaron.

Interviewer: ¿Y por qué razón eligen Moodle?, ¿tiene idea?

Fernando: No tengo ni idea. Eso sí lo podríamos hablar con Cecilia, de pronto. Porque cuando llegamos: “Esto es Moodle. Esto funciona así. Y aquí es donde vamos a montar los cursos

rediseñados”. Porque en el rediseño no trabajamos con la plataforma Moodle. Primero hicimos el rediseño, el metacurso. Y después el metacurso lo llevamos a la plataforma *Moodle*.

Entonces ese metacurso se puede llevar también a cualquiera otra plataforma. Yo le explicaba a Cecilia que en Montreal teníamos el Blackboard y otro, se me va ahorita. Y son similares. Y son plataformas en las que tú puedes colocar contenidos. Lo mismo, pasa lo mismo de esto.

Interviewer: ¿Cuál es el procedimiento para acceder a la plataforma? Ya que decimos que es una plataforma impuesta, ¿está anclada en el sitio de la universidad?, ¿cómo se accede?

Fernando: Sí. En la página de la universidad. En la página oficial de la universidad hay un link que dice Moodle. Allí activa uno Moodle y le abre los contenidos. Yo como docente entro con mi correo institucional y mi clave de acceso. Y me abre la plataforma. Los estudiantes abren de la misma manera. Entran con su código de estudiante y su contraseña. Y acceden a la plataforma donde están matriculados los cursos a los que ellos tienen acceso directamente.

Interviewer: Bueno, profe. Para ir finalizando no sé si tendrá otro aporte que hacerme respecto a los aspectos que usted se ha dado cuenta que yo he tocado, que me interesan.

Fernando: Sí. A mí me parece que esta tecnología, creo que ya lo dije antes, nos puede conducir a unos escenarios de aprendizaje y a unos entornos de aprendizaje que yo creo que todavía ni nos los imaginamos. Creo que estamos lejos de imaginarlos todavía. Creo que una de las grandes potencialidades que nos puede dar Moodle va a ser el aprendizaje colaborativo, que todavía tampoco lo tenemos vinculado en la plataforma. O sea, yo no puedo compartir textos para que varios elaboren el texto simultáneamente. Que lo tiene la plataforma, por ejemplo, Google la tiene.

Interviewer: Moodle también la tiene. Lo que llaman los wikis.

Fernando: Los wikis, sí. Yo no trabajo los *wikis*. Pero me parecería más interesante que ese paquete que aparece de la semana o de la actividad, que el estudiante pudiera meter ahí cosas también.

Interviewer: Volvemos un poquito al diseño, entonces.

Fernando: Sí. Como que se pudiera meter ahí. Pero ya no como parte mía, sino como parte del estudiante. No que se tuviera que salir, entrar al foro, pasar al *wiki*, hacer esa vuelta así. Sino que pudiera directamente insertarlo, más fácil. No sé, algún tipo de ícono ahí mismo que permitiera registrar más rápidamente ese tipo.

Interviewer: Que fuera más fácil moverse dentro de la misma plataforma.

Fernando: Sí, sí. Y pues esas son las expectativas. Ahora, lo del aprendizaje colaborativo, que es el otro gran tema a lo que me lleva ese uso de las tecnologías, es que requerirá también del desarrollo de otras competencias muy particulares. Tanto de docentes como de estudiantes, para permitir esa inmensa diversidad de conceptos que hay. Y de posibilidades de acercamiento a la lectura de la realidad, que eso también está por descubrirse. Hay modelos muy interesantes. El coreano, ahora o el modelo finlandés, de aproximación a la generación de nuevo conocimiento. Porque parte de lo que me ha llevado al uso de todas estas tecnologías y a estar más cerca a esta *didáctica de la arquitectura* es la inquietud de que podemos generar nuevas experiencias y nuevos acercamientos a eso que llamamos aprender.

Interviewer: Y esas nuevas experiencias y ese nuevo acercamiento, ¿considera usted que sería conveniente o sería pertinente hacerlos a través de una virtualidad total o considera muy pertinente el modelo que está manejando ahorita la universidad, que ese como ese complemento de la presencialidad con la virtualidad?

Fernando: El *b-learning* a mí siempre me ha parecido interesante. El *b-learning* yo lo he trabajado desde el año dos mil, creo. No con plataforma Moodle, pero sí con plataforma de otras universidades, que ponían contenidos, páginas artículos y que dejaban en los repositorios de contenidos y después llegaba uno a clase ya con otro tipo de información. Entonces me parece muy similar, en ese sentido, a lo que podemos trabajar con la plataforma Moodle. Ahora, desde otro ángulo me parece que el asunto no es el manejo de la plataforma. El asunto es cómo mejoramos la experiencia de aprendizaje del estudiante. O sea, no es solamente la herramienta, aprender a manejar Moodle, aprender a levantar Moodle, no. Es qué pasa con lo que hay allí adentro de Moodle. Para mí, y le voy a ser muy honesto, es como cuando tengo el tablero. Es que mi curso rediseñado y puesto en Moodle, pues era...

Interviewer: ¿Es lo mismo que la presencialidad?

Fernando: No era lo mismo que en la presencialidad, porque este es mucho más dinámico. Aquí manejo la dimensión tiempo, que no la puedo manejar en un tablero. Pero si tiene la misma estructura de conocimiento, de experiencia. Antes me tocaba bajar los videos, grabar los videos, traerlos. No todos tenían la misma posibilidad de que no venían a clase y no podía acceder al mismo tipo de información. Tocaba prestar la USB con los contenidos para que los chicos la copiaran. Entonces todo eso queda resumido en una misma herramienta que es *Moodle*. Que eso sí me parece genialísimo. Eso me parece súper espectacular. Además de las posibilidades de evaluación. Yo no la empleo para evaluar, pero sí he visto los ejercicios que se emplean para... cómo se maneja para hacer evaluaciones que de una vez ya tengo los resultados. Bueno, eso me parece que esa parte ya administrativa es analítica. Me parece chévere.

Interviewer: Bueno profesor, muchísimas gracias por su tiempo.

Fernando: Con mucho gusto.

Interviewer: Por sus respuestas, por sus aportes.

Fernando: Muy amable.

Interviewer: Que esté muy bien.

Fernando: Igualmente.

Deuxième partie

Fernando: Para mí, se desaparece la plataforma. O sea, donde yo me ubico es en el proceso didáctico y de facilitarle el aprendizaje al estudiante. Ya la plataforma se desaparece. O sea, si la plataforma es lenta, si la plataforma es muy lineal, ya se pierde desde mi perspectiva, desde mi propio ángulo o dentro de mi campo visual ya se desaparece la plataforma. Y es casi lo mismo que, yo siento, que les sucede a los estudiantes después ya del segundo mes. Ya la plataforma dejó de

ser aquello deslumbrante, la herramienta fantástica con aquellos *flashes*. Que servía, que permitía, que facilita el acceso. Ya eso se pierde el contexto y ya lo que importa es lo que estamos aprendiendo. Ni siquiera es el contenido, es la experiencia de aprendizaje que estamos realizando acerca de la ciudad. Y cómo relacionamos eso que es histórico con eso que pasa ahorita. Con las crisis. Con lo que pasa. Con entendernos. Por qué nos inventamos esa cosa que se llama ciudad. Por qué eso tiene tanto sentido, tanta significación para nosotros. Por qué es un ícono. O sea, esa plataforma ya se automatiza dentro del proceso.

Entonces ni nos preguntamos ya. Yo ya entro a la plataforma y veo dónde están sus intervenciones, sus foros. Miro el estudiante, coloco su nombre, miro sus registros. O sea, ya esa parte aparece como la parte administrativa. Inclusive cuando veo el tipo de registros y resultados, al final del curso siempre son, para mí, muy satisfactorios. Y creo que para los estudiantes también. Porque este curso tenía un problema. Y después de que vine de Canadá fue el reto: es que tenemos este curso que lo pierden demasiados estudiantes. La mortalidad era altísima. Entonces, fue cuando apliqué el primer rediseño del curso, sin estar en la plataforma todavía. Aquí se llama rediseño. Bueno, cuando hice el diseño didáctico a partir de secuencias, de actividades, ya cambió. Y cuando lo incorporé con la plataforma *Moodle*, ya los resultados han sido bastante interesantes.

Interviewer: ¿Hay una evaluación por parte de los estudiantes?, ¿una evaluación del proceso, más que del contenido?

Fernando: Sí. Hay una evaluación docente. Aquí la universidad maneja un formulario en que los estudiantes registran cuantitativamente los resultados que han tenido dentro del curso. La evaluación, el desempeño del profesor, los contenidos, el tipo de evaluación. Son como ocho aspectos grandes. Son como veinte preguntas, creo.

Interviewer: ¿Y hay una evaluación sobre ellos mismos?, ¿su proceso?

Fernando: También. Sobre ellos mismos. Sí. Sobre ellos mismos se evalúan.

Interviewer: En términos generales. ¿No nada que tenga que ver con la plataforma, con el proceso con la plataforma?

Fernando: No. Con la plataforma, no. Aquí se evalúan solo los cursos que son solamente presenciales o los que son en este caso *B-learning* se dan iguales. Otra cosa que me parece interesante que se nos haya pasado es el uso del tiempo. Cómo se puede manejar el tiempo. Cómo el estudiante puede personalizar su tiempo y el uso de la plataforma. Eso me parece muy adecuado. Sobre todo, de nuestra cultura latina tan difusa que tenemos acá. Que te ponen cita a las diez y te llegan a las once. Sí, cosas como esa. Entonces, está el curso todo el tiempo ahí. Entonces el estudiante puede acudir, que hubo una falla en un contenido de hace dos semanas o tres semanas, ahí está.

Interviewer: Y según los registros de la plataforma, ¿usted podría decirme en qué momento son más activos los estudiantes?, ¿en qué momento del día? En la mañana, en la tarde, en la noche...

Fernando: En la noche. Casi todos son en la noche. La mayoría de las intervenciones son en la noche. Sí, en la nueva clasificación son más búhos que alondras. Sí, digamos que por ahí. Sí, sí, sí. Bueno, esa era otra de las inquietudes. No, inquietudes sobre pedagogía tengo muchísimas. Sobre todo, de la didáctica eso son muchísimas. Pero, me parece muy interesante esa aproximación desde la experiencia. O sea, el sentido que se le puede dar a mi proceso de estar aquí sentado y por

qué esta universidad sigue siendo vigente. Por qué la idea de universidad sigue siendo vigente. Con plataforma me parece que es un gran aporte. Nos acerca más a esa cotidianidad de los chicos que hoy en día ya no sueltan ese celular. Y este tipo de entrevistas, este tipo de instrumentos de indagación también parecerían recogidos en otras instancias. Porque es más fácil sentarte y grabarla desde un Google, desde un Hangout o cualquier otro tipo de –o *Instagram*– registros de estos. Hacerlo de otra manera, que parece también sorprendente. Así que esa tecnología, en el sentido más amplio, nos va a cambiar esos procesos. Y para mí...

Interviewer: Para mejorarlos, consideraría usted.

Fernando: Sí. Para mejorarlos. Lo que sucede es que nos tenemos que formar. Tenemos que formarnos para esos cambios. Y yo creo que nuestros países –voy a hablar por América Latina– nuestros países no tienen aún listo eso. Por ejemplo, uno de los resultados que presentaron en Bogotá, con el TIC –El Ministerio de Información y Comunicaciones– Bogotá hizo una inversión grandísima para el uso de las Tablet a nivel distrital. En los barrios más populares para que tuvieran acceso a unas Tablet de noventa mil pesos, que era el costo que dio el Ministerio. Muchísima gente accedió, se repartieron, se instruyeron las tabletas, Y cuando hicieron el análisis a partir de los proveedores de servicios, la mayoría de uso era Facebook. No era para aprender. No era para indagar. Ni siquiera era *Google* para buscar referencias, ni material didáctico, ni nada.

Interviewer: Sí. Pero es que no se podría esperar resultados cuando no hay una formación previa. Justamente lo que usted está diciendo.

Fernando: Sí. O sea, si no hay ese acercamiento a que esto es una herramienta que nos puede facilitar una serie de procesos que antes eran muy costosos, muy costosos. Pues imagínate.

Interviewer: Casi que imposible acceder a las bibliotecas del mundo, por ejemplo.

Fernando: Sí. Entonces esos son como orientaciones que deben ser parte misma de la responsabilidad, por ejemplo, de una empresa como Moodle. Yo pienso que es parte de ese servicio social que se debe prestar a la comunidad y decirle: “Mire, aquí esta una plataforma. Pero es que con esa plataforma también existe esto que es Tecnología de la Información y las Comunicaciones. Que nos permite acceder al mundo, al planeta, a esta sociedad globalizada”. De información en la cual el conocimiento es el recurso que tenemos que estar manejando. Si estamos aquí o no estamos aquí. Si estamos en cualquier sitio a cualquier hora del día. Yo pienso que también es una parte de esa responsabilidad social que debemos tener no solamente educadores o estudiantes, sino también el resto del entorno social. Que aquí que más que nada se manifiesta, una corporación que está facilitando esos procesos. Y también no solamente es la plataforma. Es lo que la plataforma trasciende a la sociedad. Que me parece que ahí hay otros elementos que a veces nos quedan por fuera. Cuando empezamos con los del *b-learning*, traía mucha información e hice algún documento sobre *b-learning* acerca de lo que es la transformación social a partir del uso del *b-learning*. Por eso me interesó mucho cuando tú decías el cambio no solamente del estudiante, del docente, sino de los administrativos. O sea, es una dinámica de cambio...

Interviewer: Las políticas institucionales están determinando...

Fernando: Sí. Cambia. O sea, no es la transformación. Además, eso lleva a otro tipo de escenarios y es que esa otra palabra tan mencionada –aprendizaje colaborativo– se vuelve una necesidad. Ya

no es solamente un descriptor de un proceso, sino que es la necesidad básica que se necesita para poder manejar estas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

Yo tengo que tener un insumo personal. Pero tengo que ponerlo a disposición de ese que llamamos el colectivo para poder hacer un tipo de aprendizaje y de trabajo colaborativo. Eso lo ve uno más fácil en las empresas. Tal vez por la remuneración económica que hay por el rendimiento que se tiene. Moodle también ha participado mucho en eso. Y cuando se habla de la formación en empresas, que se hacen cursos de instrucción y demás. Que son muy eficientes porque son muy cortos y que manifiestan el resultado casi inmediato. Si sube la productividad o baja la productividad. Son otro tipo de relaciones que existen allí.

Pero, en nuestro entorno universitario, los efectos que vamos a ver de este proceso de cinco años, lo veremos en diez años. O sea, puede que ya no esté yo en este planeta. Cuando se vayan a prefigurar o se vayan a dar los resultados de un proceso que estamos realizando ahorita. No son inmediatos. No son de manejar y que si sube la productividad o baja la productividad. Yo pienso que estos analíticos son más amplios. Más de largo aspecto, que los que podemos medir como normalmente hacemos para usos de eficiencia o de resultados o desempeños. Yo pienso que son más de largo alcance. Y sobre eso tampoco he encontrado mucho.

Interviewer: Me llamó mucho la atención el comentario que hizo respecto a este tipo de interacciones, que prácticamente no son ya de la cotidianidad. De venir con la grabadora de voz a entrevistarlo. ¿Cree usted que si yo hubiese utilizado alguno de los medios que me mencionó, la interacción hubiese sido igual o hubiese sido diferente?, ¿en qué sentidos?

Fernando: Pues, ahí sí nos toca hablar de semiótica. Una cosa de la experiencia fenomenológica. Como esta que tenemos acá, por ejemplo, acá hay una cantidad de información que nuestro cerebro no alcanza a procesar. Estamos ahorita centrados en nuestro diálogo verbal, pero está todo lo demás. Están nuestros gestos, está el entorno, está la temperatura, estaba el ruido del maestro, está el bus que pasa, está todo esto que es el fenómeno completo. Eso no lo podemos tener en una experiencia mediada por TIC. No hay forma de reproducirlo hasta ahora. Inclusive en las virtualidades, en las experiencias que he tenido con las *Google glass* y con las pantallas de visualización, no he sentido lo mismo. O sea, esa experiencia directa. El fenómeno expresado directamente. El sentido que uno le da a toda esta experiencia conjunta es humana. No puede ser igual.

Interviewer: ¿Si extrapolamos eso a los cursos, se daría de la misma manera? O si extrapolamos eso que me acaba de decir, de que a nada de esto podría yo tener acceso si lo hubiera hecho por un medio virtual, ¿pasa lo mismo con los estudiantes, con los cursos?

Fernando: Sí. Ahora, cuando es mediada ahí está el trabajo del curador. Yo creo que cuando tú haces la selección de contenidos. Cuando tú haces la selección de secuencias didácticas, cuando haces la selección de los tiempos de las actividades, allí hay un proceso de conocimiento y de experticia sobre el tema. No sucede lo mismo cuando estamos en el escenario uno acá con los jóvenes, presencial. Porque es que allí te puede salir una pregunta en un momento y si tú quieres hacer esa pregunta, pues te vas por esa pregunta. Pero puede que esa pregunta te lleve cuarenta minutos de tu clase. Y que el objetivo que era presentar una secuencia para abordar un tema dentro

de unas posibilidades de profundización, no se realiza. Que es lo que sucede con muchos de los docentes novatos, que es otro de los análisis que es grande. El docente novato pasa a ser un operador de la plataforma Moodle. O cuando tú recibes un curso rediseñado, un metacurso, y que tú no eres el que lo ha diseñado, es bastante complicado.

Interviewer: Nosotros estaríamos hablando, se me ocurre a mí, de una suerte de programación. Es decir, tenemos esto para esta semana y tenemos que hacer así. Porque esos cuarenta minutos o veinte minutos que yo me fui por esta rama respondiéndole a este estudiante genera cierta riqueza también, para él y para el curso, que difícilmente se tiene cuando un curso está mediado. O sea, esta interacción, ese “me surgió la pregunta y se la planteo al profesor”. Y esa pregunta, seguramente, era un interrogante que tenían los otros y se respondió allí. Por supuesto que se puede hacer por los foros, por la pregunta respuesta. Pero ese contacto y esa posibilidad de profundización. Y de que yo tomo un ejemplo que me llegó, que vi aquí algo y tomo ese ejemplo para explicar. Y que es totalmente pertinente para que el estudiante me entienda mejor, eso también se pierde en la mediación.

Fernando: Sí. Yo sí creo. Pero también lo hace más efectivo. Lo hace más efectivo en el sentido de que hay un recurso que es invaluable y, obviamente, es el único no renovable: el tiempo. Y el tiempo que vamos a pasar trabajando en un rediseño de un curso o en un desarrollo de un curso implica que nuestra experiencia esté mediada hacia ese tipo de situación.

Ahora, es muy diferente la formación que podemos tener en pregrado a una formación que podemos tener en especialización o en maestría o en doctorado. Entonces me parece que son niveles diferentes hacia los que nos acercamos al objeto de conocimiento del que sea. En el caso mío, en urbanismo. Yo no dicto este mismo curso con la misma dinámica aquí en pregrado, que lo que puedo dictar en un curso en maestría. ¿Por qué? Porque en maestría los intereses de investigación o para los cursos que son maestrías profesionalizantes, pues son diferentes. La persona ya tiene una experiencia. Son personas que llegan entre veintisiete, treinta años, treinta y dos años a estudiarla. Y no chicos de dieciséis años, diecisiete años de colegio. Entonces son diferentes los escenarios para abordar las temáticas.

Ahora, no es por el hecho de hacer un contenido, de presentar un contenido. Vuelvo y te digo, para mí el uso de la plataforma Moodle es para implementar unas experiencias de aprendizaje. Sobre todo, para estimular a esos estudiantes a que se interesen por un tema que para mí es apasionante. Me encanta. Entonces yo les demuestro toda la pasión del mundo sobre ese tema. Y ellos la perciben.

Interviewer: ¿Es posible percibir esa pasión que le genera por medio del aprendizaje mediado?

Fernando: Sí. Yo sí creo. Pasa lo mismo en el cine. Cuando tú ves una película... ¡Yo lloro en las películas! Y hay otras películas que no me las aguanto. Yo me siento y ¡juy!, perdí la plática. Yo me salgo de la película.

Interviewer: Pero entonces en el ejemplo del cine, además del audio, está el video. Y uno puede percibir todo lo paralingüístico, lo extralingüístico, además del discurso. Eso es lo que se tiene en la presencialidad que, considero yo, que en aprendizaje mediado no se tiene.

Fernando: Sí. Pero por ejemplo, yo tengo videos hechos por mí mismo. Con todo. Tartamudeo y todo. Y me equivoco y todas las cosas. Y ahí están colocados en la plataforma. Porque les digo: “Mire, es que un video o tiene que quedar perfecto.” Es que la perfección es un mito, para mí, que queda como por fuera de otro contexto. Hay coactividades humanas que están vinculadas sencillamente con eso que sucede, que es lo humano, que es lo real que hay acá. No es nada que tiene que ser perfecta la iluminación. He visto tantas *moooc* y tantos cursos de estos mediados, que parecen leyendo el telepronter, todos así quietos porque... no. Parecen demasiado artificiales, por decirlo de alguna manera. Y están en video. En cambio, hay otros muy relajados que son charlas en conversatorios de tres, cuatro personas hablando sobre el tema. Y presentan de esa manera el contenido. Que me parece también muy enriquecedor. Otra manera de hacer lo mismo. Usar el video y usar ese tipo de formas y lenguajes paralingüísticos.

Entonces, esa plataforma me parece que sí permite eso. Y sobre todo permite que el estudiante tenga esas temporalidades. Yo creo que hay algo dentro de la experiencia educativa que es la parte emocional. Yo no todos los días estoy del mismo color. Por decirlo de alguna manera de mi nivel emocional. Entonces, si el estudiante está dispuesto a esa experiencia, a ese momento, sucede. Pero, si no él puede recurrir a eso que se llama el contenido para desarrollarlo con los videos. Como te digo, yo selecciono videos –normalmente son de producciones universitarias–, contenidos y lecturas de tipo universitario, para que vaya y los mire, y tenga la experiencia con ese tipo de interacción. Y a mí eso me ha gustado mucho.

Ahora, los cambios. Y es a lo que lo que voy: al futuro. No sé si siempre me cuestiono por eso más que por otras cosas. Eso me parece que les va a abrir la posibilidad a estos chicos de no solamente conocer esa parte de la experiencia mediada, sino de que se acerquen a otras formas de aprendizaje que creo que van a ser mucho más comunes.

Ahora la mayoría de ofertas post graduales, aquí en Colombia, de universidades españolas, francesas, alemanas, suecas, escandinavas. Mejor dicho, como una oferta de cursos de todos lados. Y la mayoría son mediadas. Pero eso necesita otra forma. Me recuerda a eso, aquí en Colombia, lo que se llama Formación Abierta y a Distancia. Que tú para acceder a esos cursos tienes que tomar un curso previo de inducción de cómo funciona la educación a distancia, qué tipo de actividades se realizan. Y hasta cuando yo las conocí directamente, eran sin ayuda de Tecnologías de la Información y la Comunicación. Me imagino que hoy en día será otra dinámica mucha más eficiente, diría yo.

No, si seguimos acá nos podemos quedar toda la tarde.

Interviewer: Muchísimas gracias.

Fernando: No, para servirte.

Annexe 4.4. Entretien N° 4. Niyireth Unibagué

Statut : Enseignant

Filière : Mathématiques

Universidad de Ibagué

Durée : 44 :14

Date : 23 avril 2015

Interviewer: Buenos días, profesora. Me gustaría empezar solicitándole que, por favor, me hiciera una presentación muy breve de su nombre. ¿Cuánto tiempo tiene vinculada a la institución? ¿Qué asignaturas orienta? Y ¿cuáles han sido las modalidades de las asignaturas que ha orientado? Presencial, semipresencial, virtual.

Niyireth: Bueno, mi nombre es Niyireth. Soy licenciada en matemáticas y física. Especialista en docencia universitaria y magíster en educación en matemática. Llevo vinculada a la Universidad de Ibagué veinte años. Y oriento asignaturas como Fundamentos de Matemáticas, Cálculo I, II y Ecuaciones Diferenciales. En este momento estoy orientando Ecuaciones Diferenciales.

Interviewer: Muchas gracias. Y esas cátedras, ¿normalmente son virtuales, presenciales o semipresenciales?

Niyireth: Inicialmente, antes de que pudiéramos hacer el rediseño de la asignatura, esas clases eran magistrales. Una vez hecho el diplomado y rediseño, estas pasan a ser como complemento con las TIC. Con la utilización del Moodle. Y otras herramientas que se han incluido para el desarrollo de las clases.

Interviewer: ¿Considera usted pertinente la incorporación de estas Tecnologías de la Información y la Comunicación, en este caso de Moodle, como complemento de las clases presenciales?

Niyireth: Me parece que sí. Porque si bien la educación tradicional es muy importante y uno aprendió de esa manera, estamos viviendo otra época donde el estudiante tiene más acceso a la tecnología. Tiene con más facilidad el poder en plena clase refutarlo o no de algún tema, de aportar en el tema. Entonces, hay que aprovechar que estos muchachos tienen la oportunidad de tener toda esta tecnología. Entonces, hay que aprovecharnos en la incorporación de la tecnología a las clases.

En primera instancia, uno puede considerar que en matemáticas es como más difícil trabajar con entornos virtuales. Pero ya cuando te metes a trabajarlo, a explorar todas las ventajas de poder incluir una clase semipresencial con el apoyo virtual, entonces, te das cuenta que es muy fácil, es muy sencillo y a los muchachos les gusta. Básicamente ellos piden que las clases tengan más cosas en virtualidad, en TIC. Entonces, para esto me he apoyado en el trabajo con *Moodle*, desde el rediseño del curso total hasta el trabajo con talleres, quices, parciales en la plataforma.

Interviewer: ¿Con qué frecuencia usa Moodle?

Niyireth: Yo creo que todos los días. Todos los días estoy pendiente que ellos... porque les dejo la teoría básica para la clase. Entonces, hay que estar revisando que ellos estén mirando cada cuánto llegan a la plataforma. Si han desarrollado los ejercicios, si los han bajado. Si han hecho las tareas que se les tienen propuestas. Asimismo, hay como más control del tiempo de ellos, porque cuando

tú dejas un taller –de cualquier asignatura– tú dejas un taller en una hoja, en una fotocopia de un libro, tú no tienes el control que ellos realmente estén trabajando. Mientras que tú dejas el trabajo en la plataforma, te das cuenta cuántas veces entraron, cuántas veces intentaron hacer el ejercicio en qué se han equivocado. Y en algunas ocasiones –no en todas- ellos pueden acceder a hacer cambios, en la medida en que el taller lo permita o en la medida en que una haya programado el taller o el quiz.

Interviewer: ¿Qué actividades o qué funcionalidades utiliza más frecuentemente de Moodle?

Niyireth: De Moodle, utilizo el foro, utilizo el diseño de exámenes, de talleres. Los parciales, los cuestionarios. En la plataforma aparece la asignatura registrada clase a clase, básicamente. Qué se va a ver en cada una de las semanas. Cuáles son las actividades. Las lecturas previas que deben hacer. Y, finalmente, el trabajo que deben presentar.

Interviewer: ¿Y de todas esas actividades cuál es la más frecuente?

Niyireth: La de los cuestionarios. Yo creo que he hecho muchos cuestionarios en Moodle. Y les he dejado muchas cosas que les sirven no necesariamente para calificarles, pero sí les sirven para ir practicando, ir desarrollando ejercicios para el parcial. Como irse preparando para un parcial.

Interviewer: ¿Y cómo es la participación de los estudiantes en los cuestionarios?

Niyireth: Es activa. Sí, es activa. Al comienzo, siempre se tienen problemas que ellos dicen: “¡Ay!, es que no me he matriculado” o “Que no me acepta el Moodle”. Pero, por lo general, ellos trabajan muy juiciosos. A ellos les gusta la plataforma. Les gusta que se les ubique allá. Yo pienso que les gusta más un taller de esa manera que ponerse a escribir.

Interviewer: Presencial.

Niyireth: Aunque yo les exijo, a veces, que me entreguen los resultados. Los procedimientos más que el resultado, porque el resultado es lo que da la plataforma. Pero el procedimiento, el proceso que tienen que desarrollar, yo les exijo que me lo entreguen. Porque la matemática es eso. Es un constante hacer ejercicios. Es un constante practicar. Escribir, porque la matemática no se aprende leyendo.

Interviewer: Cuando habla de esos problemas, me llaman la atención los inconvenientes que puedan tener los estudiantes con la plataforma. ¿Hay algún tipo de formación para los estudiantes, de capacitación para los estudiantes?

Niyireth: Sí. Ellos cuando se matriculan y si el curso está vinculado al *Moodle* de la universidad, entonces, ya tienen su puesto en su curso. Ellos antes de iniciar las clases y siempre en primer semestre hay una reunión, en donde se les explica a ellos cómo pueden acceder a la plataforma. Cómo se registran a través de su código, de la tarjeta. Y cómo pueden desarrollar y buscar los elementos. Siempre desde la oficina de ÁVACO hay orientación a los estudiantes. Lo mismo cuando nosotros necesitamos en alguna actividad, pues la presencia, la ayuda de ellos siempre están allá en el salón de clase dispuestos a colaborarnos en todo lo que necesitamos.

Interviewer: ¿Y respecto a la formación que reciben los profesores?

Niyireth: Igual. Estamos recibiendo –no todo se hace- se hace un diplomado para trabajar en el rediseño de la asignatura, para acceder al Moodle. Luego, rediseñamos la asignatura con encuentros

semipresenciales y para trabajar en todo lo que hay ahí. En las wiki, en los foros. Todo lo que podemos encontrar en el Moodle. Y, adicional a esto y al acompañamiento que se le hace al docente con el rediseño de su asignatura, se están proyectando unos talleres de elementos que podemos encontrar en la plataforma o en internet, que pueden favorecer el trabajo con las clases. Entonces, los dan semanalmente.

Interviewer: Y esta formación, además de la parte técnica, de cómo manejar la plataforma, ¿también involucra una capacitación respecto a cómo involucrar eso en el curso, la plataforma en el curso? Digamos lo pedagógico, lo didáctico.

Niyireth: Sí claro. No solamente es el manejo estricto y algorítmico, como lo diríamos nosotros los matemáticos, -de la plataforma- sino cómo involucrarlo realmente al proceso de enseñanza aprendizaje, que es lo más importante. No es solamente tener un examen y ya trabájalo, sino es cómo podemos socializar este proyecto, este cuestionario, con la clase, con la pedagogía. No aparece porque sí. En todas las actividades, en todas las propuestas metodológicas que he aplicado siempre tienen un sentido. Y siempre obedecen a una pedagogía en particular.

Interviewer: ¿Cómo se siente usted con la plataforma? ¿Se siente cómoda? ¿Trabaja bien en la plataforma?

Niyireth: Sí, me encanta. Yo pienso que le da a uno como un respiro, porque, por ejemplo, utilicé una metodología que es el FlipQuiz. Perdón, la clase inversa. Metodología inversa. El FlipQuiz es la herramienta con que evalué eso. Y los Click. Y, entonces, le da como más responsabilidades al estudiante. Que puede encontrar toda la teoría sin necesidad de que el docente se la presente en la clase magistral, sino que él pueda acceder a ella más fácilmente. Entonces, si bien uno necesita tener más juicio para preparar su clase, en el momento en que ella se desarrolla es más fácil. Se trabaja mucho mejor con el muchacho. Y todos los elementos que se tienen para hacer la evaluación de ese proceso, de esa metodología inversa en donde ellos son los que se apropian del contenido, se va desarrollando más fácilmente. A ellos les gusta. Ellos salieron muy contentos de ese trabajo.

Interviewer: A allá iba mi segunda pregunta. Pero, bueno. Siguiente pregunta: cuando ellos se sienten contentos, ¿le han manifestado la comodidad respecto a la plataforma?

Niyireth: Sí, les encanta. Yo pienso que el día que hicimos el FlipQuiz, que era... Bueno, primero hicimos la clase inversa en donde ellos iban a preparar la clase, el tema. Inicialmente hay resistencia. Entonces: “No. Pero es que usted da muy bien las clases”, “Es que nos gusta como usted la orienta”, “Nosotros le entendemos”. Hay que convencerlos de que ellos son muy buenos y que tienen el privilegio de estar en esa metodología. Y, por tanto, se les convenció. Yo les dije que eran lo mejor. Que no todos los grupos iban a hacer la misma actividad, porque se necesitaba un grupo especial en donde manejara y trabajara con esa metodología. Con la clase inversa. Entonces, los convencí. Empezaron a trabajar muy juiciosos. Y cuando llegó la primera actividad, que fue el FlipQuiz. Que fue como un concurso en grupo. Se veía esas ganas de pasar, las ganas de contestar, de mostrar que habían preparado la clase.

Luego, siguió el siguiente tema de la transformada en Laplace, que fue la transformada inversa. Que suena duro. Suena difícil para los muchachos, porque es matemática adelantada, de cuarto semestre. Y trabajamos. El gusto de ellos de trabajar con esto se les veía en la cara. Se les

notaba las ganas de demostrar que habían preparado la clase. Que podían solucionar esos problemas que aparecían allá. No solamente dando las respuestas, sino dando el procedimiento. O sea, ellos estaban muy contentos.

No he sentido que ninguno se queje. Salvo cuando no les funciona o se cae. Pero, por lo general, ellos nunca se quejan del trabajo que se hace por la plataforma. Ellos exigen más trabajo. Ellos quisieran que todo se diera desde la plataforma.

Interviewer: ¿Hay una evaluación al final de curso respecto al proceso? No a los contenidos, sino respecto al proceso, a la experiencia con la plataforma.

Niyireth: No. Pero el semestre pasado hicimos una entrevista. Hicimos desde la oficina Ávaco una entrevista con los estudiantes. Más que todo una charla informal, en donde se les preguntaba por la metodología. Se les preguntaba por el trabajo que se hacía durante todo el curso. Durante todo el semestre, de la plataforma. Y resultaron cosas muy bonitas, muy buenas. Y me parece que fue muy positiva la reacción de los muchachos. Y el manejo con la plataforma les gusta.

Interviewer: Hace un momento mencionó algo respecto a la resistencia. Que al comienzo hay resistencia. ¿A qué cree que se deba esa resistencia del comienzo?

Niyireth: Yo creo que los estudiantes o los muchachos están acostumbrados a manejar estas tecnologías para su diversión. Para trabajar en Facebook, por ejemplo. Para las redes sociales. No para las clases. Entonces, es como si nos estuviéramos metiendo en el campo en donde ellos necesitan es un placer. El estar en estos entornos virtuales es más de placer, de escuchar música, de chatear con los amigos. Y no algo académico. Entonces, yo considero que es eso. Porque una vez ven el trabajo en la plataforma y que se hace con estos entornos virtuales, ellos se sienten cómodos. No hay que pensar. O muchos piensan que incluir las tecnologías en las clases es simplemente pasar un repositorio de elementos, de contenidos. Y como hacían antes, un *video beam* y pasa acetatos o pasa presentaciones en Power Point. No. Es más, la interacción con el maestro, con el estudiante, con el contenido, que hace que les guste a ellos. No se queda solamente en una presentación de contenidos, sino en la interacción. Pienso que la interacción es lo más importante. Que ellos se sientan activos. Que sientan que no es solamente el trabajo que hace el docente, sino que se ve involucrado lo que ellos hacen. Y que se vea una apreciación al trabajo que ellos hacen. Un reconocimiento.

Interviewer: Cuando habla de esa interacción, me gustaría que enfatizar un poco en la comunicación. En el proceso de comunicación entre el docente y el estudiante, ¿se da a través de la plataforma? ¿Con qué funciones? ¿Qué aplicaciones de la plataforma usan para comunicarse con ellos?

Niyireth: Pues están los mensajes, está el foro. Pero no solamente se hace por la plataforma. Tú sabes, en las clases de ecuaciones diferenciales hay cuatro horas presenciales. Y ahí se da la comunicación, los trabajos, las inquietudes que tengan los muchachos. Pero cuando hay cosas extras, se hacen a través de los mensajes, del correo.

Interviewer: ¿Y es eficiente la comunicación a través de la plataforma?

Niyireth: Sí, es eficiente. Es eficiente, sí. Por ejemplo, cuando en algún momento no se puede ir a clase por cualquier cosa. Entonces, ellos tienen la actividad, han preparado la clase y trabajan. Desde

ahí se les dice: “hoy no hay clase. Pero deben acceder a la plataforma a tal hora. Tienen que desarrollar tal cosa”. Y lo hacen. No he tenido problemas.

Interviewer: ¿No hay problemas de comprensión en los mensajes?

Niyireth: No. No, no. No he tenido problemas con eso.

Interviewer: Hace un momento también me decía que la mayor parte del tiempo se encuentran presencialmente y ahí es donde se da la comunicación y todo esto. ¿Cree usted que es necesaria la presencialidad?

Niyireth: Sí, claro. Yo pienso que es muy importante el que esté el docente. No necesariamente dando la clase. Pero no se puede perder esa interacción con el maestro.

Interviewer: ¿Física, quiere decir?

Niyireth: Física, sí. Claro, hay interacción también virtual. Pero la Universidad no se ha trazado con clases virtuales, realmente. La Universidad es presencial. Y bajo esa modalidad es la cual estamos trabajando. No pretendemos que el docente desaparezca de la clase, sino es el que apoya. Así como las TIC apoyan todo el proceso de acompañamiento a las clases, el docente es la parte central. Es quien orienta todos los procesos. Quien está al tanto de todas las complicaciones que puedan tener. Y da la solución de problemas, inmediatamente.

Interviewer: ¿Cree usted que si se pasara a una virtualidad total, la eficacia de la comunicación y de la relación docente- estudiante se alcanzaría en cien por ciento o en gran medida?

Niyireth: Pues conozco muchas universidades que trabajan virtualmente. Pero yo considero que la presencialidad, el trabajo, el ver a tu profesor en la clase es muy importante. Si bien la plataforma podría ser muy robusta para trabajar todo esto, para poderlo hacer virtualmente. Pero, como te digo, la Universidad no está casada con unas clases virtuales, con unos cursos virtuales.

Interviewer: ¿Cómo complemento?

Niyireth: Es el complemento. Es el apoyo que le da la parte virtual, la parte de tecnología a las clases sin desconocer el trabajo del docente. Yo me imagino, yo pienso, considero, estoy segura que lo más importante es que haya esa interacción entre el docente y el estudiante. Es muy importante esa comunicación porque es que allí no solamente es quien orienta la clase, sino es más un amigo. Alguien que te va a explicar en algún momento. Que te va a escuchar. Que en determinado momento, mientras estás trabajando, puede contarte cualquier cosa y lo va a aceptar, lo va a recibir sin ningún problema. Entonces, me parece que es muy importante el trabajo que hace el docente en la clase. No solamente de orientación y de seguir un procedimiento, un protocolo, sino es el acompañamiento que se hace de forma integral a sus estudiantes, a su clase. La clase no puede ser solamente un trabajo virtual

Interviewer: ¿La elección de la plataforma Moodle la hace la Universidad o ustedes tienen la libertad de elegir otra plataforma?

Niyireth: No, la hace la Universidad. La Universidad tiene el convenio de trabajar la plataforma Moodle, pero podemos acceder a cualquier otro elemento virtual para incorporarlo a las clases. Por ejemplo, a veces utilizamos el Socrative, que es algo gratis. A veces utilizamos diseño de preguntas.

Y gracias a que ellos conocen todas estas herramientas es más fácil poderlas implementarlas, además de Moodle. Como complementar el trabajo que se hace.

Interviewer: ¿Y por qué cree usted que se hizo la elección de Moodle? ¿Por qué Moodle y no otra plataforma?

Niyireth: Pues cuando la Universidad se va por una de las plataformas, yo pienso que no ha sido por simplemente querer hacerlo, sino porque es un estudio de muchas personas que están buscando cuál sería la mejor o la que brindaría mayor eficiencia del trabajo de enseñanza-aprendizaje, de los procesos académicos. Porque no solamente se utiliza en presencialidad, en los programas, sino también en las maestrías, en los post grados, en los cursos, en los trabajos con reuniones de padres. No solamente se trabaja en la clase, sino que tiene más espacios de utilización. Entonces, si la Universidad la escogió es porque entre todas las que tenía para acceder, fue la más eficiente.

Interviewer: Su experiencia con Moodle, cree usted que le permite decir que usted maneja si no es en un cien por ciento, que usted maneja un gran porcentaje las funcionalidades de la plataforma.

Niyireth: Yo creo que sí. Y no sé si es como fácil acceder a eso. Es sencilla. Y yo llevó acá veinte años, de los cuales como seis años he estado trabajando con Moodle, con la plataforma, con la oficina Ávaco. Y realmente las clases cambian la mentalidad del estudiante. Mi forma, también, de pensar en una clase. Me parece que ha sido muy eficiente.

Interviewer: Cuando usted dice que es fácil de manejar, ha sido su percepción, ¿cree que es una plataforma amigable, intuitiva, que usted puede moverse dentro de ella fácilmente? O, más bien, en el diseño, en la parte de los cuadros –porque hay muchos bloques– es bastante lineal. ¿Eso podría generar en algún momento un obstáculo para el proceso, para moverse ya dentro?

Niyireth: No, yo pienso que es amigable. Porque tú entras a la plataforma y puedes acceder a todo lo que necesites. Tú buscas fácilmente, lo encuentras y despliegas todo lo que necesites. Yo pienso que alguien que no la utilice con un poquito de acompañamiento, también podría acceder a ella y trabajar sus clases directamente desde Moodle. Yo pienso que es amigable.

Interviewer: ¿Y cuál ha sido su percepción de la percepción de los estudiantes respecto al diseño? ¿Se sienten ellos cómodos? ¿Sí se mueven bien dentro de la plataforma?

Niyireth: Sí. Sí, porque es muy sencilla. Les da todo. Por ejemplo, les sombrea, les dice: “estamos en esta semana”, “estas son las fechas”, “este es el taller que hay que hacer”, “tiene que trabajar de esta manera”. Cuando están presentando los exámenes: “tienen que dar clic antes de enviarlo, antes de cerrarlo”. O sea, es suficiente. Yo pienso que les da todas las herramientas para que ellos accedan fácilmente y se muevan por ella fácilmente. Cuando se les deja los trabajos, nunca se han perdido, siempre encuentran las cosas.

Interviewer: ¿Y cree que no se pierden o siempre encuentran las cosas porque los mensajes o las indicaciones de los trabajos que usted les pone, por medio de la plataforma, son claros?, ¿o tiene usted la necesidad de explicarles en la clase presencial?

Niyireth: No. A veces no voy a la clase presencial por algún motivo. Porque hay muchas reuniones. Y con solo decirles: “Ingresen a la plataforma. Ahí están las actividades”, ellos la desarrollan fácilmente. Están todas las indicaciones. Yo pienso que es claro.

Interviewer: ¿Y las actividades las pone usted en la plataforma todas las semanas, cada quince días o cada mes?

Niyireth: No. El curso está rediseñado ya hace dos años, más o menos. Están todas las actividades. Están todos los temas, todas las clases. Están las actividades. Pero semestralmente hay que revisarlas. Hay que mejorarlas. Y también un cambio en los tiempos. Entonces hay que revisar si el parcial que está destinado para esa semana, efectivamente se puede hacer ahí o hay que modificarlos, hay que ingresar nuevas preguntas. De acuerdo, también, al trabajo que se ha hecho con el estudiante. No todos los cursos son iguales. Entonces hay que, a veces, cambiar los ejercicios por unos de mayor análisis, de mayor desarrollo algorítmico. O simplemente revisar una serie de preguntas. De acuerdo a la intencionalidad, la verdad es esa. De acuerdo a qué es lo que quiero preguntar. Qué es lo que quiero saber de mis estudiantes, que han interiorizado en las clases.

Interviewer: Cuando usted le propone una actividad, un cuestionario o un foro, digamos, que usted pone una fecha límite. Más o menos, ¿cómo es la manera de proceder de los estudiantes? ¿Participan comenzando la fecha de la actividad o finalizando o, más bien, hacia la mitad?

Niyireth: Hacia la mitad. Yo pienso que ellos se toman el tiempo de ir a buscar la información, de organizarla y saber exactamente lo que van a escribir. Porque eso les va a calificar de una vez. Eso les va a dar una ponderación de los temas. Y no ha sucedido que la desarrollen inmediatamente, porque tienen que prepararlo. Tiene que saber de qué se va a hablar antes de sentarse a manejar eso. Sobre a mitad del tiempo destinado para la actividad, la van contestando. Y pienso que el tiempo ha sido suficiente para desarrollar todo.

Interviewer: ¿No hay casos en los que pidan más tiempo?

Niyireth: No. No, no. Ni siquiera en los parciales. Porque uno dice: “Dos horas son muy poquito”. Y no, ellos trabajan. Incluso lo hacen más rápido. Y han obtenido buenos resultados.

Interviewer: Si yo le preguntara: ¿cuáles serían las características, más o menos? No les pongamos una etiqueta. Pero caracterizando a los tipos de los estudiantes, respecto al uso de la plataforma, ¿usted qué me diría? En términos generales, sea porque participen a la mitad, o al final o al comienzo o en qué momentos del día ellos participan más. Porque de todos hay registro en Moodle.

Niyireth: Sí, todo lo registra. Todos los semestres son diferentes. Este semestre los muchachos dejan las cosas más para finalizar. Como un día antes de la clase, van y la revisan. Pero hay semestres en los cuales esos muchachos salen de clase y realmente van y revisan la plataforma. “Tenemos que hacerlos en tal semana”, “nos dejaron esto”. Y empiezan a desarrollarlo y a trabajarlo. Hay grupos de grupos, de verdad. Hay grupos en los cuales tú puedes contar que realmente están asistiendo todos a clase en la plataforma. Como hay otros que no les interesa o que, de pronto, al final, antes de cerrarse los tiempos encuentran las respuestas y las acomodan ahí. Sin hacer una retroalimentación. Sin haber estudiado. O de pronto porque alguien se las prestó. Pero a la mayoría le gusta trabajar con la plataforma. Y lo hacen después de haber revisado unos elementos. Y teniendo los conceptos básicos y previos para desarrollarlos. Para incluirlos en todos los trabajos.

Interviewer: Y la tendencia de ellos es trabajar, de pronto, en la mañana, en la tarde, en la noche. ¿Qué es lo que usted ha podido percibir?

Niyireth: En la mañana. En la mañana. Yo he visto que ellos tienen clases casi todas las mañanas. Pero cuando se les deja, por ejemplo, el fin de semana para trabajar, lo hacen en la mañana. No he tenido respuestas en la noche. Muy pocos. Muy pocos que me dicen: “No. Es que estaba en inglés”, “es que estaba en tal cosa”. Pero en la mañana es más la afluencia del estudiante a la plataforma.

Interviewer: El hecho de trabajar en la plataforma Moodle o en cualquier plataforma. ¿Le ha disminuido el trabajo?, ¿le ha aumentado el trabajo?, ¿o sigue siendo igual como docente? La preparación y todo esto.

Niyireth: Yo pienso que la preparación ha sido mientras estamos familiarizándonos con la plataforma. Ha sido un poquito más eficiente. Porque no puedes poner un examen por ponerlo o poner una pregunta por hacerla, sino hay que pensarlo. Hay que realmente saber cuáles son los objetivos. Los cuales percibo con mi estudiante para los desarrollos, diseñe los temas. Pero ya una vez que tienes el curso en la plataforma y tienes las actividades, ya el revisarlo para las fechas ha sido más fácil. Es más sencillo y le rinde a uno más.

Interviewer: ¿Hay una presencia constante de su parte sobre la plataforma, en el proceso de los estudiantes, sobre sus trabajos en la plataforma? Si hay una realmente una presencia permanente. De si yo pongo una actividad, estoy ahí mirando durante toda la semana.

Niyireth: Sí, claro.

Interviewer: ¿O mira solo al final?

Niyireth: No. Yo les doy los tiempos para desarrollarlo. Pero ingreso con ellos, cuando la actividad tiene que hacerse en la clase, ingreso en el mismo horario y estoy pendiente de que cierren bien, de que desarrollen el ejercicio, de que den la respuesta. No les digo cuál es la respuesta, pero sí estoy pendiente de ellos. En esos momentos estoy pendiente de ellos.

Cuando la actividad es para la casa, ingreso para dar una miradita a ver quién está trabajado, cómo lo están haciendo. En algún momento te escriben: “Este ejercicio no se pudo hacer” o “¿Qué me hace falta para desarrollarlo?”. Entonces, les digo. Pero no es que esté metida ahí cuando la actividad es para la casa. Una vez finalizado los tiempos, entonces sí reviso. Miro cada uno. Cada uno porque a veces cuando tienen que ingresar y enviar formatos o enviar documentos, hay que mirar que no sea un *copy page*, sino que realmente sea el trabajo de ellos. Que hayan diseñado bien las preguntas o hayan trabajado correctamente. Y, aunque la plataforma te da una calificación inmediata, hay que revisarles. Porque cuando son preguntas de escribir, a veces se comen una i o se comen una letra o lo ponen en mayúscula y no lo registra. Así uno haya dado varias opciones para que lo escriban con mayúscula o con minúscula, ellos a veces se comen las letras. Eso pasó en un taller pasado.

Entonces, hay que revisar todo eso. Hay que revisar si realmente lo enviaron, cuánto tiempo trabajaron, si lo cerraron. Porque a veces les aparece cero porque no han hecho bien el procedimiento.

Interviewer: Me dice que la actividad a la que más recurre es al cuestionario.

Niyireth: Sí. Y al foro

Interviewer: Y al foro también. Allá iba un poquito también. Cuando propone la actividad en los foros, ¿cómo es la participación de los estudiantes? ¿Usted propone la consigna? Y, mejor dicho, ¿qué tipo de foro utiliza con más frecuencia?

Niyireth: Cuando estábamos trabajando en la clase inversa, que ellos eran los que tenían que apropiarse de la teoría, a primera pregunta era: ¿qué es la transformada de Laplace? Pero, además, les decía que no quería la respuesta del texto, sino que quería que me lo dijeran con las palabras de ellos. ¿Qué habían entendido al respecto? Entonces, ingresaron. Alguno que otro copió la respuesta del texto, la pegó o la envió en archivo. Entonces, hay que estar pendiente de eso. Si bien está bien la respuesta porque es la definición de la transformada de Laplace, no era lo que yo buscaba. Entonces, les digo: “Necesito que me lo digan en sus palabras” y se los devuelvo. O simplemente le escribo la apreciación ahí y ellos vuelven a hacerlo o vuelven a repetirlo o a desarrollar bien el ejercicio. Yo estoy pendiente de ese trabajo. Entonces cuando están resolviendo las preguntas, estoy pendiente para hacer la retroalimentación de una vez. No es algo de decirles está mal y tienen cero, sino es más bien el acompañamiento que se hace de ellos. De que realmente lo estén haciendo bien. Y si lo están haciendo mal, pues hacer de una vez la retroalimentación y que lo hagan bien. Lo hagan bajo los parámetros que se les está pidiendo. El foro se presta para eso. Se presta para que tú le puedas dar una retroalimentación inmediata. Y ellos puedan corregir las cosas inmediatamente.

Interviewer: ¿Ha notado que alguno de los estudiantes lee primero las respuestas de sus compañeros para luego responder?

Niyireth: Sí.

Interviewer: Y hay como influencia de esas otras respuestas.

Niyireth: Sí, claro. Eso se da de todo en las clases. En esa ocasión cuando les dije les dije... Bueno, eso pasó cuando me di cuenta que todos –todos, no– cuando un grupito como de siete u ocho tenían la misma respuesta y los mismos errores. Entonces la clase magistral se presta para esas cosas. Entonces: “Bueno, ustedes tienen todo eso. Entonces, explíquenlo, susténtenlo acá porque esa no era la idea del foro. La idea del foro era que lo hubieran trabajado individual y que lo hubieran hecho con sus palabras. No con lo que decía el texto. No era copiarlo y pegarlo”. Entonces, pongo a sustentar y ellos no se ponen bravos. Ellos son muy juiciosos.

Interviewer: Ideales sus estudiantes, parece.

Niyireth: No. No son tan ideales porque las calificaciones no son muy buenas. Si bien se ha disminuido la mortalidad, hay siempre estudiantes que toman eso por molestar. Porque “me vean haciéndolo” o “porque tengo que llenar unas respuestas”, sin importarles si están bien o mal. Y no son ideales. Hay muchos estudiantes, los cuales están perdiendo y tienen cero. Y se ganan el cero. Porque no solamente es el apoyo virtual, sino también el que hagan el algoritmo, el que resuelvan, el que hagan los procedimientos. Que es lo que, en últimas, tienen que saber para poder continuar con las otras asignaturas del ciclo básico.

No son ideales. Hay de todo. Hay que regañarlos también. Hay que molestarlos para que hagan las tareas. A veces les dejo alguna tarea. Les digo: “Bueno, van a sacar las ecuaciones de primer orden y me las van a escribir en el cuaderno”. “¡Ay profel, pero es que no tengo carnet y no puedo ir a la

biblioteca”. No, está en la plataforma. Está en el *Moodle*. La tarea está hecha. Entonces: “¡Escriba! ¡Estudie! Con algunos, hay que empujarlos.

Interviewer: ¿Sea en la presencialidad, sea en la virtualidad?

Niyireth: En cualquiera. No quiere decir que si tú implementas la metodología, ya todos van a pasar. No.

Como te digo, eso es un apoyo y hay estudiantes que no les interesa. O sea, como en todo. Hay muchachos a los cuales hay que arrearlos. Hay a los cuales no les interesa entrar. Y ahí está el registro. Entonces, en la presencial se les dice: “Miren. Abro el archivo y tales personas nunca han entrado a la plataforma. Nunca han entregado estas actividades”. Y hay quienes se sacan cero y en cero les queda.

Interviewer: Yo quisiera saber si usted tiene algún otro comentario respecto a uno de los aspectos que yo he tocado a través de la entrevista y que quisiera aportar, complementar. Y que pueda ser de utilidad, de pronto, de todo lo que estoy indagando.

Niyireth: Me parece que las preguntas han estado acorde con todo lo que se hace en la universidad con la plataforma. Y que es importante ver que estas tecnologías, ver que esta incursión de lo virtual a la clase hay que verlo como un apoyo, no como el desarrollo total del curso. No podemos pensar que el trabajo del docente se pierda con la utilización de la plataforma.

Si bien le da muchas ventajas, muchas facilidades para trabajar, le da mucho apoyo, le disminuye mucho trabajo. Pero hay que hacerlo concienzudamente. Hay que saber para qué se hace. No es solamente presentarlo porque lo encontré o porque estoy en el *boom* con los estudiantes. No, hay que saber para qué se hace. Cuáles son los objetivos. Cuál es la intencionalidad de aplicar uno u otro proceso en clase, para resolverlo. Y no simplemente por el hecho de estar a la moda y utilizar las TIC en las clases.

Interviewer: Muchísimas gracias. Muy amable.

Niyireth: No, de nada.

Deuxième partie

Niyireth: Yo he trabajado con enseñanza virtual en la Universidad del Tolima. Y hay una plataforma, pero esa plataforma se utiliza básicamente para registrar las calificaciones. El estudiante no tiene acceso a ella como para acercarse a unos contenidos, a unos videos que se organizan, a una interacción. Sino que se entregan una serie de materiales y ya. Los cuelgan en la nube y ahí están y desarrollan las cosas. Cuando en alguna ocasión nos encontramos –nos encontrábamos, porque ya no doy clase en la universidad. Ya no doy virtualmente– se queda muy corto. El trabajo era muy pobre. Porque teníamos como cuatro horas para trabajar con ellos, temas que en lo presencial sería como de un mes, más o menos. Cuatro horas para trabajar todo lo de un mes. Se quedaba muy corto. No hay una buena labor con el estudiante y con el docente.

Entonces ellos consideran que el que está trabajando mal es el docente. Porque el proceso de enseñanza-aprendizaje es muy corto, no se hace efectivo, no es perdurable. Porque solamente

se trabaja con unos elementos que aparecen en la plataforma, que aparecen en alguna parte, pero no hay esa retroalimentación. No hay el apoyo del docente. Simplemente por una cosita: “Que no puedo entrar acá”. “Mire es que es así”. O sea, la interacción con el docente es muy importante. Porque tú necesitas a alguien que sepa un poquito más. Y que te pueda dar la respuesta a lo que falta, a lo que es necesario. Si no la tiene, entonces buscar el apoyo de quien sí la tenga, quien sepa la respuesta. Y poder desarrollar de una vez todos esos procesos.

Me parece muy importante que el docente sea parte activa. Sea como el eje central de una clase. Y así debe ser siempre. Que los procesos virtuales y esta metodología virtual sea un apoyo a ese proceso de enseñanza-aprendizaje, como te digo, para que sea eficiente, perdurable. Porque, como lo dice Ausubel, el conocimiento no solamente se trabaja en el aula de clase, sino más allá. Y lo importante es que sea un conocimiento perdurable. Que no, al salir del curso, a la otra semana ya se les ha olvidado todo, pero jugaron con la plataforma. A veces, esas son como las dos cosas. Que no hay un buen desarrollo con el docente en una interacción. Que te pueda explicar la actividad que se va a hacer, la intencionalidad. Sino que llegas y utilizas la plataforma, rico, jugué o aprendí. No. Aprendí, no. Jugué, desarrollé el ejercicio, pero qué queda en el estudiante. A eso me refiero cuando hablo de la intencionalidad. Qué es lo que busco cuando pongo estas actividades y cuando me apoyo en estas metodologías.

Interviewer: En esa universidad donde usted ha trabajado, en las otras, ¿también se apoyan con la plataforma Moodle?

Niyireth: No. Cuando yo trabajé, no. Tenían otra plataforma. No sé en este momento, creo que en este momento no sabría decirle. Pero tenían una plataforma para registrar básicamente las calificaciones. Para incluir los temas, los conceptos y talleres. Pero no talleres interactivos que los muchachos pudieran trabajar y escribir la respuesta, sino como una copia en Word o en PDF y ahí están la cantidad de ejercicios. O sea, ese era el apoyo que se tenía. Es como tener un correo electrónico y enviar el trabajo por correo. Entonces, no había una buena utilización, pienso yo, de esa plataforma. O no había un acompañamiento al estudiante para que hubiera hecho. En ese momento, no. No sé si ahora se haga diferente, porque estoy acá tiempo completo. Pero no había. Entonces, el proceso quedaba a medias. Y los resultados eran mucho peor. Eran catastróficos. Matemáticas, por lo general, es una asignatura no difícil, sino que requiere de más trabajo, de más apoyo del escribir, del hacer ejercicios, del repetir. Y con esto los muchachos se quedaban básicamente con lo que aparecía en el texto o con lo que aparecía en las fotocopias que se enviaban. No había una interacción. No me parece que la enseñanza totalmente virtual sea la mejor. Porque sí, conozco también a estudiantes muy buenos. Pero les toca a ellos solos, les toca más difícil. Tienen que ser mucho más responsables que cualquier otro. Porque tienen que apropiarse de toda esta cantidad de conceptos, solos. No hay orientación. Entonces cuando está el docente, cuando hay el apoyo de ambos bandos es más fácil. Se trabaja mucho mejor.

Interviewer: Gracias.

Annexe 4.5. Entretien N° 5. Diana UdeA

Statut : Enseignant

Filière : Informatique

Universidadde Antioquia

Durée : 1h02:05

Date : 28 avril 2015

Interviewer: Profesora, muchísimas gracias por estar aquí. Yo quisiera empezar solicitándole una breve presentación que involucre, además de su nombre y su profesión si lo quiere, el tiempo de vinculación con la universidad, qué tipo de asignaturas ha orientado y en qué modalidad.

Diana: Bueno, mi nombre es Diana. Soy ingeniera de sistemas de aquí de la universidad. Tengo especialización en Pedagogía de la Virtualidad, Gestión de Proyectos y maestría en la parte industrial. Actualmente estoy desarrollando, estoy terminando, una maestría en TIC, maestría en ingeniería, pero orientada a TIC. Estoy vinculada al Departamento de Ingeniería de Sistemas. Mis áreas de trabajos, mis cátedras allí, son Introducción a la Ingeniería de Sistemas y Técnicas de Programación. Con la universidad llevo alrededor de ocho años, de los cuales los primeros cinco años fueron en la parte administrativa como la coordinadora de la parte de contenidos de Udearropa y los últimos tres años como docente –la única docente- específicamente para la parte de virtualidad. En este caso con ingeniería de sistemas, inicialmente.

Interviewer: Y las cátedras que orienta son de qué modalidad, son presenciales, son semipresenciales, son virtuales.

Diana: Tengo dos grupos de Introducción a la Ingeniería de Sistemas son virtuales totalmente y Técnicas de la Programación también es virtual. Tengo otras cátedras en presencial, pero esas son en Gestión de Proyectos y en Industrial que tengo Gestión de las Organizaciones, esas son presenciales.

Interviewer: ¿Y esas asignaturas que son presenciales tienen complementos de TIC?

Diana: Siempre, les tengo aula Moodle. Aula Moodle para varias cosas, para repositorio de contenidos y como medio de información. Realmente no utilizo mucho los recursos adicionales – como foros y aulas, etc.- pero básicamente como repositorio de contenidos y comunicación. Eso, básicamente.

Interviewer: ¿Y la comunicación es efectiva?

Diana: Sí. A mí me parece que es efectiva. Utilizamos el foro de novedades y preguntas al tutor. Los foros básicamente para ese tipo de comunicación.

Interviewer: ¿Y le basta para la comunicación con ellos?

Diana: Para la presencial, sí. Para la presencial, sí. Para la virtual obviamente se utilizan otras herramientas. Digamos que es un uso de Moodle, en el uno como herramienta de acompañamiento del proceso en el otro sí es como la plataforma fundamental.

Interviewer: Profesora, ¿y considera usted conveniente, pertinente, adecuado, involucrar todas estas Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación?

Diana: Totalmente, pues remitámonos a un proceso de aula convencional donde utilizamos tiza y tablero, o sea aquí estamos cambiando de alguna manera dos cosas: podemos utilizar tecnología sin cambiar el modelo o podemos cambiar el modelo sin usar tecnología o podemos hacer ambas. Eso va a depender de las capacidades del docente, de las intencionalidades del curso y también el cariño adicional que el profesor ponga en que los estudiantes logren los objetivos. Pertinente por dos razones. Hoy en día los estudiantes, afortunada o lamentablemente, están predispuestos a usar ciertos medios. Uno, ¿por qué no aprovecharlos para el proceso académico? Dos, los estudiantes, digamos que la posibilidad de preguntar, lo hacen en un momento asincrónico de la clase y las herramientas, las TIC básicamente, le facilitan eso al estudiante. Lo otro es que también utilizar diferentes herramientas le facilita al estudiante los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Entonces si uno trata de hacer un curso en el cual el objetivo sea llegar realmente al estudiante con lo que se quiere hacer –con su concepto, con su práctica, con lo que sea- pues uno debería contemplar esos diferentes estilos de aprendizaje y esos diferentes ritmos. Yo creo que las herramientas facilitan de alguna manera a los estudiantes ese proceso. Pero dificultan o vuelven más engorroso al docente la construcción de esos contenidos para todos esos diferentes medios. Pero me parece totalmente pertinente.

Interviewer: ¿Con qué frecuencia hace usted uso de la plataforma Moodle en sus cursos? Yo quiero que hablemos, comparando un poco, en lo presencial cuanto usted se apoya en lo virtual y totalmente virtual. Entonces usted considerará conveniente cuando tocar el uno o el otro.

Diana: Bueno, pues en la parte virtual hacemos comunicación, yo lo voy a llamar ingresar al aula, se hace dos veces al día sin tener en cuenta el tiempo de asesoría directa, porque se trata de mantener que el estudiante tenga una alta disponibilidad de parte del profesor para mitigar la ausencia o la soledad que ellos dicen sentir cuando son mediados por TIC. Yo digo dicen sentir porque cuando es presencial uno tiene un horario de atención a los estudiantes, pero los estudiantes no aparecen. Entonces, ahí está el medio y ahí está el espacio. Pero también están solos porque ellos no lo toman. Tienen la monitoría, tanto presencial como virtual, y tampoco la toman ni los presenciales ni los virtuales. Excepto que mañana sea el parcial, porque ahí sí. Entonces, esa ausencia es relativa. Sin embargo, como profesores tratamos que la atención, en el peor de los casos, sea cada 24 horas. Es decir, que una vez puesta una pregunta, un cuestionamiento, una asesoría una necesidad por parte del estudiante en máximo 24 horas se resuelva. Tratamos de que sean 12, es decir en la mañana y en la noche para que ellos tengan una buena retroalimentación. Cuando es presencial, generalmente, trabajamos 72 horas. Es decir, más o menos cada dos o tres días se está entrando a la plataforma entre 48 y 72 horas. Básicamente porque en presencialidad mínimos nos encontramos una vez. Y también hay que tener en cuenta que los foros de novedades nosotros los tenemos configurados de tal manera que llegan a los correos electrónicos. Entonces, yo estoy constantemente en el correo electrónico y generalmente uno entra a la plataforma es a contestar el correo que tratamos que no se conteste desde el correo. Aunque a veces, la verdad, yo del correo electrónico, aquí, lo puedo contestar. Por ejemplo, ahorita una niña me dijo: “Profe, no le puedo alcanzar a entregar hoy, ¿le puedo entregar mañana?” y me mandó evidencias de lo dónde iba en el proceso. Entonces yo le contesté: “Okay, mañana me entregas”. Y ella quedó retroalimentada. Lo que me estaba pidiendo era tiempo, yo le otorgué el tiempo porque me mandó

una evidencia previa. Ellos saben que si no mandan la evidencia, no se da tiempo. Porque los tiempos son esos, son reglamentados.

Interviewer: ¿Y por qué ingresar a la plataforma y responderle desde la plataforma en ese caso?

Diana: Porque venía para acá y para mí era más valioso contestarle inmediatamente y que ella no se quedara estresada en el trabajo, mientras que entro a la plataforma y me lo leo... mejor le contesté.

Interviewer: Hay un camino más largo desde la plataforma.

Diana: Le contesté. Hay un camino más largo, claro. Entonces digamos que el fin justifica los medios.

En ese caso para mí era más importante que ella tuviera la respuesta, porque sé que ella trabaja, etcétera. Entonces es mejor que ella estuviera tranquila. Las respuestas, siempre que son por correo las hago súper corta: “okay” o “ya te recibí” y ya. El oficial sí es obviamente por la plataforma.

Interviewer: ¿El cuestionamiento es por puro interés? No es por ningún tipo de juicio, ni mucho menos, sino porque me interesa por qué optar por una opción y no por la otra. Profe, ¿toda la experiencia que usted tiene con Moodle –lo mucho o poco que ha trabajado con Moodle- le permitiría a usted decir que si no maneja un cien por ciento todas las funcionalidades, si gran parte de ellas, de las herramientas que ofrece la plataforma?

Diana: Pues yo creo que sí, porque en una estuve como administradora de plataforma, después como instaladora, como desarrolladora, como usuaria, etcétera. Yo diría que hay muchas cosas por explorar. En este momento, inclusive, estoy haciendo un proceso de investigación en la combinación de portafolios con Moodle, específicamente Mahara, y encontré una cantidad de cosas que no conocía. La parte de estándares como el LAP2, la parte del LRS –el nuevo-, la parte de portafolios como [exhibiris] que es con bloque incluido, inclusive dentro de Moodle. Esa parte no la había explorado. Entonces, todavía hay muchas cosas por explorar. En la comunidad es bastante amplia. Y en el caso particular de foros encontré que desde el 2010 hay personas que ya resolvieron preguntas que yo apenas me estoy haciendo. Entonces, todavía falta mucho por explorar.

Interviewer: Y de las herramientas que le ofrece la plataforma para hacer actividades, ¿a cuáles recurre con más frecuencia en los cursos?

Diana: Por el tipo de cursos que tengo, en unos le doy más importancia a unas que a otras [herramientas]. Por ejemplo, en Introducción a la Ingeniería. Siempre utilizo foros, siempre. Ese es un elemento fundamental porque considero que ingeniería a los estudiantes les da mucha dificultad generar criterios, generar argumentaciones. Generalmente, es más un conflicto cuando yo me pongo de una parte o de otra, más que argumentos sólidos y referenciados. Entonces me parece que el foro puede ser un espacio donde se dé la controversia, se dé la colaboración, pero también donde se tenga que pensar dos veces antes de escribir, que eso a un ingeniero le sirve mucho –me parece-, pero es muy difícil. Lo que he hecho es amarrarlo un poquito a la nota y hacer, por ejemplo, una técnica que estoy utilizando últimamente foros mensuales. Entonces, pongo un tema y sobre esos foros se habla todo el mes y tiene una nota. Y yo creo que se obtienen mejores resultados. Entonces, el foro es lo que utilizo. La evaluación siempre la utilizo y los cuestionarios. Las wikis solamente en Introducción a la Ingeniería, que es más construcción de conceptos o de

conocimiento, en términos de programación no lo utilizo. Hot Potatoes, ya se me olvida cómo es el nombre del elemento. Sopas de letras, también en Introducción, a veces. Muchos *plug-in* para ampliar la parte sobre todo de evaluación. Bases de datos también estamos utilizando, lo que pasa es que lleva más trabajo, más comparación, pero bases de datos también. Bueno, obviamente repositorio de datos.

Interviewer: ¿Pero prima el uso de foros?

Diana: No. Pero yo creo que lo utilizo todos.

Yo soy intensa, entonces generalmente en mi curso en Introducción a la Ingeniería hay diez actividades evaluativas en el semestre y las diez son todas diferentes. Está desde la tarea, desde colgar el archivo, de participar en el foro, de hacer un cuestionario, armar una sopa de letras, participar en el wiki. Entonces, yo diría que es más de la intencionalidad del curso.

En Técnicas de Programación no vas a encontrar sino foro, cuestionario y tarea. No más. Ahí no hay construcción de wikis porque el sentido es otro. El sentido es de entrenamiento en programación y desarrollo. Entonces es otro tipo de situación.

Por ejemplo, en el curso de Gestión de las Organizaciones utilizo –yo diría que- todos los elementos, porque el curso se presta. Entonces trato de hacer un diseño, de utilizar la herramienta adecuada en el momento adecuado. Es más, muchas veces no he utilizado Moodle porque no se me facilita. Por ejemplo, en la parte de portafolios, que es una cosa que estamos comenzando a utilizar en Introducción a la Ingeniería de Sistemas, me parece que primero, yo no lo he explorado lo suficiente, y segundo, me parece que hay herramientas que son mucho más funcionales por la compatibilidad con otros espacios, como Facebook, como cualquiera de estas herramientas, con Delicious, con todo esto. Entonces, me parece que es más apropiado.

Interviewer: Sin embargo, me decía que para usted es fundamental el foro en ingeniería por las razones que me dio.

Diana: Sí. Porque es mi intencionalidad como docente. Pero es más de gusto.

Interviewer: Y, respecto a los foros, ¿qué tipo de uso hace usted de esos foros?, ¿cómo lo hace?, ¿cuál es el procedimiento a seguir normalmente?

Diana: En los foros generalmente se hace lo siguiente: se hace un planteamiento del foro, donde se les da un texto, generalmente narrativo, de una situación de una tendencia o una tecnología; luego se les da un texto muy descriptivo, en el sentido de qué indicaciones de lo que deben hacer, cómo debe ser su participación en la regulación de la participación en el foro y el seguimiento. ¿Seguimiento a qué? A la primera semana deben estar respondiendo todos haciendo su primera intervención, que es una intervención propia. Generalmente, en la segunda semana deben estar haciendo una intervención de lectura. Es decir, “debo hacer un aporte a un compañero” y debe ser una posición de “estoy de acuerdo” o “no estoy de acuerdo” y por qué. Me interesa mucho que digan el porqué. El tercer momento es un momento de generar grupos –yo digo que de generar la discordia– porque los que sí están a favor o los que están en contra deben hacer una argumentación conjunta, colaborativa, buscando otro medio, Skype, lo que ellos quiera. Pero debe quedar al final en el foro un cierre de los que sí un cierre de los que no y un cierre de los neutrales, si hay una

posición neutral porque es bienvenida una posición neutral que “porque no me interesa”. Pero “¿Por qué no le interesa?”, “Porque no”, “Okay, entonces porque no, entonces saca cero”.

Así de sencillo. Entonces lo hacemos, generalmente la ejemplificación de la nota –yo a ellos los presiono mucho, si no argumentas tienes cero–, sobre todo porque la participación es muy fácil, diría yo, porque no hay que estudiar, solo hay que argumentar. Ese es un estilo de foro, el otro es a partir de la pregunta –me gusta mucho partir de la pregunta- donde el estudiante debe contestar, por ejemplo, únicamente con una pregunta. O sea, de a pregunta que se plantea inicialmente el estudiante debe generar una pregunta derivada. Y así sucesivamente y nadie contesta en una primera semana, sino cada uno debió hacer una pregunta derivada. Y la segunda [semana] trocamos las preguntas, por ejemplo, la pregunta de ella me toca a mí y yo debo contestar la pregunta que usted está haciendo. Y así sucesivamente. Hay varias formas, todo depende más de la intencionalidad de lo que quiero preguntar. Hay otro foro que no puedes contestar con palabras, tienes que contestar con un archivo, un archivo que tiene que ser imagen, una multimedia o un video. Entonces, el uso es más de compartir y divulgar. Ese es el sentido que le tenemos al foro: compartir y divulgar. Compartir porque toda la gente se va enterando de lo que yo digo y divulgar porque todo el mundo de alguna manera va a hacer reflexión sobre lo que los otros escriben.

Interviewer: ¿Y esas actividades –de la primera semana o la segunda semana- hay una fecha límite para cada actividad?

Diana: Sí.

Interviewer: ¿Se respeta esas fechas?

Diana: Sí, trato de respetarlas pero también trato de ser consciente de que estoy trabajando con personas. Entonces, llegar a consensos.

El primer día del primer encuentro, o sea la primera semana, se les da un cronograma y ese cronograma se sigue todo el semestre. En ese cronograma está especificado el tema, la actividad evaluativa –si es grupal o individual-, la fecha máxima de entrega y el porcentaje de evaluación. Entonces, usted de antemano sabe y trato de hacerlo en cada encuentro de WizIQ. Esta semana estamos en la semana siete, el tema es este, como podemos ver no hay actividad evaluativa o sí hay actividad evaluativa, es en grupo y los grupos son de tres formas diferentes, son: elegidos por los estudiantes o elegidos por el profesor o de conformación mixta. Yo puedo decirle: “Esta semana usted trabaja conmigo”, “¿Por qué profe, es que yo no quiero?”, “No, esta semana usted trabaja conmigo, la siguiente semana usted se busca dos compañeritos, es su problema”, “¡Ah!, no. Es que no encontré a nadie”, “No, es problema suyo. Tiene que ser de tres y es su problema”, “Ah, no. Es que yo me quiero hacer solo”, “No, son tres personas. Cuando sea solo, es solo, cuando es en grupo, en grupo”.

Entonces, de esa manera tratamos de cumplir el tiempo, pero si siguen la prórroga, la prórroga no exime de seguir con el contenido. Me explico, por ejemplo, la práctica se tiene que entregar hoy y hoy a las seis hay quiz. Entonces ya se le juntaron dos cosas, tenía que entregar práctica esta mañana, hoy tiene que presentar quiz y el jueves tiene otra vez quiz. Y hay cosas que no se corren de fecha. Si usted no estuvo en un quiz ya no hay nada que hacer, pero tiene un porcentaje más pequeño, obviamente. Yo tengo quices de 5% en una materia, por ejemplo, todos

los martes. Entonces, la materia son los martes y jueves, entonces el jueves si usted no quiere entrar es problema suyo. El quiz generalmente es al final de la clase, entonces si la clase es por ejemplo a las ocho de la noche y usted tiene problemas de conectividad, sabe que a las nueve o nueve y media se está terminando el quiz, usted sabrá. Y tengo unos talleres en Técnicas de la Programación que son los domingos a las nueve de la noche. Si usted quiere entrar entra, si usted no quiere entrar no entra.

Interviewer: ¿Usted da la clase el domingo a las nueve de la noche?

Diana: Tengo una asesoría de un curso de presencialidad los domingos a las ocho de la noche, de ocho a nueve. Y de nueve a once de la noche tengo taller de Técnicas de la Programación.

Interviewer: ¿El domingo?

Diana: El domingo. Y si el lunes es día de fiesta, hay clase común y corriente. Ahí estoy yo. Pero eso depende del profesor.

¿Por qué lo hago yo? Porque el estudiante, siempre vamos a ser estudiantes y nos tendemos a atrasar y a aplazar, llega el fin de semestre y de los únicos profesores que no se han atrasado soy yo. Porque trato precisamente de que como tienen álgebra, trigonometría y otras materias pesadas, de la mía ya están saliendo. Pero sí, para mí no hay ni día ni fecha en el calendario (risas) en ese sentido. Si es domingo, domingo. Si es lunes, es lunes. Y si es día de fiesta no importa, ellos sabrán si entran o no.

Interviewer: ¿Entonces el proceso de preparación de un curso virtual toma muchísimo más tiempo que el presencial?

Diana: Horriblemente más tiempo. Inclusive, por ejemplo, en este momento en Técnicas de la Programación —que es enseñarles a programar— es un curso presencial, yo voy a la clase, armo el ejercicio y ya. [...] Yo empiezo a explicarles ese *coder* para que ellos lo entiendan y se les manda el código. Entonces por cada curso pueden ser alrededor de sesenta programas que se hacen con anterioridad. Para acabarlos hay que hacerlos diferentes, hay que programarlos y eso lleva mucho tiempo, mucho tiempo.

Interviewer: Volvamos un poquito a lo de las fechas límite. ¿Cómo es la participación de los estudiantes cuando saben que tienen ocho días para entregar el trabajo? ¿Normalmente participan el día uno, el dos, el día cuatro o ya el día ocho?

Diana: Generalmente se dejan coger del tiempo. El ochenta por ciento de las veces. Y no preguntan. Preguntan dos días antes. Pero eso también va en cómo los enseñe uno. Yo les digo que ya en dos días antes no respondo preguntas. Especialmente para tratar de presionarlos a que traten de programarse. Una dificultad que yo digo es que por ser latinos, es eso. No hacemos planes y si se hacen planes no se cumplen los planes, no por causas fortuitas sino por causas controlables. Es más difícil cuando trabajan en grupo que cuando trabajan individual. Acabo de poner una tarea que era hacer un video, hacer una encuesta a familiares, chicos de once [grado de bachillerato] y a personas que ya trabajen sobre qué es la ingeniería, qué es la ingeniería de sistemas y usted que cree que le aporta la ingeniería al mundo. Tuvieron veinte días para hacer ese video, eran en grupos de mínimo cinco, ¡mínimo cinco!, máximo ocho personas. Y muy complicado, muy complicado.

Interviewer: ¿Ellos son autónomos para elegir su grupo?

Diana: En ese caso. Sí. Yo hago siempre, siempre varío. Entonces es muy complicado porque ellos todavía asumen que trabajar en grupo es sentarnos lo cuatro en una mesa, les da dificultad entender ese referente que es dividir el trabajo de una forma, otra forma es estar conectados –así sea asincrónicamente-, les da mucha dificultad. Obviamente estoy hablando de primer semestre. Que son los niños de Producción. Cuando llegan a tercer o cuarto semestre, ya tienen incorporadas las mecánicas. “Ah, es que Skype”, “Ah, es que aquel trabaja en la noche entonces yo le dejo en la mañana el trabajo, él revisa en la noche y al siguiente día que yo tengo tiempo en la mañana ya reviso lo que él aportó”. Entonces esas sincronías les es muy difícil cambiar del paradigma de bachillerato de presencialidad, al paradigma de virtualidad. Pero es más un paradigma, una complejidad por la falta de entrenamiento. Y manejar la soledad, porque de todas maneras ellos sienten la ausencia y la soledad de a presencialidad, así sean los más callados y en presencialidad ni vayan ni pregunten adonde el profesor. El solamente el calor humano, el tener ahí a lado el puntico es diferente, la percepción es diferente.

Interviewer: ¿Y cree usted que ese calor humano, ese tener al lado ese puntico, es necesario?

Diana: No, yo no. Yo pienso que no por muchas razones, porque hay que tener como una capacidad y un aprestamiento a esa lejanía, pero si uno hiciera un buen uso de la tecnología no se necesitaría esa –estoy hablando en ingeniería particularmente- esa cercanía. En ingeniería de sistemas que es una carrera diferente a de pronto otros ingenieros con sus laboratorios. Yo diría que no es necesario, es más bien de buscar los espacios de cómo generar esa unión. A ellos les da mucha dificultad, por ejemplo, establecer horarios, establecer comunicación por otros medios, lo van aprendiendo ya mucho más adelante. Por ejemplo, el uso del monitor. Usted tiene que hacer un proyecto y hay un monitor disponible para ello. Usted está enredado en hacer un objetivo, escríbale un correo al monitor de cuál es el objetivo. Ábrale una sesión en GTalk que él le explica cuál es el contenido. Es más, a uno le dicen: “Profe, cierre la cámara para que podamos escucharla bien”, entonces somos todavía muy visuales, pero visuales de... y de tocar. Yo les decía: “Dígame usted cuándo toca a un profesor, ¡nunca!, ¿entonces para qué necesita a un profesor ahí al lado? Usted me está viendo, me está escuchando”. Y también depende de cómo haga la interacción el profesor. Yo diría que no todo el mundo es para la virtualidad y eso es un hecho. Pero también depende mucho del profesor y de cómo el profesor incentive a ese individuo, digo yo.

Interviewer: ¿Si pensara solo en el apoyo Moodle, sin el apoyo de la plataforma WizIQ, opinaría lo mismo?

Diana: No.

Interviewer: Entonces, ¿la plataforma WizIQ vendría a remplazar esa presencialidad tangible? ¿Esa presencialidad de interacción, de contacto simplemente virtual?

Diana: Sí. Digamos que lo que se necesita es saber que lo que nos está hablando no es una máquina, que es lo que pasa con Moodle. Moodle para mí es un repositorio de contenidos porque realmente yo voy a allá a ver qué puso el otro, a ver el contenido. Como cuando usted va a la alacena a ver si allá hay arroz. Entonces, “voy a ver si el otro dijo”. Claro, también hay unas un poco más sincrónicas, pero me parece que Moodle es por excelencia una herramienta sincrónica. Entonces en nuestro modelo, con la parte de WizIQ, lo que tratamos fue de darle eso al estudiante. Y no

solo WizIQ sino otras herramientas que, vuelvo y repito, que no todos los profesores las usan, y ya eso irá en la cátedra de cada quien. Pero me parece que sí es necesario de vez en vez mostrarle algo al estudiante.

Con los chicos, por ejemplo, de *Vamos para la universidad* –estoy hablando del proyecto de nosotros- yo hago un ejercicio con ellos en WizIQ que me parece que lo aterriza. Usted estar atendiendo a sesenta en WizIQ y a esa edad es la locura. Listo, perfecto: “Juanito, Luisito, Carlitos, van a montar una imagen que les guste” –eso sí que no sea ni obscena ni grotesca. Entonces, el uno sube la flor, el otro sube el equipo de fútbol. Muy bien, entonces: “Julián, te voy a activar la cámara y me vas a decir cuál te gusta más”. Cuando ellos ya ven a Julián y está hablando de la foto que subió Carlitos, empieza otra dinámica diferente o es diferente los estudiantes antes de eso a después de eso. Y cuando uno le abre, por ejemplo, solamente el audio a María que está en no sé dónde: “¡Ah!, María, ¿cómo estás?”. Pero cuando uno les abre la cámara a ellos, a mí me parece que se verifica que son personas. Entonces me parece que esa parte es muy enriquecedora. Yo lo digo con los chicos de bachillerato porque ellos son más emotivos en demostrar lo que están sintiendo más que la gente de, por ejemplo, la especialización. En la especialización también trabajamos con Skype, cuando eso no teníamos WizIQ en las primeras cohortes y para ellos era muy representativo cuando veían al profesor. Por eso con la especialización se utilizó Skype, sobre todo en los inicios antes de WizIQ.

Interviewer: ¿Y cuando los estudiantes participan en las actividades que usted propone, ellos son más activos sobre los registros de Moodle –en los horarios de recepción- ellos son más activos en la mañana, en la tarde en la noche?, ¿Qué horario es el de mayor actividad?

Diana: Digamos que los estudiantes que no trabajan, son activos diferentemente. Pero los que sí trabajan sí obviamente en las noches, más que en las noches, lo fines de semana. Lamentablemente el estudiante virtual tiene prejuicios, diría yo, dos paradigmas que es que virtual es fácil, virtual no necesita tiempo y virtual es a raticos. Y esos raticos generalmente son los fines de semana y las noches, generalmente. Que eso es lo que hay que cambiar dentro de los chicos que inician. Eso es lo más normal, que sean en la noche y los fines de semana.

Interviewer: A partir de todo esto que le pregunte de cuándo los estudiantes eran más activos, ¿usted podría decir una caracterización de –no le pongamos etiqueta- de los tipos de procedimientos, de los estudiantes, de cómo ellos proceden? “Hay unos que son así, otros que son de otra manera”, no importa qué aspecto, pero en la manera de proceder en la plataforma cuando usted propone algo.

Diana: Digamos que yo tengo el grupo de los activos. El grupo de los activos es de aquellos que se me va un error de ortografía en el foro de novedades y a los dos minutos: “¡Profe!”. Esos chicos son activos porque su personalidad es esa. Es decir, e la virtualidad se marca mucho más las personalidades. Entonces, el que es así súper cuidadoso es aquel que a los dos minutos me está diciendo: “Profe, le faltó la tilde” o “Profe, no nos publicó el video que nos prometió” o “Profe, no nos envió el programita que acabamos de correr”. Yo diría que esos son como los activos, son aquellas personas que son muy cuidadosas con el cronograma y con el protocolo que se estableció en el curso. Tengo el grupo de los... yo llamo el grupo de los muertos. No vienen a resucitar sino

cuando ya todo está perdido o directamente cancela y nunca aparece. Lamentablemente es un alto porcentaje para nosotros. ¿Por qué considero yo que sucede eso?, porque tienen un choque con la realidad. Cuando ellos se matriculan creen que va a ser tiempos después. Cuando ellos vienen y entran al curso, y ven que ya llevamos dos o tres... que en medio de fiestas se trabajó, generalmente escriben un correo, hay unos que escriben un correo y dicen: “Profe, ¿cómo lo puedo recuperar?”. Generalmente, mi respuesta es usted qué propone. Hay otros que ni siquiera lo hacen, sino que cancelan directamente porque son los muertos que nunca entraron a un foro, nunca leyeron nada.

Tenemos los trabajadores, los trabajadores son los que tienen buena intención, leen la mitad, están con la mitad del tiempo pendiente, pero nunca pueden cumplir con los cronogramas, porque trabajan. Y no es eso, digamos es una mala planeación. Y están los que están perditos, yo los llamo los inocentes. Los inocentes son aquellos estudiantes que generalmente –yo lo puedo percibir así- son o muy jóvenes o muy tímidos. Entonces son unos inocentes porque no preguntan, porque son callados, pero son pendiente de los procesos. Entonces, tienen que sacarle las cosas como con anzuelo. Tengo una niña que se llama Yesenia. Yesenia es una niña muy tierna, muy joven, pero siempre está perditita. Entonces siempre hay que decirle: “Yesenia, ¿entendiste?”, “No”. Entonces: “Por favor, Jacqueline –que es más pila- me le repites por favor a Yesenia”, “Yesenia, ¿te queda claro?, entonces la tarea es esta”, “¡Ah!, listo profe, sí”.

Entonces son como los grupos, los muertos, los inocentes, los activos y los trabajadores. Para mí son generalmente esos cuatro grupos de estudiantes y a todos hay que trabajarlos de manera diferente.

Interviewer: Profesora, ¿para usted apropiarse de todo este conocimiento que me está transmitiendo hoy –respecto a la plataforma, sea la parte técnica o la parte pedagógica, de cómo involucrarlos en los cursos- ha recibido usted alguna capacitación, alguna formación?

Diana: Pues sí y no. Sí porque yo fui una de las fundadoras de la Católica del Norte, de la universidad virtual, allá hicimos varias cosas, no solamente desde lo técnico sino también desde lo pedagógico, capacitaciones. La especialización en Enseñanzas de la Virtualidad también nos da todos esos elementos. En el SENA, también fui docente en el SENA, hicimos toda la capacitación en lo que era todo el proyecto hacia la virtualidad. Y el amor por la docencia, diría yo, que eso es fundamental, sobre todo en la virtualidad. Si usted no le tiene amor a ese tipo de cosas es como complicado. Yo digo que el profesor siempre debe conocer al estudiante. Yo soy de las que llamo, si usted está muy perdido y más o menos sé y yo puedo llamarlo, yo lo llamo a su casa. “Mire, me hace el favor y le dice a Yesenia que tiene tarea con la profe de Técnicas de Programación, que si la puede llamar”. Entonces, yo digo que esas son las cosas que uno le pone como la cosita diferente, como el moñito al pastel.

Interviewer: Si yo la cuestionara sobre el diseño de la plataforma, vamos a hablar de los bloques básicamente que maneja Moodle, las listas y todo esto. ¿Se siente usted cómoda con ese diseño?

Diana: Digamos que –yo conocí Web City, Chamilo, todas esas plataformas- siguen siendo estructuradas y particularmente en mi proceso yo soy desestructurada. Por ejemplo, yo te puedo decir: “Opina sobre lo de tu compañero” y ya, esa es tu evaluación. Depende del argumento, eso es lo que uno va a calificar. Entonces me parece que es muy rígida. Pero también la ventaja de

Moodle es que da la posibilidad de que el que esté manejando la parte técnica de la aplicación le dé cierta flexibilidad. Y es ahí que el diseño o el modelo pedagógico, que uno quiere representar, va a cobrar vida. Pero estoy hablando de como cinco instituciones de donde he trabajado yo con virtualidad. No ha habido un diálogo entre lo técnico, lo pedagógico y lo académico. Estoy hablando de lo pedagógico, el concepto: las diferentes formas de aprender, las formas de conocimiento, la intencionalidad de lo que usted está evaluando, las competencias. Lo académico en: el pensum, los profesores, lo que tengo que manejar desde lo administrativo académico. Y lo tecnológico.

Entonces como no se sientan a hacer un único discurso. Único en el sentido de: “Bueno, yo necesito que las cosas funcionen así” y el técnico dice: “Yo creo que esto lo podemos montar así o podemos poner este tipo de etiquetas”. Entonces el académico dice: “No, pero yo necesito controlar cuántas veces está entrando y eso quiero que me quede en un registro.” Entonces como no ha habido esa conversación que converja, eso hace todavía más inflexible a la plataforma. Porque nosotros nos contentamos con pegar lo que él quiere y pare de contar. Creo que Moodle realmente es un formato que él provee, pero que usted puede ampliar dependiendo de sus necesidades y sus intencionalidades. Ahí es muy difícil. Yo he trabajado en cinco partes y en ninguna de ellas se ha dado la comunicación tripartita, como lo estamos viendo ahí. Generalmente se da la conversación o aislada o dos sectores, entonces no terminan usando del Moodle toda la potencialidad que tiene.

Lo segundo, que generalmente la plataforma la ven los administradores académicos como un software más, entonces no hay una inversión fuerte en muchas partes, en esa parte de ingeniería e investigación. Por ejemplo, en los *plug-ins*, en este momento yo tengo una pelea y es que los *plug-ins* no hacen parte de Moodle, pero amplían mucho. Ejemplo, en inglés usted va a evaluar, si yo quiero evaluar la forma en que usted pronuncia y quisiera ver al estudiante diciendo /θ/, le hago cinco palabras que tengan ese tipo de pronunciación y ¡click!, el resultado del estudiante va a ser la grabación de él. Hay un *plug-in* para eso, se introduce esas cinco palabras, le digo que va a hacer ese tipo de *plug-in* –no me acuerdo cómo se llama- y listo, se acabó el problema. Claro, eso es una aplicabilidad, ¿la puedo hacer?, no. ahora, el profesor sabe qué va a evaluar, sabe cuáles son las palabras, pero el profesor no sabe de pronto meter el *plug-in* y decirle: “La palabra es esta”. Entonces, ahí necesito a un técnico. Pero eso requiere mucho trabajo.

Cuando un contenido está listo y está montado, fácil. Y ese ha sido como el gran problema, no sé si las iniciativas de la ciudad las conoces, pues la mayoría que tenemos aquí. Yo trabajé, por ejemplo, con *Click, aprendo mejor*, eso fue cuando Fajardo era alcalde que montamos los centros de navegación de la Fundación Empresas Públicas de Medellín y en ese momento nos dedicamos a los contenidos solamente. Porque es que tecnología e infraestructura ya hay mucha, los contenidos en este momento o hace mucho rato son la problemática. Pero no los contenidos de hacer y hacer como locos, sino colaborativamente. Y colaborativamente no es que usted ponga un pedacito y luego el otro, no. Es venga yo tengo esto mejorémoslo, es eso. Y en los contenidos seguimos siendo supremamente egoístas, que no nos interesa –digo yo- que no nos interesa el fin, sino los medios.

Yo hice por ejemplo aquí en Medellín el primer concurso de software educativo y se quedó en el primero, no se hizo más. Donde participaron, había un señor que sabía, manejaba muy bien las figuras geométricas y hacía toda una explicación matemática a partir de las figuras geométricas. Él tenía una incapacidad física, súper teso el señor, pero no sabía programar. Entonces, se le puso un programador e hizo un software muy bonito, pero vuelve lo mismo, no se duplicó, no se capacita. Tenemos varias barreras de querer y de contenidos. Y me parece que la plataforma Moodle es muy, muy rígida. No porque el software no lo permita sino más por el uso. Podría ser mejor, claro, podría ser mejor, pero yo diría que es más mal usada en la mayoría de los casos.

Interviewer: ¿Y esa percepción de rigidez es solo de su parte o la ha percibido en otros colegas, o en los estudiantes?

Diana: Los estudiantes sí la han percibido, pero sobre todo estudiantes que ya han conocido otras plataformas o conocen otros tipos de *software*. Pero también es lo nuevo. Me explico, cuando usted no conoce sino una ciudad, usted sabe los problemas de esa ciudad, pero muchos los desconoce porque no tiene base de comparación. Entonces, si yo no conozco sino Medellín, pues o Medellín es muy chévere o Medellín es horrible. Pero cuando yo voy a otra ciudad, digo: “¡Uy, no! Medellín sí tiene esto mejor”. Entonces, ya puedo empezar a establecer bases de comparación.

Y en la virtualidad, aunque llevamos más de quince años ejerciendo en la virtualidad, todavía es muy desconocida para todo el mundo, la gente no cree en el proceso, somos muy regionalistas todavía. Nosotros trajimos un profesor de una universidad canadiense de cuarenta mil estudiantes virtuales, lo trajimos a un congreso y la gente no le creyó a este señor. O sea, no creyó en la forma en que la universidad hacía las cosas. Todavía no sé qué nos pasa ahí. En Eafit, no sé si vas a hablar con María del Rosario. En Eafit, trabajó con Bolivia y con Noruega, y eso es perfectamente viable, unir fuerzas. Porque yo no traigo al experto, el experto está allá, dejémoslo quietecito, pero venga y de alguna manera usemos su conocimiento, o sea, compartamos. Yo digo que la virtualidad desdibuja muchos problemas de la humanidad, del ser y de la presencialidad. Porque es que allá lo vemos, allá lo criticamos porque es el esfuerzo por criticar este momento. Para un estudiante asistir a clase qué es –para muchos estudiantes–: entra, se sienta, se fueron las dos horas y salió. ¿Cuál es su participación?, escuchar como una grabadora y ya. En algunos casos: “Bueno, estoy muy concentrada y entendió todo lo que dijo el profe”. En otros llegan, se sientan y se duermen. Yo he dictado clase a las doce del día, yo los dejo dormir, se acabó la clase y salen. ¿Y qué hizo ese estudiante? Lo que pasa es que, de pronto, somos menos críticos con cosas que nos causen menos extrañeza. La virtualidad todavía a mucha gente le causa extrañeza, y mucha.

Interviewer: Retomando un poquitico, volviendo a la formación, cuando yo la cuestionaba a usted sobre la capacitación que recibían los docentes, ¿hay capacitación para los estudiantes de parte de la institución?

Diana: Sí, muy corta, pero sí la hay, que es *aprender a estudiar a distancia*. Se llama *aprender a estudiar a distancia*, es una capacitación que enseñamos ya hace algún tiempo y ya hay N versiones. En el AVI lo que fue concebido fue una semana de inmersión, donde la primera semana se hacía una inmersión sobre lo que es ofimática y correo electrónico. La segunda semana se hacía inmersión en lo que es el proceso colaborativo. La tercera semana se hacía inmersión en lo que es el

aprestamiento hacia la ingeniería. Y en la cuarta semana se hacía producto entregable. ¿Qué se buscaba?, entrenamiento. En la primera semana van a estar como locos, “no sé cuál es el correo”, “no sé por dónde entro”, “estoy loco”.

La segunda semana voy tomando consciencia, “¡Ey!, es que existe otro, existen mis compañeros”. Inclusive se hacía en toda ingeniería. Eso, se ha perdido, se hacía –no importa si usted es presencial o virtual- se hacía una inmersión. Entonces usted conocía – “yo que soy virtual, de sistemas, de Caucasia”-, conocía a un compañero que va a estudiar Materiales, de Medellín, Presencial. O con el compañero que estudiaba en Oriente, ingeniería. Entonces se volvía interesante la segunda la semana porque se conocían. “Ve, y de dónde sos”, “Ve y que te gusta”, “Ve, pásame tu teléfono”. Entonces se hacía la colaboración y el reconocimiento. En la otra ya vamos a especializarnos en las ingenierías. Entonces puntualizábamos sobre esa ingeniería, qué eran los pensum, qué tenía la universidad, qué tenía el bienestar, qué pasaba con el reglamento, todo este tipo de cosas de “¿en qué mundo estoy entrando?”.

Y en el otro se entregaba un producto que variaba dependiendo de la promoción. El producto podía ser un portafolio, podía ser algo montado en Facebook, algo montado en YouTube, un proceso de investigación sobre algo. Por ejemplo, ¿cuál es el futuro de la nanotecnología? Entonces era usted el de mecánica con el de bioingeniería, con el de sistemas, con el de no sé qué, pero todo era virtual. Y al final el uno se sacaba un poster, una imagen ahí toda loca y el otro explicaba, el otro hacía un video y lo montaba. Con eso garantizaba al menos que supieran manejar y ubicarse dónde están los contenidos, cuál va a ser el foro de discusión. Que reconociera los espacios y las posibilidades que le daba el espacio. Eso es básicamente lo que se hacía dentro y fuera de Moodle. Porque eso sí hemos tenido, nunca hemos estado 100% Moodle, no. Hemos ido haciendo combinaciones: telefónicas, el soporte telefónico, el soporte técnico, el acompañamiento por parte de monitores. Entonces, ahora hay especializados para monitores. “Estoy álgebra en trigonometría, estoy enredado”, entro al aula de los monitores de aula y hago una cita. Entonces ese monitor me atiende por WizIQ.

Esos son cosas que las llamamos AVI (Apoyo Virtual en ingeniería). Ese apoyo existía tanto a ese nivel, como en el presencial. Entonces los estudiantes que anden por aquí cerquita, podían venir allí a un aula en el 21, en el 20 y encontraban un espacio con un computador y un monitor para que le ayudara. Esta era una sala de AVI también. Esto se mantenía aquí lleno de estudiantes que eran cercanos o los que trabajaban y venían a una monitoría un sábado, aquí había unos estudiantes explicando. Hacíamos unas combinaciones, nunca hemos sido... si usted me dice que somos totalmente virtuales, yo digo no. ¿Por qué? Porque los concejos administrativos lo impiden de entrada. Sobre todo, que hay que venir a presentar unos exámenes de admisión a una regional. Yo tengo que presentar unos papeles en una regional. Regionalizado, sí. Por ejemplo, mi materia de Introducción a la Ingeniería de Sistemas es totalmente virtual. O sea, yo nunca lo veo a usted, yo nunca lo hago ir a ninguna regional. Técnicas de Programación solamente el examen final, no más, o sea que en todo el semestre son solo dos horas de presencialidad. Hay como una mixtura. Hay profesores que son, no sé, cuatro veces al semestre, ocho veces en el semestre, en obviamente

la región porque el modelo de la universidad se quiso hacer de esa manera. Pero administrativamente tampoco soportamos virtualidad 100%.

Interviewer: ¿La comunicación por la plataforma –no sé si ya habíamos hablado de eso- la comunicación entre docente y estudiante por medio de la plataforma es efectiva?

Diana: A mí me parece que sí.

Interviewer: Mensajes masivos, mensajes individuales, foro, ¿todo es efectivo?, ¿no hay problemas de comprensión que los estudiantes requieran un encuentro sincrónico como para hacer una explicación, no se da?

Diana: Yo diría que no. Yo diría que la comunicación es efectiva, el problema es que el estudiante no tiene –y eso sucede en todos los espacios- la gente no tiene la disciplina de leer. La gente no lee carteleras. “¿Dónde dice eso?”, “en la cartelera está”, “¡ay!”. Entonces también eso mismo pasa con el foro, sin embargo, aquí son un poco más juiciosos, pero pasa sobre todo en el aula de Soporte y con el aula de carrera. Si tiene una hora de carrera, por ejemplo, todos los de ingeniería de sistemas donde el coordinador administrativo académico envía: “el próximo martes hay carnetización en tal regional”. Entonces no todos leen esa aula, no se enteran que hay noticias administrativas, que son las que uno ve en cualquier universidad en una cartelera o en su página web. Otra cosa, ellos creen que la página de la Universidad de Antioquia no es para ellos. Entonces, yo creo que el problema ahí es más de comunicaciones generales. Más que comunicaciones específicas docente-estudiante, son las administrativo-académicas que me parece que la comunicación podría mejorar.

Interviewer: La pregunta puede sonar reiterativa porque ya me hablaba de eso, pero es como para cerrar y es: ¿cómo describiría su experiencia con Moodle?

Diana: Mi experiencia con Moodle me parece es muy satisfactoria. Sin embargo, creo que antes de criticar la herramienta debería yo evaluar si conozco todo lo de la herramienta. Entonces yo diría que hasta donde sé, hasta donde conozco, me parece que es una herramienta buena, ¡hasta donde conozco! Teniendo en cuenta lo que acabo de decir, que antes de criticarla debo conocerla más, me parece que es muy estructurada y que de pronto con toda esta parte de los portafolios ciertas funcionalidades. Por ejemplo, me parece que la caracterización de los estudiantes podría hacerse mucho mejor. Me parece que la parte de seguridad, sobre todo en evaluaciones, podría mejorarse mucho. Me parece que la parte de exportar a ciertos formatos –como Score, P Adobe, RCL- podría mejorar para tener una compatibilidad más técnica actualizada. Sin embargo, me parece que debemos explorarla más antes de criticarla y de cambiarla.

Lo que sí es regio es la comunidad de soporte a Moodle, me parece que el hecho de tener una comunidad activa que está soportando sobre todo los que están administrando Moodle, me parece que es muy bueno, es fácil, me parece que si el profesor pone un poquito de interés se vuelve de algún modo intuitiva, sin serlo. Pero si el profesor le pone un poquito de interés, podría convertirse. Para el estudiante, me parece que el problema es el diseño del curso, mas no la herramienta que lo vuelve complejo a veces. Y no, me parece que la experiencia ha sido buena. O sea, si tú me pones a comparar de las que he manejado, Chamilo, Blackboard tenía unas funcionalidades muy interesantes de consolidados de recorte, por ejemplo, que no la tiene Moodle. Pero Moodle tiene

otras potencialidades que no tenía Blackboard desde su rigidez en el aula. Yo digo que Moodle en este momento es una herramienta para una experiencia satisfactoria por parte del docente.

Interviewer: Entonces, ¿en qué cree usted que radica el hecho de que han elegido Moodle y no otras?

Diana: Yo digo que, desde el punto de vista técnico, primero los costos. Le da facilidad de mantenimiento técnico, es bastante grande. Sin ser intuitiva, es fácil de manejar. Porque para Blackboard se necesitaba un tiempo mucho más largo para entender. Y “¿para dónde va Vicente?, para donde va la gente”. Digamos que cogió fama y la gente empezó a adoptarla sin que las otras sean malas, porque realmente no lo son. Entonces, yo creo que esos son como los elementos, los elementos costo y tecnología ha sido fundamental. El poder correrla en Linux y en Windows es fundamental. Ese tipo de cosas.

Interviewer: Profe, yo creo que usted ya detecta un poquito mis intereses, entonces usted tendría algún comentario que hacerme, alguna información que aportarme, que podría también interesarme.

Diana: A mí me quedó la duda es cómo Ciencias del Lenguaje con esto encaja.

Interviewer: La intención es recoger, estoy recopilando mi corpus. Entonces, evidentemente yo no voy a hacer un abordaje de esta cuestión ni desde las tecnologías, ni desde la educación, lo mío es más discursivo. Entonces, yo voy a recopilar las entrevistas y voy a mirar cuál es el sentido que se está expresando allí respecto a la plataforma, sobre todo de los estudiantes. Me interesa contrastar la visión de los docentes, la visión de los administrativos, para contrastar los tres discursos, porque las preguntas son similares. Pero, básicamente me interesa ver las dinámicas discursivas que hay allí o una parte. Mirar cierta clasificación de los usos y de los usuarios, de los tipos de los usuarios que puede haber. Y también me interesa –que se sale un poco de los de las entrevistas- mirar la plataforma Moodle como un objeto semiótico y mirar qué sentido tienen todos esos elementos y cuáles son las dinámicas. El sentido que se está dando allá adentro.

Eso sería básicamente lo que, en términos generales, porque estoy a la mitad del camino y por supuesto que a medida que voy recogiendo la información se tiende a ciertos cambios en la estructura inicial del proyecto. Pero básicamente es eso. Mi proyecto se titula: “La construcción de formas de vida en los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de soportes digitales”. Los soportes digitales ya no van a ser “los soportes digitales”, va a ser Moodle. Y el concepto de formas de vida es un concepto que nace en la semiótica y que es básicamente cómo, a partir de la identificación de ciertos niveles, uno puede llegar a ver cómo ciertas formas de vida se están construyendo en los procesos educativos. Esas nuevas maneras de aprender, esas nuevas maneras de enseñar, esas nuevas dinámicas.

Diana: Me río es porque tiene que ver con algo que hicimos ya hace mucho tiempo –y Beatriz estuvo ahí- que es *Comunidades educativas de aprendizaje*, pues de alguna manera ahí nosotros estudiábamos esas dinámicas y esos espacios, cómo estaba la *polis* –que en ese caso era la parte regulatoria-, la parte de la cafetería que eran conversaciones muy libres que, por ejemplo, aquí el estudiante no usa la cafetería. O sea, el espacio que es de recocha del estudiante, por decirlo de alguna manera, no lo usa.

Interviewer: ¿En la virtualidad?

Diana: En la virtualidad, en Udearropa, en la mayoría de aulas, que la mayoría de aulas tienen ese espacio y el estudiante no lo usa. Por ejemplo: “vendo moto”, no lo usan; “muchachos, ¿quién tiene grupo?”, no lo usan. Yo por ejemplo los obligo a utilizarlo para formación de grupos: “chicos, pongan en cafetería quién no tiene grupos”, “profe, es que no tengo grupo”, “¿y ya o colgó en cafetería?, no, entonces por qué me vienes a decir a mí si usted es el que tiene que buscar su grupo”. Y el espacio para eso es la cafetería. Entonces hay un sentido muy académico del uso de los espacios más que de reconocer al otro, de: “usted puede ser mi amigo, usted es de tal región”. No hay trascendencia del proyecto de vida, más que del proyecto académico. Ellos no lo ven de esa manera. En mi curso de Introducción a la Ingeniería de Sistemas, les presentaba yo una línea del tiempo donde les decía que me estaban argumentando que no tenían tiempo para presentar el trabajo, les dije: “Perfecto, usted nació y más o menos hasta los 22 que usted tiene hoy, su mamá y su papá lo subsidiaron. Cinco años que se va a demorar en la universidad más o menos, entonces a los 27 se va a graduar y va a salir a trabajar. Y se va a morir más o menos a los 80. Pero generalmente a los 65 usted ya no es productivo, o sea que usted estos quince años va a vivir como en este primer momento, subsidiado por su hijo, por lo que tenía, por la pensión, por lo que sea. Queda ese intermedio entre los 27 y 65 para poder subsidiarse usted mismo. Entonces, ¿qué va a pasar? Si usted no hace un buen proceso en estos 5 años, con qué va a vivir este resto de tiempo –excepto que se gane la lotería o que el papá le deje plata o lo que sea- entonces hay que invertir mucho tiempo aquí para ser excelente y profesional, para poder vivir muy bien de aquí en adelante”.

Me dicen: “Ay, profe, yo no lo había pensado así”. Y de eso dependen los procesos que estén haciendo aquí. O si eso no es lo suyo, tome decisiones rápido para que se vaya a estudiar lo que quiera o montar su negocio. Lo que usted quiera, o casarse con la novia rica o con el novio rico. Entonces, me dicen: “Profe, yo no lo veía así”. “Es que usted lo que se está apostando en este momento es su proyecto de vida y su proyecto de vida es este, entonces hay que hacerle un espacio”. Porque ellos no le trabajan a la dimensión social. Con Bienestar hemos hecho un trabajo muy interesante que ha abierto de alguna manera a los chicos, pero me parece que falta mucho en esa parte. Me parece muy interesante tu trabajo. Me parece que poquitas personas se ocupan como de este tipo de cosas y más desde la facultad de ingenierías son pocos los que se preocupan por este tipo de pensamiento del ser, digo yo, porque me parece a mí que este proyecto es más de cómo esta tecnología impacta precisamente a las personas que lo toman. ¿Qué vas a hacer con los estudiantes?, ¿vas a hacer encuestas con los estudiantes?

Interviewer: Sí, claro. Pero con ellos tocaba con más antelación porque con ellos tengo la autorización del vicedecano. Pero él seguramente se olvidó que coincidía mi viaje –porque yo vengo viajando por diferentes ciudades- esta semana con la ausencia de él, porque él se fue hoy, creo. Entonces, no previno ni a la señora Beatriz ni a nadie, entonces no pudieron contactarme con los estudiantes, con antelación. Lo que nos tocó fue programarla para dentro de dos semanas, el encuentro lo vamos a hacer por la plataforma WizIQ que hasta ahora la conozco. Es supremamente interesante porque una de las hipótesis que manejamos nosotros en la investigación con mis directores es que la presencialidad se hace importantísima. Entonces, ¿qué he aprendido yo en la

Universidad de Antioquia?, que esa presencialidad se ha transformado en esa sincronía por medio de esta plataforma, que me parece supremamente interesante, porque si bien yo no puedo ir a tocar al profesor, si bien no estoy sintiendo su respiración, sí lo estoy viendo y sí hay el contacto, lo estoy escuchando.

Diana: Yo soy una que me río mucho, yo soy muy espontánea, entonces, en clase yo: “¡ay!, muchachos se me olvido una cosa”. De pronto, en la presencialidad esto también lo voy a hacer, pero me parece generar unos diálogos, inclusive cuando estés en WizIQ te vas a dar cuenta que uno está con todos, pero también vas a poder estar chateando con uno individual. Entonces uno, al mismo tiempo que está dando su discurso, moviendo el video, está aquí chateando con los otros y le cuentan a uno cosas. Entonces, yo digo que hay una cercanía y un reconocimiento. Y por ejemplo ayer, yo tengo un estudiante que se llama Medardo, Medardo llegó y se conectó y yo le dije: “Medardo, por favor nos contestas esto”. Medardo no contestaba, entonces yo: “Medardo se fue a pasear, sigamos con otra persona”. Como a la media hora volvió Medardo, entonces volví y pregunté: “Medardo, ¿ya estás con nosotros?”, “Profe, yo siempre he estado conectado”. Ahí todos comenzaron a reírse y a ponerle emoticones y cosas. “Pero, ¿por qué se ríen?” [Pregunta Medardo]. “Medardo, hace media hora te estábamos llamando”. Nos dimos cuenta que estaba conectado pero que no estaba escuchando. Entonces muchos hacen eso porque dicen que después ven la clase, porque queda grabada, después. Lo que se vuelve en un *backup*. El *backup* se vuelve para muchos en una solución absurda. Pero hay unas vivencias muy interesantes allí, muy chévere con los chicos.

Yo, por ejemplo, soy una de las profesoras que el año pasado había una materia, un álgebra o trigonometría, como de diez a doce de la noche en uno de esos horarios muy extremos. Y oficialmente eran en esos horarios. Pues a mí no me parece malo, realmente. Yo tengo mis estudiantes, mis clases no son generalmente de hora y media. Mis clases son generalmente de dos horas o dos horas y media, tres horas. Si se quedan, yo me quedo. Y nos quedamos. Y la clase que es de ocho a diez, a veces nos dan las once de la noche. Aquí, por ejemplo, en la universidad yo tengo clase a las ocho y me dan las diez, diez y cuarto y les digo: “ay muchachos, me van a echar”. Bueno, espero que le vaya muy bien entonces con su proyecto.

Interviewer: Gracias. Habrá un momento de socialización que será cuando tenga resultados.

Diana: ¿Y qué otra universidad está recorriendo?

Interviewer: Ya estuve en la Universidad de Pereira, ya estuve en la Universidad de Ibagué. Estoy esta semana aquí, solamente de la Universidad de Antioquia porque un estudio previo de las universidades al ver que la mayoría utilizan Moodle...

Diana: ¿Y Ceipa no te interesa? Porque el Ceipa está especializado en otro público muy diferente que es el público empresarial, egresados empresariales. Entonces, tiene un enfoque muy puntual y también trabaja Moodle.

Interviewer: Voy a ver si voy.

Diana: Entonces, de pronto te interese.

Interviewer: Como también es una especie de muestra, porque tengo seis universidades y la semiótica es una –de las ciencias humanas– de las ciencias del lenguaje como más precisa. A nosotros nos gusta tomar objeto de estudios pequeños para poder abordarlos y explorarlos lo

suficiente. Claro que también es opcional tomar por ejemplo veinte universidades y reconoces y trabajar ciertos aspectos. Pero, como yo orienté las entrevistas, quiera explorarlas completamente. Yo trabajo con seis universidades, la intención era trabajar con todo el país, tener una universidad por región para poder hablar de ciertas generalidades. Pero fue imposible, porque algunas universidades consideraban que yo venía como a sacar lo negativo que tenían y a empezar como a cuestionarlos y evaluarlos. Y pues se negaron.

Diana: A nosotros si nos gusta ser abiertos. Venga, aporte y critíquenos.

Interviewer: A mí me parece que toda esta parte, todo el eje cafetero son abiertos totalmente. Entonces, la Universidad Nacional sí se interesó porque el contacto lo hice por medio de alguien que sabe, de alguien que está en la semiótica. Y las otras dos universidades de las tres estas que menciono, voy a hacer una pausa para replantear y tengo la otra tanta con tres universidades más, que es la UIS, que es de donde – la UIS y la Santo Tomás de Bucaramanga- que allí nació el proyecto y la Universidad Nacional de Colombia.

Diana: ¿Tú de dónde eres?

Interviewer: Yo soy una mezcla. Yo nací en un pueblo del Norte de Santander, que se llama El Carmen, que es el límite entre el Norte de Santander y el Cesar. Y viví muchos años en Bucaramanga, donde me formé y trabajé. Y ahora estoy por allá en otro lado.

Diana: Pero tienen un acento muy extraño, bastante extraño.

Interviewer: Eso es algo que le llama mucho la atención a mis estudiantes cada vez que empiezo un curso. Bueno, muchísimas gracias profe.

Diana: Okay.

Annexe 4.6. Entretien N° 6. Isabel UdeA

Statut : Enseignant

Filière : Ingénierie environnementale

Universidad de Antioquia

Durée : 2h35

Date : 29 avril 2015

Interviewer: Muchas gracias, profesora, por estar aquí. Quisiera comenzar pidiéndole una breve presentación. Cuánto tiempo lleva más o menos vinculada a la institución, qué asignaturas ha orientado y en qué modalidad.

Isabel: Mi nombre es Isabel. Actualmente coordino el programa de Ingeniería Ambiental virtual. Estoy trabajando en la universidad antes del 2007. He impartido cursos de Saneamiento Ambiental en la modalidad presencial, para estudiantes de noveno semestre. Y, actualmente, estoy dictando los cursos de Introducción a la Ingeniería Ambiental presencial y virtual. Y un curso que es un tronco común de la universidad que se llama Vivamos la Universidad, en la modalidad virtual.

Interviewer: Y cuando dice modalidad presencial y modalidad virtual es que tiene la misma asignatura...

Isabel: En las dos. En la modalidad y en la modalidad virtual es la misma asignatura.

Interviewer: Pero, no se complementan. ¿Una es virtual totalmente y la otra es presencial totalmente?

Isabel: Yo, como tengo la experiencia de la virtualidad, este semestre estoy implementando algunas herramientas tecnológicas con los chicos del programa presencial. Específicamente el foro de la plataforma Moodle. Un foro de discusión que creamos y organizamos con los estudiantes.

Interviewer: Profesora, ¿considera usted pertinente, conveniente, utilizar herramientas virtuales en los cursos presenciales? ¿O, en el caso que lo sea, solo totalmente en la virtualidad?

Isabel: Es que yo creo que todos usamos herramientas tecnológicas en los cursos presenciales. Lo que pasa es que no somos conscientes de que estamos utilizando herramientas tecnológicas en los cursos. Y llevamos mucho rato utilizando esas tecnologías. El hecho de tener correo electrónico para intercambiar información con los estudiantes es una herramienta que se puede utilizar; que algunos docentes, que tienen que viajar, hagan las clases por Skype para no perder la secuencia, eso ya es una herramienta virtual. Entonces, yo creo que la presencialidad está muy permeada por las herramientas tecnológicas. Pero no hay consciencia de los que se está haciendo.

Interviewer: ¿Con qué frecuencia hace usted uso de la plataforma Moodle en sus cursos?

Isabel: Como tengo de los dos, entonces yo tengo a la semana tres clases en la modalidad virtual y una clase en la modalidad presencial. Y esa clase en la modalidad presencial tiene una actividad virtual, que es el foro. O sea que vienen a ser cuatro.

Interviewer: Y esa actividad virtual, ¿la hace cada semana?

Isabel: Cada semana. El foro de discusión es cada semana. Los muchachos hacen una propuesta de un tema que tenga relevancia con el curso. Hay un grupo que es el encargado de montar el tema para el foro de discusión. Obviamente hay unos lineamientos específicos. No es que como: “¡Ayl, se me ocurrió hablar de la contaminación del Golfo de México por los derrames de petróleo”, y ya. Sino que tiene que estar sustentada con una investigación que haga referencia a los documentos y a las páginas en internet que ellos consultaron. Hacemos una pregunta sobre el tema y los otros compañeros deben responder a esa pregunta. Y hay otro equipo que recoge las opiniones de todos y hacen un resumen. Y diez minutos de la clase es el resumen de lo que se discute en el foro.

Interviewer: ¿Eso es la presencial?

Isabel: Eso es la presencial. Pero también lo hacemos en la virtual exactamente igual.

Interviewer: ¿Su experiencia con Moodle –que es la plataforma que propone Universidad- le permitiría a usted decir que, si bien no maneja el cien por ciento de las funcionalidades, si maneja un gran porcentaje?

Isabel: Bueno, yo no desligo dos cosas. Nosotros tenemos dos plataformas: la plataforma Moodle, que es la de las actividades asincrónicas u offline, y una plataforma que utilizamos también, que es la plataforma WizIQ, que la de los encuentros sincrónicos u *online* que tienen los estudiantes. Entonces para mí, personalmente, las dos deben ir de la mano, de gancho. No todo en Moodle, ni todo es encuentros sincrónicos. Y hay que saber jugar con los chicos en ambas plataformas. La plataforma Moodle brinda muchísimas, muchísimas posibilidades para la adquisición del conocimiento de los estudiantes. Pero el encuentro, la posibilidad del encuentro, esa sincronía, ese escucharlos, ese sentir sus silencios –porque uno también aprende a interpretar los silencios de los estudiantes-, la participación, logra uno identificar quiénes son los estudiantes a los que les gusta participar, pero eso no quiere decir que es el más silencioso no tenga nada que decir, son vitales. No estoy de acuerdo con la plataforma Moodle nada más.

Interviewer: ¿Por qué? ¿Por qué cree que es necesaria esa sincronía?

Isabel: Primero, porque estamos hablando de un programa que es de ingeniería. Específicamente una ingeniería como la mía, que es ingeniería ambiental que es transversal a todo el quehacer la sociedad. Entonces la posibilidad de discutir con el estudiante en vivo y en directo, de escuchar lo que piensa, de escuchar lo que han consultado, de escuchar lo que hablaban, porque yo los escucho, no siempre los veo –porque no todos los estudiantes en sus regiones tienen la capacidad de un internet que permita que todos tengamos cámaras encendidas al mismo tiempo-, pero la posibilidad de escucharlos, del chat, en el día a día es muy importante para la construcción colaborativa para construir trabajo en equipo, para construir espacios vitales. Yo estoy haciendo mi maestría en una plataforma Moodle solamente, que es Blackboard. Esa plataforma, tú entras, están todos los documentos, está toda la programación, el calendario para trabajar. Y, sin embargo, –que es cuando yo más me apoyo, que es la necesidad de la interlocución- nosotros con los trabajos colaborativos que hay y lo que dice es: “usted entra y hace su aporte, cada uno hace su aporte, leen y hacen un resumen entre todos”. La gente, todos, en todos los equipos de trabajo que yo he tenido –en una modalidad en donde uno no ve al profesor, no se ve con los compañeros-, todos terminamos

haciendo un grupo en Skype donde nos encontramos. Porque los seres humanos necesitamos esa comunicación que permita el acercamiento.

Y la plataforma Moodle, si bien tiene muchas herramientas y uno puede construir su conocimiento, es demasiado fría y requiere un ingrediente adicional que permita el acercamiento de los seres humanos, que finalmente somos mamíferos de manada y como manada buscamos también ese contacto con el otro. Termina uno teniendo compañeros en WhatsApp, en Facebook, conociéndole la foto, conociéndole la sonrisa, saber que el “jajaja” ya no son seis letras, una jota y una a repetida tres veces, sino que es la sonrisa del otro escuchar y puesta ahí. Y Moodle me parece muy buena herramienta, pero sola no.

Interviewer: ¿Cree usted que el diseño de la plataforma Moodle hace sentir cómodos a usted como docente y a los estudiantes como estudiantes?

Isabel: La plataforma, sí, sí. Porque permite una construcción, o sea la plataforma Moodle permite hacer un montón de cosas para que el estudiante evalúe su conocimiento. Que haya una evaluación, una autoevaluación, un trabajo colaborativo entre los estudiantes, porque tienen la posibilidad de poner foros de discusión, foro de cafetería para que se comente. Que podría ser algo similar a las redes que tenemos en este momento del Twitter, el Facebook, donde ellos no se están viendo, sino que están poniendo “cómo me siento hoy” o “esto fue lo que leí” o “esto fue lo que encontré”.

Y sin embargo hay un chat. Y sin embargo ya está la posibilidad de la cámara. Y es tan clara que seguimos necesitando ese contacto cercano, que esas plataformas y esas redes, que son las que más se masifican y que lo tenemos nosotros también en Moodle, buscan otras alternativas como las video llamada, que también la tenemos. Entonces, Moodle presenta muchas herramientas para que el estudiante pueda: interactuar con el docente, él mismo construir su propio conocimiento, interactuar con sus compañeros, de estudiante a estudiante. Pero, está visto que ellos siguen buscando por otros caminos adicionales a la plataforma esa cercanía de la comunicación personal. Adicional a la plataforma, si fuera tan exitosa la plataforma Moodle, los chicos no tendrían a la par un grupo de Facebook, un grupo de WhatsApp, porque sería suficiente con esta. Insisto, para construir el conocimiento desde lo académico es muy útil. Pero las interrelaciones que se requieren y a las que estamos acostumbradas como sociedad, requieren de otra que permita ese espacio, que no lo permite la plataforma Moodle por más amigable que sea.

Interviewer: ¿Los estudiantes o usted en algún momento experimentó cierta resistencia con la plataforma?, ¿tuvo algún inconveniente?

Isabel: Claro. Yo creo que todos absolutamente pasamos por una serie de episodios cuando arrancamos con estos procesos de la virtualidad. Hay momentos en los que usted dice: “Yo esto ya no lo soporto y lo voy a soltar”. Pero, cuando uno empieza a consultar, a leer, a buscar otras alternativas le va encontrado lo que yo llamo “la salecita”, el sabor. Y para mí la educación virtual es una oportunidad para muchas personas de acceder a la formación que por equis o ye circunstancia no se pueden desplazar a las instituciones a hacer su pregrado o sus maestrías. Entonces, sí siente uno momentos de “no más”. Sin embargo...

Interviewer: ¿Y a qué cree que se deben esos momentos de “no más” que normalmente son al inicio?

Isabel: Sí, casi siempre son al inicio. Primero porque, tenemos que ser muy claros, la modalidad virtual no es que sea comparada con la presencialidad, ¡es un bebé! Esto ha sido un proceso que lleva muchísimos años, pues desde los sesenta más o menos, pero ha sido una experimentación. Yo creo que hemos experimentado muchísimas cosas. Nosotros seguimos experimentando, estamos combinando dos plataformas. Entonces, no estamos acostumbrados, venimos de quince o veinte años de formación en la presencialidad, donde estabas en un aula de clases, donde estaba el profesor, el compañero, donde sentías el olor de la que se echó el perfume que me marea, o el que bebió toda la noche, o el humor del profe, que si llegó de gafas oscuras va a haber examen, que si no llegó de gafas. Es esa manera de interpretar al otro. Entonces, yo creo que esos bajones que sentimos todos los que hemos experimentado la formación virtual se debe más al aislamiento, porque está uno con la máquina y uno cree que así va a ser con el resto del... ¡no! Y uno va buscando las maneras, precisamente, de armas esas redes con las que uno trabaja. Pero al principio, sobre todo al principio, esa sensación de soledad sobre todo es muy grande.

Interviewer: Y en sus cursos presenciales donde usted complementa con esa plataforma Moodle, siente que ese recurso de la plataforma Moodle facilita el aprendizaje, lo obstruye, lo complementa. ¿Qué logra con el recurso?

Isabel: Complementa.

Interviewer: ¿En qué sentido?

Isabel: Primero que todo, porque en el aula de clase, si uno quiere cumplir las metas del currículum, el espacio para discutir es muy reducido. Uno tiene un espaciecito de discusión con los estudiantes de diez minutos porque hay unas temáticas que hay que tratar. Mientras, como el acceso a la plataforma es a la hora que ellos quieran, el día que puedan, entonces es como: “yo voy a ir a ver qué están diciendo mis compañeros del tema” y ellos mismos construyen los procesos. En la clase del lunes, un estudiante me decía: “profe, yo siento que no estamos logrando el objetivo del foro de discusión”. ¿Por qué? Porque están viniendo aquí a repetir el tema que se propuso y no están resumiendo y entonces se creó una discusión de qué resumir. Entre ellos construyeron qué esperan, en esos diez minutos, que los compañeros lleven al salón de clase.

Entonces, se genera la necesidad. Los estudiantes decían: “es que están copiando y pegando un texto completo” y yo: “bueno, y entonces qué van a hacer, porque es un foro de discusión de ustedes, no es mío”. Entonces, salieron unas reglas de juego para construir un foro y que profundizan mucho más en los temas que da uno en una hora de clase, ellos profundizan en esa temática en esos espacios. Porque el curso es de sesenta estudiantes y cuando uno va a ver en el foro hay noventa y dos participaciones es spot. ¿Qué es noventa y dos partecitas en spot? Porque se escribió algo que a este no le gusto, entonces este le refuta con argumentos y con documentos diciéndole: “no estoy de acuerdo por esto, esto y esto”.

También es una manera de que ellos aprendan a construir, a consultar, porque la regla de oro es que cualquier cosa que se vaya a decir es que tiene que ser sustentada en un documento de leído producto de la investigación. Eso refuerza la búsqueda de documentación, cómo referenciar, porque este curso es de primer semestre, o sea que los chicos vienen de su educación básica en bachillerato y tienen un imaginario diferente. Entonces el espacio de la investigación es muy

reducido. Ellos desconocen, por ejemplo, que si cogen una foto en internet, ellos deben citar porque no es una fotografía que ellos tomaron o que si encontré un documento en Wikipedia, yo tengo que decir que yo busqué en Wikipedia y por qué Wikipedia. Entonces, se les pide que entren a bibliotecas de otras universidades. Entonces es también irlos formando en ese proceso de investigación, cómo uno respeta los derechos de lo que el otro escribió. Es básicamente ese el objetivo inicial del curso y se logra en el foro.

Interviewer: Y, en términos generales, ¿cuál es su modus operandi con los foros? Usted propone la consigna...

Isabel: La primera consigna la propuse yo. De ahí en adelante, yo los tengo divididos en grupos, en grupos de cinco estudiantes. Y según el tema que estemos dando en esa semana, ellos proponen un tema de discusión. Por decir algo, en esta semana estábamos hablando del ciclo del carbono, entonces el tema de uno de los grupos fueron las energías alternativas que disminuyen precisamente las emisiones de carbono a la atmósfera. Y eso fue producto de discusión en la clase. Se hablaron de muchos temas y fue producto de inquietud de los estudiantes. Bueno, si tantas emisiones de carbono están afectando el ambiente, entonces ¿qué otras energías? Y buscaron documentación sobre energías alternativas. Eso ya nace de ellos. La primera propuesta la hago yo y de ahí para adelante ellos ya presentan...

Interviewer: Cada grupo tiene asignada una semana o...

Isabel: Sí, una semana. Y el tema tiene que ver con lo que se haya tratado.

Interviewer: ¿Y qué deben hacer los estudiantes?, hay un grupo asignado para cada semana para que proponga el tema.

Isabel: Ajá.

Interviewer: ¿Y los otros grupos?, ¿los otros estudiantes qué deben hacer?

Isabel: Los otros estudiantes leen el tema que ellos propusieron, porque ellos deben hacer como una pequeña reseña y dejar los enlaces de donde investigaron para que los otros puedan profundizar. Y hacen una pregunta, o sea hacen un cuestionamiento sobre el texto. Entonces, los chicos decían: “¿Consideran ustedes que las energías alternativas van a lograr disminuir las emisiones de CO² en el ambiente?”. Entonces los muchachos, con lo que leen y con los enlaces que ellos les dijeron, dan su opinión: “Creo que sí, creo que no”. Hay unos que van y buscan mucho más allá. Han puesto, por ejemplo: “en la cumbre de Río se dijo que todos los países estaban obligados a disminuir un 30% las emisiones de CO² y les ponen el enlace”. Entonces, el otro dice: “No es posible porque la energía eólica también está generando problemas porque las aves se están chocando contra las aspas y se están muriendo”. Y se va volviendo una dinámica.

Interviewer: Y a partir de esa participación de esos estudiantes en los foros, ¿usted podría caracterizarme más o menos qué tipo de estudiantes, no vamos a poner una etiqueta, pero una característica como de qué tipo de estudiantes tiene? Digamos, en el sentido de la participación, son más activos en la mañana, en la tarde, en la noche. O si usted les da ocho días para hacer la actividad, ellos lo hacen el día uno o dos, o el día siete u ocho, o en la mitad, más o menos.

Isabel: El ejercicio tiene una cascarita. Y la cascarita es que la clase es los lunes, el equipo que debe proponer el foro de discusión tiene hasta el miércoles al mediodía para proponer el tema y todos

los estudiantes tienen hasta el viernes a las seis de la tarde para participar en el foro, porque el lunes hay una exposición del resumen. Solamente se recogen las participaciones hasta ese viernes a las seis de la tarde. Entonces, hay un tira y afloja porque ellos mismos dicen: “profe, pusieron muy tarde el tema, el último día a última hora” o “profe, es que el viernes a las seis de la tarde apenas habían participado veinte, entonces esperamos un día más y participaron cuarenta y cinco”, por ejemplo.

Interviewer: Para poder hacer el resumen.

Isabel: Para poder hacer poder hacer la síntesis. Entonces, no quiero... ojalá pudiéramos cambiar, pero es muy de nosotros, muy tradicional que aquí dejamos todo para última hora. Eso es una constante en muchas cosas y se ve reflejado en la participación de los muchachos. Entonces yo no podría definir que la participación a última hora es por falta de interés, sino porque es un asunto de idiosincrasia, de alguna manera. Que “¡ay!, hoy es el último día”, “hoy es el último día para pagar los servicios”, “hoy es el último día para pagar la hipoteca”. Es muy, muy, muy de acá.

Interviewer: ¿Pero sí habría casos de estudiantes que participan comenzando el plazo?

Isabel: Sí, efectivamente, que están pendientes. Un número de estudiantes no tengo. No tengo estadísticas, pero sí tenemos estudiantes.

Interviewer: ¿Un pequeño porcentaje o un gran porcentaje?

Isabel: Un pequeño porcentaje, es pequeño de los que ponen el foro a mediodía y a la tarde ya están haciendo su participación. Creo que funciona exactamente igual que como en un grupo en una clase presencial. Yo insisto, lo que nos diferencia a los presenciales –que yo tengo la fortuna de vivir la experiencia- para mí es igual. Los estudiantes son exactamente iguales. El que es bueno, es bueno. El que es regular, es regular. Y el que no está interesado, no está. Los estudiantes son exactamente los mismos. El estudiante destacado de la virtualidad es tan bueno como el estudiante destacado de la presencialidad. Es más, yo le pondría una estrellita, tiene un valor agregado el estudiante de la virtualidad y es que, finalmente, ellos tienen una responsabilidad mucho más grande en cuanto la construcción de su conocimiento. O sea, si yo no fui a la clase, yo la tengo que ver, yo soy el responsable de la construcción de mi conocimiento. A ellos les pongo ese valor agregado.

Y a los presenciales les pongo otro valor agregado que le quito a los de aquí. El estudiante presencial va a la clase de ocho a diez de la mañana y lo que captó de lo que el profesor dijo hasta ahí quedó, ¿cierto? Los estudiantes de nosotros de la modalidad virtual, que tienen el encuentro sincrónico con el profesor, ese encuentro queda grabado y el profesor puede escuchar lo que el profesor dijo las veces que quiera, que no le pasa al presencial. Este estudiante puede ver las veces que quiera la clase que el profesor dictó. El (estudiante) de la presencial si se la perdió, se la perdió. Por eso te digo que para mí no hay una diferencia entre el que está en un salón de clase y el que está en la modalidad virtual.

Interviewer: ¿Y el horario de participación de los estudiantes? ellos son más activos en la noche o en la mañana según lo que usted ha percibido, pues porque la plataforma Moodle registra todo eso.

Isabel: En la noche, en la noche. Pero, ¿de cuáles estamos hablando?

Interviewer: De ambos. De los virtuales de un lado y de los presenciales con apoyo virtual.

Isabel: Los presenciales durante el día porque hay una característica también diferenciadora con los virtuales, muchos de nuestros estudiantes virtuales trabajan, entonces ellos llegan después de su jornada de trabajo a realizar las actividades de la plataforma. Pienso que se distribuyen dependiendo de los espacios que ellos tengan para participar.

Interviewer: ¿Y los presenciales?

Isabel: Los presenciales, es más en el día.

Interviewer: ¿Cómo es la comunicación por medio de la plataforma? Vamos a hablar de los dos ejemplos, en el caso de la enseñanza totalmente virtual, ¿hay una fluidez, hay una eficacia en la comunicación entre docente y estudiante?, sea por los mensajes internos masivos o sea por los mensajes internos individuales o sea en el foro o las consignas. ¿Hay una comprensión clara, eficaz o hay obstáculos allí?

Isabel: Yo tengo tres actividades. Una presencial como docente, otra virtual como profesora y coordino el programa. Coordinar el programa significa escuchar a todos los estudiantes, que son doscientos noventa y cinco estudiantes de ingeniería ambiental, con un foro que tenemos para el apoyo de ellos. Entonces, yo te voy a hablar de mis clases. En mis clases la fluidez es muy buena porque yo todos los días en la mañana, al mediodía y en la noche reviso el foro. Yo entro, miro qué temas hay. En los foros que son grupales, en la consigna si yo no contesto, el que sepa cuál es la respuesta, responde para que los compañeros no se queden con la duda. Como yo lo reviso tres veces, hago la lectura de lo que respondieron y corrijo si hay que corregir o felicito si hay que felicitar.

En el foro que es de los doscientos noventa y tantos estudiantes, yo recibo quejas de: “este profesor no me responde el foro, yo ya le he escrito varias veces y no me ha dicho nada”, entonces a mí me toca escribirle al profesor: “por favor, tenga en cuenta que el acompañamiento a los estudiantes mediante el foro de preguntas es muy importante”. Pero en el caso de mi curso, yo trato en la medida de lo posible, tengo también actividades de coordinación, de responder el máximo de preguntas. También tengo claro que respondo preguntas que yo sé que el estudiante no encuentra en otro espacio. No respondo preguntas que tienen que ver con “mi ejercicio de buscar la respuesta”. Esas son las que no respondo.

Interviewer: Esa actividad, ese trabajo con la plataforma de los cursos presenciales, mejor dicho, si fluye bien la comunicación en la plataforma virtual, ¿por allí se solucionan todos los interrogantes que tengan los estudiantes o hay necesidad de hacer aclaraciones en la presencialidad, en los encuentros presenciales? como dar indicaciones de lo que ellos no entendieron.

Isabel: Sí, hay que. Pero hay un asunto y es el problema de lectura de los muchachos. A veces ellos leen demasiado rápido, leen por encima el primer pedacito y el último, como algunos han llegado a decirme: “no, es que yo leí el primer párrafo y el último, y con eso me quedé”. La manera en que recibimos la información, es un bombardeo de información la que recibimos, entonces decantarla a veces es un poco complicado. Yo veo que, como llega tanta información, aquí se está gestando algo que me parece bastante, que me llama la atención —no sé qué será lo que va a pasar de aquí para adelante—, pero es cómo no estamos profundizando en la información que nos está llegando,

porque como tenemos un paño impresionante, entonces no hay espacio ni tiempo, ni para racionalizar ni para decantar.

Entonces, así como se mueven en las redes sociales, se mueven en el foro. Exactamente igual. Primero, una lectura rápida. Título, casi que título de la obra, final y ya. Entonces, [el estudiante dice]: “Profe, yo no entendí”. [La profesora contesta]: “No entendiste, el foro decía tal”. [El alumno responde]: “¡Ah!, profe es que yo no me lo leí completo”. [La docente pregunta]: “¿Y por qué no lo leyó completo?”. [El estudiante dice]: “Ah, porque como había tanta gente, entonces eso se vuelve una respondedera”. Que eso es lo... [que sucede].

Bueno, el foro cuando es individual, la respuesta individual casi que un correo electrónico, entonces usted responde solamente a los estudiantes. Pero muchas de las preguntas que ellos hacen son como: “Si me responden a mí, le responden a otros veinte”. Pero de esos veinte, diecinueve participaron de la respuesta porque “me gustó o no me gustó, por apoyar o no apoyar”. Entonces, hay que hacer un montón de claridades. Como eso llega directamente también al correo electrónico, entonces ellos ven el correo electrónico porque muchos no entran a la plataforma, sino que revisan el correo. Y si ven en el título del asunto que les llama la atención, van al foro. Si no, no.

Interviewer: O sea, si está marcado: “Me llamó la atención esta intervención por tal y tal razón”, ¿van al foro?

Isabel: No que me llamó la atención, sino que si el asunto del foro dice: “Pruebas Saber Pro”. Entonces todos los que tienen que hacer las pruebas Saber Pro entran. Pero si yo pongo: “Taller de bienestar”, hay un silencio tácito. Entonces, yo les pongo el Taller de Bienestar por el foro, por el Facebook. Por todos los espacios habidos y por haber, y siempre pregunto: “¿Cuántos participaron de los talleres de bienestar?”. Pero es lo mismo que cuando tú en las redes sociales les pones documento para leer o una imagen del terremoto en Nepal. El documento para leer, que tiene que ver con una temática ambiental, tiene tres “me gusta” y la foto del terremoto de Nepal tiene cuarenta, cincuenta, sesenta “me gusta” y veinte compartidos. Eso mismo pasa en la plataforma Moodle. Es exactamente igual. Si yo veo que el título, el asunto del foro me llama la atención, lo veo. Si no, está el cero de Isabel, quien propuso el tema de discusión.

Entonces, yo trato en lo posible –porque insisto- no podemos permitirnos que tanto bombardeo de información nos enloquezca. Yo siempre les digo: “Tratemos de coger un pedacito, trabajar un pedacito, analizar ese pedacito”. Porque todos llegan con un montón de inquietudes. A mí en una sola clase, te digo, estábamos hablando de los que eran ecosistemas y un ecosistema es todo, todo es un ecosistema desde los micros-ecosistemas. Entonces, terminaron preguntándome cosas como la teoría de las conspiraciones. Y yo [respondí]: “¡Paren!”.

Eso tiene que ver con que cinco segundos después de que hay un terremoto, el mundo entero sabe que hay un terremoto. Antes había todo un proceso para que a información llegara. Cualquier funcionario, en este país o en cualquier parte, que cometa un error ya tiene el video grabado por el mundo. Entonces, no hay ni siquiera el espacio para la intimidad, para decantar. Eso lo estamos perdiendo. Hay que buscar maneras en que centremos esos procesos. Hay que tener mucho cuidado con la información, cómo llega, de dónde llega, cómo la traen.

Entonces el foro en la plataforma Moodle, que es la que más trabajamos nosotros trabajamos, que nosotros trabajamos casi que cincuenta-cincuenta Moodle y la otra. También hay que buscar que haya una racionalidad. Por ejemplo, que Wikipedia no sea solamente la herramienta. Wikipedia es muy buena, porque Wikipedia te lleva a otro montón de páginas. Pero también cómo se consulta en las bibliotecas virtuales de las otras universidades, qué documentación hay. Hay que ir cerrando esa globalidad, ir cerrando un poquitico, que hay la posibilidad de pensar un poco más. Porque mi sensación es esa: estamos en una carrera contra el tiempo, todo tiene que ser ya. “Es que mi computador es muy lento”, ¿Y qué es la lentitud?, pregunto yo. ¿Y qué es la rapidez?

Interviewer: Y en esos encuentros que se dan por la plataforma, es decir en el aprendizaje virtual, ¿llega a haber inconvenientes también de comunicación que se requiere aclarar en los encuentros sincrónicos, por ejemplo?

ISA: Sí, claro. Pero cuando hablas de los inconvenientes es...

Interviewer: De comprensión, básicamente.

Isabel: ¿De comprensión de los temas?, sí, eso pasa bastante a menudo. Sobre todo, con los foros porque cuando tienes una actividad, que uno como docente construye la actividad que uno ya ha probado; por ejemplo, yo tengo una actividad que es de trabajo colaborativo para que ellos aprendan que a pesar de que están en lugares muy distintos pueden trabajar en equipo. Y ahí es donde descubren las ventajas del Skype [...]. Uno se da cuenta, cuando los muchachos hacen la presentación, las exposiciones, quiénes realmente trabajaron. “¿Y ustedes cómo trabajaron?”, “Profe, nosotros teníamos un grupo en Skype y nos encontrábamos todos los días a tal hora, a trabajar ahí. Y fulanita no tiene Skype, pero estaba conectada con la otra por WhatsApp y le iba diciendo”. Ese grupo hace una mejor presentación al grupo que solamente puso en el foro las actividades. Entonces, cada estudiante va a poner lo que opina sobre este tema, luego cogen las opiniones y hacen un resumen entre todos; esos que solo trabajaron plataforma comparados con los estudiantes que tuvieron encuentros por Skype, es el mismo. Pero las confusiones, que tienen que ver con los que se propone en el foro, son falta de lectura. Esa confusión es “No leí bien”, “Me salté el proceso”. Cada foro tiene un encabezado y dice: “Lea detenidamente las indicaciones que se le dan”.

Interviewer: ¿Y esos inconvenientes también se presentan en la presencialidad?

Isabel: ¡Claro! Totalmente. Por eso insisto, para mí no hay una diferencia entre unos y otros. ¿Por qué?, porque cuando tú le pones un trabajo a los chicos presenciales, tú les dices: “las reglas de juego son estas”. Unos toman nota, otros dicen: “Profe, ¿usted nos va a mandar las diapositivas por correo electrónico?, ¿me la manda al correo?”. O sea, las herramientas siguen estando tanto en la presencialidad como en la virtualidad. Entonces, “¿Profe, me va a mandar las diapositivas?”, “¡Sí!”. Y mando las diapositivas y dice: “Para la presentación usted solo podrá tener cinco diapositivas y no más”. Y llevan siete u ocho. “¿Cuántas diapositivas eran?”, “¡Ah!, profe eran cinco, pero no me...”. También he hecho otro ejercicio y es: ¿por qué tienen que ser cinco?, ¿por qué yo tengo que poner a mis estudiantes a que solamente sean (cinco diapositivas)? Entonces, en otra experiencia dije: “Libre, las diapositivas que quieran”. Todos los días me escribieron: “¿Cuántas diapositivas son?”, “Las que quieran”, “Profe, pero un mínimo o un máximo”. Se les volvió un

mundo, recibí yo no sé –eso fue hace como dos semestres- cuántos correos. Ellos buscan el límite por más que uno quiera decir: “Hagan lo que quieran”, “Profe, ¿tiempo para exponer?”, “El que necesite, si se va a gastar las dos horas de clase se le dan las dos horas de clase”, “No, no profe, es que es para podernos repartir”.

Entonces eso me ha parecido muy interesante, que nos hemos acostumbrado tanto a los límites que cuando nos quitan los límites, buscamos los límites. No decimos “tenemos el espacio libre y todo esto es para nosotros”, sino “redúzcame el espacio que yo no puedo con todo esto”.

Interviewer: Sí, interesante.

Profe, ¿para usted aprender a manejar la plataforma, para saber cómo llevarla a sus cursos presenciales o cómo orientar bien sus cursos totalmente virtuales, recibió usted una formación o una capacitación?

Isabel: Aquí hay un curso que se llama *Aprendizaje efectivo*. El curso tiene la gran ventaja de que nos enseña a utilizar las herramientas, cómo se utiliza la plataforma Moodle, cómo se utiliza la plataforma WizIQ, cómo hacer un guion. Hicimos guiones, hicimos videos, hicimos caricaturas. Pero pedagogía y didáctica no.

Interviewer: ¿Entonces ha sido como intuitivo? De cómo me parece a mí mejor traer esta herramienta al curso.

Isabel: Sí, de ¿cómo me gustaría a mí que me lo dijeran? Yo cuando voy a montar un curso siempre pienso: “A mí cómo me gustaría que me contaran esto”, porque yo fui una estudiante un poquito complicada. A mí cuando me llegaba una profesora a darme teoría, teoría y teoría, yo no volvía a las clases. Porque yo más bien cogía el cuaderno de mis compañeros, le sacaba fotocopias y estudiaba. Yo me sentía perdiendo el tiempo viendo a una profesora dicte y dicte pegada a un cuaderno. Yo me aburría mucho, entonces to me iba. Y hablaba con la profesora y le decía: “Yo no voy a volver a su clase”.

Interviewer: ¿Y recibía alguna represalia en su contra?

Isabel: Yo estuve muy de buenas, porque era un asunto como de grosería. Porque yo me concentro viendo y no escribiendo, entonces la profesora dictaba y yo escribía y siempre yo estaba más atrás de los que iban escribiendo. Entonces, yo le levantaba la mano y decía: “Es que me atrasé en tal parte y tal parte”. Entonces yo le decía (a la profesora): “Vea, yo atraso a la clase. Yo más bien no voy y le saco fotocopia a los cuadernos. Y voy –los viernes había unas tertulias- a las tertulias”. Entonces, yo trato en lo posible de: “¿Cómo me gustaría que a mí me contaran este cuento?”. Y seguramente tengo estudiantes que se aburrirán en mi clase porque la profe casi les escribe. Porque hay estudiantes que les gusta más que les escriban. Pero también tengo estudiantes que les parece muy dinámica la clase. Entonces, yo también busqué.... Son dos horas en las que no nos estamos viendo y yo me imagino.

Como me ha sucedido a mí que estoy en una videoconferencia, que tengo dos encuentros durante el semestre, videoconferencia en la maestría. Y como no podemos utilizar las cámaras, porque consumen demasiado internet y hay gente que no tiene acceso, entonces me va cogiendo un sueño, cuando ellos hablan y hablan yo me voy quedando dormida. Así es que yo pienso: hay que buscar cosas. Que como no nos estamos viendo y que cuando los muchachos están muy

callados –yo tengo mis clases a las seis de la mañana- yo les digo: “Se fueron todos a desayunar y me dejaron aquí sola”. Entonces todos responden: “Profe, aquí estoy, aquí estoy”. Y las dinámicas son búsqueda en internet, pongo videos, los pongo a ellos a construir, a buscar y que monten. Entonces cuando estamos hablando de cosas yo les digo: “Bueno, van a buscar por internet imágenes de ecosistemas que ustedes quieran que se vean aquí y me los van mandando y los vamos subiendo”. Entonces, hay que tratar de que ellos se muevan porque yo no me alcanzo a imaginar cómo serán dos horas de clase uno ahí hablando. ¡Me voy fundiendo del sueño! Por eso te digo que yo siempre digo que yo pienso cómo me gustaría que me contaran a mí este cuento.

Interviewer: ¿Y toda esa preparación extra que usted hace –porque cómo motivo a mis estudiantes, al que no estoy viendo, para que lo hagan mejor, para que se sientan más motivados- le toma más tiempo de preparación?

Isabel: Claro.

Interviewer: ¿Mucho, mucho más?

Isabel: Sí. Sí porque finalmente tenés que estar –lo que pasa es que uno podría decir que cuando a uno le gusta la docencia uno está las veinticuatro horas del día pensando en ello-, entonces cada cosa que uno hace, hasta cada película que te ves te da información para los estudiantes. Yo me veo una película y yo digo: “esto me sirve para tal cosa en la clase”. Yo me estoy tomando una cerveza con mis compañeros y estoy conversando y cualquiera me dice: “me leí un libro”, yo le digo: “decime el libro que eso me sirve para la clase”. Entonces uno todo el tiempo está como construyendo. Se le mete a uno en el alma. Eso no es un asunto de: “me voy a sentar a preparar el tema, estas tres horas me voy a sentar solamente a preparar la clase”. Yo creo que yo preparo clases todos los días, todo el día. Porque en los tiempos libres que estoy por ahí, empiezo a buscar videos de YouTube y encuentro un video y resulta que ese enlaza a otro, a un montón de videos.

Entonces, el Facebook a mí me ha servido muchísimo porque finalmente esas redes sociales que uno construye se parecen a uno. Las redes que me mueven a mí son de un montón de gente que se mueve en el área ambiental. Y muchas veces llegan documentos súper valiosos –porque yo insisto: Facebook es como usted lo utilice- hay documentos súper valiosos, documentales, gente. Entonces, yo (digo): “Este lo voy a tomar para esta clase, este lo voy a toma para...”. Hasta el arte, arete con material reciclado, si me encontré un documental por allá: “Les voy a poner a que vean este documental un ratito o les pongo en la plataforma para que lo vean y después lo discutimos”. Entonces yo creo que cuando a uno la docencia se le mete en las venas uno prepara clases todo el día. O sea, yo no te puedo decir que yo le dedico dos horas diarias a preparar la clase porque yo preparo clase todo el día, todos los días. Cosas que me encuentre súper valiosas las voy poniendo en un ladito o se las voy montando en la plataforma.

Interviewer: ¿Recurre bastante a videos y a estas otras herramientas que le permite la plataforma?, ¿además del foro qué actividades propone normalmente o a qué herramientas recurre?

Isabel: A los videos de YouTube, a la lectura de textos. Yo les mando muchos link para que vean documentos que me voy encontrando, les mando mucho link. Pero esos link los montamos más que todo en WizIQ o en el Facebook. Yo tengo un Facebook para estudiantes, exclusivamente. Entonces yo los leo a ellos, cómo se mueven, yo los miro. Yo miro qué dicen ellos, cómo lo dicen.

Me he dado cuenta que causa mucho efecto precisamente cuando los pones a ver videos y a que hablen sobre ellos, más que leer documentos. Un día un estudiante me dijo: “Profe, es que nosotros somos la generación visual”, porque no habían leído un documento que yo les había dejado. Bueno, entonces yo dije: “Voy a hacer la prueba de qué tan visuales son”. Él [el estudiante] me dijo tranquilamente: “somos una generación visual”. Y en la clase siguiente les llevé una serie de diapositivas. Esas diapositivas estaban hablando de la cobertura de saneamiento básico. Era un mapa de Antioquia con la cobertura en acueducto, un mapa de Antioquia con la cobertura en plantas de tratamiento de agua potable y un mapa de Antioquia con la población y acceso al agua. Entonces [dirigiéndose a los estudiantes]: “Como somos tan visuales, léanme qué dice ahí, qué lectura me hacen de esos tres mapas que habla de cobertura en acueducto, de plantas de tratamiento en agua potable y de población con acceso al agua”.

Interviewer: ¿Y cuál fue la reacción?

Isabel: [Un estudiante responde]: “Profe, ¿por qué me tira tan duro?”. Porque no son, tampoco, visuales. [Dirigiéndose a los estudiantes]: “Hay tres mapas, ¿qué les dicen estos mapas?”. Ojo que no solamente lo que veo sino lo que leo lo que me permite que esto que es una imagen, yo la pueda interpretar. Si yo no he leído nada, yo no puedo interpretar nada de esto. Hay que jugar con los dos. Hay que ponerlos a leer. Pero también hay que ponerlos a que tengan la oportunidad de contar.

Hace poquito los puse a hacer un dibujo libre. O sea, un dibujo libre que tenga que ver con un tema ambiental sin escribir una sola letra. Ese dibujo debe contar algo. Yo me quedé maravillada, sobre todo con el esfuerzo de los que no saben dibujar. Porque si yo digo: “Para mí eso es muy fácil”. Pero con los que no sabían dibujar yo me quedé muy satisfecha con esa búsqueda. Yo les decía: “Uno como ingeniero tiene que ser capaz de leer en un dibujo, de leer en un paisaje, de leer en un documento”. Yo tengo que ser capaz de trabajar con las manos. Ellos son: “Que no tenía GPS, que no tenía computador, que el tiempo estaba muy nublado y no me dejó hacer nada porque el satélite se perdía”. Entonces, hay que seguir tocando tierra, lo virtual es muy importante, pero hay que seguir tocando tierra.

Interviewer: Y si volvemos un poquito a Moodle, en cuanto a las actividades además de los foros, ¿de qué otras actividades se vale en Moodle?

Isabel: En Moodle hay las actividades, los foros es constante, pero cada unidad tiene una actividad específica, que puede ser una actividad colaborativa pero que termina siendo una presentación que se hace en la plataforma sincrónica. Entonces, hay documentos para leer y con esos documentos ellos deben hacer un trabajo que tiene que ver por ejemplo con zonas de vida. Hay un trabajo de zonas de vida y están todas las reglas del juego. Usted deberá consultar cinco municipios con estas y estas características. Hay una serie de actividades. Hay actividades para que ellos evalúen lo que aprendieron. Hay, como te digo, los videos también, videos cortos que tienen que ver con el tema de ecosistemas, de zonas de vida. Hay videos cortos y documentos para consultar, documentos para que ellos lean. Material fundamental con el cual ellos deben preparar semana a semana las actividades y otro que es material de apoyo para que ellos mejoren sus conocimientos.

Interviewer: ¿La plataforma Moodle es una disposición por parte de la universidad en complemento con la otra plataforma que les permite los encuentros sincrónicos o ustedes tienen libertad de elegir otras plataformas?

Isabel: Los programas tienen esas dos plataformas. Esas son las dos plataformas que nos permiten a nosotros evidenciar qué proceso tienen los docentes con los estudiantes, porque si cada uno pudiera utilizar su plataforma sería muy difícil ese rastreo de que sí se esté adquiriendo el conocimiento que se requiere en la formación por cumplir. Esa es la plataforma. Es como decir que yo no voy a dar clases aquí en la universidad, sino que me voy a ir para otra universidad a dictar las clases. Que no lo podría hacer en una temática o que yo no voy a dar la clase aquí y me voy a dictarla para otra parte, pero el lugar de formación es la universidad – el espacio físico- y el lugar de formación para los estudiantes virtuales es la plataforma Moodle y la plataforma WizIQ. Los otros son herramientas que los profesores pueden utilizar, pero deben concentrarse en esas dos plataformas

Interviewer: ¿Cómo se accede a la plataforma Moodle?, ¿por medio del sitio de la universidad?

Isabel: Sí, de la plataforma de la universidad, del portal de la universidad, por ahí se accede a la plataforma Moodle.

Interviewer: En términos generales, profe, creo que con esto terminamos lo que yo tengo por preguntar.

¿Cómo describiría, en términos generales, su experiencia con Moodle?

Isabel: Buena...

Interviewer: Además de todo lo que me ha contado.

Isabel: No, a mí la plataforma Moodle me gusta muchísimo. Yo creo que hay que seguir profundizando en ella. Cada día uno descubre cosas nuevas. Por ejemplo, cuando descubrí –hace dos semestres- las maravillas que se pueden hacer con el cuestionario y todo lo que uno puede evaluar, puede hacer una especie de blog con los estudiantes. A mí me parece muy, muy chévere en cuanto a la construcción de conocimiento académico, me parece que la plataforma cumple perfectamente con lo que uno pudiese lograr en cuanto a construcción del conocimiento.

Interviewer: Profe, usted ya rastreó más o menos cuáles son mis intereses, no sé si tenga otro comentario y otra opinión que me pueda resultarme útil.

Isabel: No. mi pregunta y mi duda siempre ha sido –y algunos me dicen que no, que en todas partes se utiliza- por qué tenemos las actividades sincrónicas tan cenicientas en los procesos virtuales.

Interviewer: ¿En qué sentido, profe?

Isabel: Lo digo por la experiencia que he tenido, que mucho de los programas que tienen que ver con la virtualidad, Moodle es como la reina de los procesos y los encuentros sincrónicos son de cada ocho días o de cada quince días, pero no hay ese día que le permita a uno conocer a los estudiantes. Entonces mi pregunta siempre ha sido: ¿por qué le dejamos solamente a Moodle todo el proceso de formación? Porque –personalmente, es mi visión- yo creo que con uno encuentro cada quince días es un poco difícil conocer a los chicos. Pero hablo de pregrado, porque ya cuando

uno está haciendo una formación en maestría, ya el asunto es como muy diferente, ya todo el mundo está trabajando, muy ocupado en muchas cosas. Pero sí me ha llamado mucho la atención por qué hemos dejado solamente a Moodle con todo, con ese peso tan grande en la construcción de conocimiento. ¿Pero, cuál es su postura?

Interviewer: ¿A mí? Yo no podría responderle porque justamente yo estoy indagando eso. A la pregunta: ¿por qué me interesa Moodle? Porque todas las universidades se interesan en Moodle. Cuando yo empecé mi proyecto, mi experiencia había sido –sobre todo en la universidad donde yo estaba- con la plataforma Moodle, como docente. Entonces, empecé a cuestionarme por qué la resistencia –porque en mi caso los estudiantes eran con una resistencia enormísima sobre todo en la Universidad Santo Tomás- al uso de la plataforma y siempre me pedían, me pedían y me pedían tutorías. “Encontrémonos profe, ¿cuándo viene a la universidad?, mire que yo necesito preguntarle esto”. Pese a que mi formación de base es en Español y Literatura, o sea, del manejo del lenguaje, yo trataba de ser muy precisa en cada mensaje que yo les escribía.

Al darme cuenta de todo esto, empezaron a surgirme una cantidad de interrogantes y de ahí nació un proyecto doctoral. Cuando yo estaba en Francia tratando de buscar las universidades y todo esto de mirar qué plataformas usaban, me di cuenta de que todas –no todas- un gran porcentaje de las universidades usan Moodle y no solo en Colombia. Es una de las plataformas más usadas en el mundo y empecé a interesarme en el porqué, ¿por qué usar Moodle? Y esa es una de las preguntas que hago, sobre todo a las personas de administrativos, a las personas que se encargan de administrar todo esto del TIC, yo les pregunto por qué le elección. Primero que si fue impuesta por la universidad. “Sí, la universidad lo hace”. Y ¿por qué Moodle?, entonces unos me han dicho que porque es gratuita, que la filosofía se basa en el aprendizaje cooperativo y colaborativo. Empiezan a haber varios argumentos.

Por supuesto, no hacen falta los docentes que me dicen, hoy por ejemplo me vine a entrevistar a algunos de la EAFIT y me decía: “Pero es que Moodle no es el mejor ejemplo de plataforma educativa, ¿por qué usted se interesa en eso?”. Porque es la plataforma en la que se interesan la mayoría de las universidades en Colombia y me interesa saber por qué la usan. Y me decía: “No, porque nosotros experimentamos con Moodle, pero la plataforma de la universidad es otra”, ellos usan otra plataforma. Entonces, muchos profesores también se cuestionan y empiezan a dar también diferentes razones de por qué utilizan Moodle. Pero una de las que sale principalmente es la gratuidad, que es un *software* libre, que uno puede –consiguiendo ciertos códigos- uno puede modificarla, personalizarla. Cosas que no permiten otras plataformas tan fácilmente.

Isabel: Yo no sé –lo que yo te dije de Blackboard- no sé si Blackboard es Moodle.

Interviewer: No. Es otra plataforma diferente.

Isabel: Sinceramente te digo que a mí me parece terrible.

Interviewer: ¿Blackboard?

Isabel: Sí, la cosa más fría.

Interviewer: ¿Aún más fría que Moodle?

Isabel: Mucho más, muchísimo más.

Interviewer: Ese es otro de los cuestionamientos que yo hago siempre —a los profesores, a los estudiantes, a los administrativos— es si sienten que el diseño mismo de la plataforma, como la cierta linealidad, no les da esa comodidad que debería darle a uno el ambiente donde uno está aprendiendo. Entonces no sé en su caso si considera...

Isabel: No, ¿y sabes por qué? Porque es como mi interpretación, por eso te digo con los codos que la plataforma Moodle y Blackboard. Si a usted le parece a Moodle lineal, a mí Blackboard me parece terriblemente lineal. Y no lo siento así porque ya llevamos más rato todos trabajando con los equipos de cómputo. Entonces, ¿tú que tienes en un explorador de Windows?, un montón de carpeticas con pestañas donde tenés un montón de... Entonces yo creo que estamos más sincronizados con ese proceso. Por eso yo no siento para nada fría en ese sentido a la plataforma (Moodle).

Lo otro que tiene de ventaja la plataforma Moodle es lo agradable que puedas hacer el espacio. Con maneras en que pones las pestañas, lo agradable que pones la posibilidad de abrir o no (los módulos), por ejemplo hay profesores que cierran, solamente permiten entrar a un módulo y el resto está cerrado. Hay otros que, como en mi caso, dejan todo abierto y “usted verá lo que quiera explorar”. Pero eso —vuelve y juega— tiene que ver con el docente. Por eso te digo, para mí Moodle es una herramienta, la tecnología es una herramienta, el profesor sigue siendo el mismo, los estudiantes siguen siendo los mismos. Tan psicorrígido puedo ser yo en una clase presencial como en una virtual. Tan libre puedo ser en una clase presencial como en una virtual. O sea, realmente las herramientas solamente son un medio. La manera de llegar con la información, de cómo la transmito es otra cosa y tiene que ver con la pasión.

Interviewer: ¿Pasión que cree usted que puede transmitir por medio de la plataforma? No pensando en los encuentros sincrónicos que se apoyen con la otra plataforma, sino solo en la plataforma Moodle.

Isabel: Me pusiste a dudar. Pero te digo por qué dudo. Porque para mí es muy difícil desligar mis encuentros sincrónicos de la virtualidad con los... sí, porque tengo los dos (presencial y virtual). Entonces, yo no te puedo hablar de Moodle solo. Por eso al principio te dije: “Para mí es muy difícil hablar solo de Moodle porque yo combino las dos”. Moodle es otra herramienta, dejar Moodle solo en manos de la formación no me parece a mí, personalmente. No me parece. Alguien alguna vez me decía: “Yo me enamoré de la ingeniería por la manera tan romántica en que mi profesor de cálculo del colegio hablaba del cálculo”. Y yo no creo que una plataforma como Moodle pueda permitir el romanticismo, que no puede transmitir... No, ninguna. Ni Moodle ni Blackboard —no conozco más—, ninguna de ellas logra transmitir pasión. Y para uno apasionarse tiene que escuchar al otro muy apasionado para uno decir: “Yo si quiero saber este dónde leyó lo que leyó”. Y es tan claro como las personas que uno sigue que han trabajado en la virtualidad, como Diego Leal que uno lo sigue porque le ve pasión en sus exposiciones en sus seminarios.

Interviewer: ¿Quién es Diego Leal?

Isabel: Diego Leal es un profesor que trabaja en Eafit, que trabaja mucho el tema de los mapas mentales, de la virtualidad, de cómo se construyen con mapas mentales el conocimiento. Pero yo me enamoro de eso cuando lo veo a él en una conferencia. Busca en YouTube y hay varias

conferencias de él. Y tiene un blog también muy chévere. Eso es otra cosa: el blog. El blog permite que el estudiante se ponga un poquito más de cómo construye uno. Entonces se interesa más: “Ve, este profe pone tal cosa, este profe pone tal otra”. Pero es que el blog es la construcción de... Entonces, yo me enamoro de eso cuando lo veo a él en la conferencia. Pero si él a mí me pone un montón de cosas en la plataforma Moodle y yo no sé quién es él y nunca lo he visto hablar, sino que –supongamos que no conocía a Diego Leal, que nunca he visto un video de él ni una conferencia- solo sus temas, difícilmente me generaría pasión, a mí.

Interviewer: Esa es una de las hipótesis que manejamos en la investigación, en mi proyecto. Y es que para que el estudiante se sienta motivado tiene que haber el contacto con el docente. Y por eso me llama fuertemente la atención lo que están haciendo aquí en la Universidad de Antioquia –me comentaba la señora Beatriz- y es todo este apoyo con la plataforma WizIQ para hacer los encuentros sincrónicos.

Isabel: No sé si te mostró.

Interviewer: Sí, me mostró más menos. De hecho, vamos a hacer un encuentro con los estudiantes, porque yo estoy entrevistando docentes, un grupo de estudiantes y un administrativo de cada universidad. Y con los estudiantes de aquí no pudimos hacerlos porque el programa es totalmente virtual y está muy encima, porque el vicedecano no les avisó con tiempo y él no estaba. Entonces, tocó programarlo para dentro de dos semanas y lo vamos a hacer por medio de esa plataforma junto con ellos, para que además nos quede registrado todo. Me parece supremamente interesante. Yo he aprendido por montones en estas entrevistas. Cada universidad tiene iniciativas diferentes que no son totalmente compatibles con las otras. Aunque unas tienden más a defender la posible eficacia de un aprendizaje cien por ciento virtual y otras dicen no. Como la Universidad de Ibagué: “Aquí la presencialidad es lo que nos interesa, que puede ser muy bien complementado con la virtualidad, pero nos interesa la presencialidad”. Eafit me decía: “Nosotros queremos aprovechar el campus, nosotros no contemplamos el aprendizaje virtual para un futuro tampoco. Que se pueda se puedan hacer cosas muy interesantes para complementar”.

Isabel: Es que yo creo que todos estamos dejando como a ese...

Interviewer: Sin embargo, uno se va dando cuenta que la tendencia es... Por eso una de mis preguntas decía: ¿cree usted conveniente involucrar, incorporar nuevas tecnologías a la educación? Entonces, la gente empieza a decir: “Claro”. Y es que cuando yo pregunto –sobre todo a los administrativos- por qué empiezan a hablar de la moda, de que tenemos que estar al nivel de las otras universidades del mundo, pero cuando avanzamos en la entrevista empiezan a cuestionarse, empiezan a encontrar argumentos más de fondo del por qué involucrarla [la tecnología]. En algunos casos sí quedan totalmente convencidos de que sí, mantienen su posición de la virtualidad total. Pero en otros casos como que empiezan a decir: “oiga, sí...”

Isabel: Pero sería muy interesante saber cuánto tiempo llevan –por ejemplo esas que defienden a capa y espada la virtualidad total- cuántos años llevan trabajando con ello. ¿Sabés por qué? Porque es precisamente la tendencia. O sea, aquí un montón de gente estudia... vos mejor que yo sabés cuántos documentos hay en *e-learning*. ¡Cualquier cantidad! Frente a eso, uno después encuentra documentos de la gente que está en contra de esos procesos. Pero en el fondo, en el fondo

volvemos a lo mismo. Alguien me enseñó hace mucho tiempo que uno tiene que ir a lo más pequeño para lograr lo grande. En esencia nosotros somos mamíferos de manada, en esencia. O sea, la raza humana como tal –poniéndolo muy biológico el asunto- necesita de la manada. Y por más que podamos tener acceso al conocimiento, nosotros necesitamos la interacción y eso no se va acabar. Siempre se buscan otras alternativas.

Entonces, pues claro yo puedo hablar con mi amigo que tengo en Suecia y el otro que tengo en Venecia, pero a mí me hace falta verles su sonrisa, poner la cámara un momentico, cuándo será que nos volvemos a ver, cuándo será que nos volvemos a encontrar. Siempre está el anhelo del “otra vez” del contacto físico. O a mí, nada más la semana pasada que estuve con mis estudiantes en Cauca, estaba hablando con los que ya me conocía y llegué yo a saludarlos, cuando una chica llega y me dice: “Profesora, venga. ¿Certo que usted es la profesora Isabel?”. Y yo: “Sí, ¿quién sos vos?”. “¡Ah!, yo soy Danna”. Danna con la que yo me hablo todos los días por la plataforma, o sea los martes y los jueves que hablo por la plataforma, se volvió personal. Y me dijo: “Es que escuché esa voz y dije: ¿de dónde es que yo he escuchado esa voz?, ¡ah claro!, la profesora Isabel. Y yo soy su alumna”. Materializar eso, verle su sonrisa, verle su cara, cuando ya Danna habla, para mí Danna es... Entonces, yo procuro cinco minuticos abrirle la cámara cuando van a hablar. Pero no siempre se puede porque a veces algunos que dicen: “profe no ponga la cámara porque si usted la pone me saca, porque el internet es muy lento”. Entonces yo también tengo que pensar en esos también que no tienen recursos.

Pero conocerse es un asunto supremamente necesario, mucho, mucho. Yo no le deposito toda la responsabilidad del aprendizaje o de la formación a esta plataforma.

Interviewer: Profesora muchísimas gracias, por sus respuestas, por sus aportes.

Isabel: Aquí me tenés hablando todo el día. Aquí nos llega la media noche.

Interviewer: No, yo la sigo escuchando con el mayor de los gustos.

Isabel: No, porque es que es muy charro (cómico) porque yo estoy haciendo mi maestría en Tecnologías de la Educación, con el Tecnológico de Monterrey, virtual. Y precisamente lo que estoy analizando en estos momentos son las competencias tecnológicas que deben tener los docentes para abordar una cosa que se llama juegos series, que no sé si hayas oído hablar de ellos.

Interviewer: Gracias.

Isabel: Bueno.

Annexe 4.7. Entretien N° 7. Aminta UIS

Statut : Enseignant

Filière : Kinésithérapie

Universidad Industrial de Santander

Durée : 45:33

Date : 12 mai 2015

Interviewer: Muy buenas tardes, profesora. Muchas gracias por haber aceptado venir a charlar un poquito conmigo esta tarde. Quisiera empezar con una presentación. Solicitarle que me regale su nombre. Cuánto tiempo tiene vinculada a la institución. Qué materias orienta. Y cuál ha sido la modalidad de esas materias, presencial, virtual, semipresencial.

Aminta: Mi nombre es Aminta. Soy fisioterapeuta con especialización en Docencia Universitaria, hecha aquí, en Cedeuis. Y con maestría en Salud Pública en la Universidad de Antioquia. También cursé una especialización en Servicios de Salud, con la UIS. Por mi formación, oriento asignaturas relacionadas con el área de salud. Salud y Comunidad; Promoción y Prevención en Fisioterapia; Administración de Salud, aplicada a servicios de fisioterapia; Ética y Hombre en movimiento, que son las últimas que he tenido que hacerme cargo. Dado que la profesora que las orientaba se retiró, y pues que también hace parte de mi perfil. La carrera de pregrado es Fisioterapia y es completamente presencial. Sin embargo, el uso de la plataforma se viene implementando desde hace unos tres años, como desde el 2012. En ese momento era profesor cátedra. Pero tomé el curso con Cedeuis. Y empecé la implementación de la plataforma en las asignaturas que estaban a mi cargo. O sea, digamos que la plataforma la utilizamos como una de las estrategias realmente de la asignatura, entre otras.

Interviewer: ¿Y los cursos son totalmente presenciales?

Aminta: Sí, sí. Ellos se apoyan en la plataforma, pero son presenciales.

Interviewer: Predomina lo presencial siempre. Profesora, ¿considera usted pertinente, adecuado involucrar las herramientas digitales, las nuevas tecnologías en los cursos presenciales? ¿Por qué?

Aminta: Bueno. Digamos que ahora estoy convencida. Yo realmente no era muy... no estaba familiarizada mucho con las TIC. Sin embargo, en la medida que he podido implementarlo y dado que los estudiantes jóvenes, en su mayoría tienen el chip incorporado, y usan más las tecnologías que nosotros; ha sido una herramienta que ha facilitado el proceso. No solo porque cuando no teníamos disponible la plataforma, uno se limitaba a enviar los archivos por el correo; no tenía seguimiento si sí utilizaban la información, toda la que se les mandaba. Realmente la plataforma ha facilitado en que uno pueda tener una lectura base y un material complementario. Que puede hacer seguimiento a través de foros. Que puede de todas maneras indagar, en la clase presencial, la lectura. Entonces, para mí ha facilitado ese poder darles a los estudiantes muchos más de los que había antes, cuando era en medio impreso o través de algún correo que tuviéramos para la asignatura. Ha sido por eso bueno.

Interviewer: ¿En alguna medida la plataforma podría, en algún momento, obstruir el proceso o en ningún momento ha percibido usted eso?

Aminta: No. Realmente para la gran mayoría de estudiantes –obvio que hay algunos mucho más interesados que otros, como siempre- pero la gran mayoría de estudiantes, uno puede ver que siguen la asignatura. Los más juiciosos hacen una lectura previa. Yo procuro que la plataforma vaya abriendo los diferentes temas, la semana por lo menos anterior a la clase. Y les informo que ya está abierto el siguiente tema. Que ya hay unas lecturas. Algunas son una guía formal que deben desarrollar. Otros se lo explico que es complementario. Sin embargo, uno ve que algunos estudiantes han bajado el material, lo han impreso, tienen (si es una presentación en Power Point) tienen copia de la presentación. Y en el momento que vamos discutiendo, van haciendo sus anotaciones. Entonces uno ve que sí realmente la plataforma aporta en el proceso de aprendizaje de ellos. Algunos obviamente son menos interesados, pero tienen que recurrir a la plataforma. Y en la plataforma, a diferencia de cuando no se disponía de ese recurso, está todo el material. Entonces es fácil también para ellos, incluso en tener disponible el material de curso. En cuestiones incluso por la parte económica de no incurrir, de tener que conseguir el material, de copiar el material, de muchas otras opciones. Tienen ahí los elementos necesarios a la hora de tener que presentar una evaluación, está ahí.

Interviewer: En esos estudiantes que usted me dice no tan interesados, ¿podría uno hablar de que hay una resistencia en ellos, que se resisten a las nuevas tecnologías en este caso, a ese caso de la plataforma *Moodle*? Porque seguramente su Smartphone sí...

Aminta: No. Yo diría que es que uno identifica después que son los de siempre. O sea, son estudiantes no solo no son interesados por la plataforma, sino que son relajados en su proceso de estudio en general.

Interviewer: Entonces no hay resistencia. ¿No ha identificado usted resistencia por parte de los estudiantes?

Aminta: No, no.

Interviewer: Usted me dijo, hace un momento, que ahora está convencida. ¿Qué pasaba al comienzo? ¿Es también un poco resistente o no?

Aminta: Porque yo siempre he dicho que a mí no me gusta cacharrear. Lo que no sé usualmente no me meto yo misma a explorarlo. Entonces, digamos que a través de hacer el curso y de tener el apoyo del ingeniero, uno empieza: “Quiero hacer en esta clase. ¡Ay!, me mostraron esta actividad y me puede servir”. Entonces, para mi caso recurría: “Jorge. Yo quisiera hacer esto”. Y le explicaba qué era lo que quería hacer. Entonces, empezamos a implementarlo. Ya poco a poco uno va soltándose de él. De hecho, muchas veces él me decía: “Bueno. Ahora hágalo usted sola”. Entonces, poco a poco ya uno va siendo independiente...

Interviewer: ¿Pero no tiene que ver nada con una resistencia?

Aminta: No. Independiente en ese proceso. Va utilizando ya al principio. Por ejemplo, uno utilizaba más la cartelera. Menos las tareas. O de pronto no encontraba una diferencia entre una y la otra. Luego dice uno: “No. Chévere la evidencia”. En algunas cosas, como proyectos que tienen que hacer durante todo el semestre me ha resultado útil. Entonces ya uno se familiariza con esa

actividad y la va usando más frecuente por los estudiantes. Eso era más generacional. Mío ante el uso de la tecnología. Y luego a medida que fui involucrándome en el proceso, pues entonces me ha resultado mucho más fácil.

Interviewer: ¿Con qué frecuencia hace uso de la plataforma en la clase?

Aminta: En la clase. Mis cursos... esa era una discusión que teníamos. Porque algunos profesores la utilizan de manera muy puntual. No. O sea, yo tengo todo el curso montado en la plataforma. Entonces está el tema; está la presentación, si hay presentación formal; está la guía que ellos tienen que desarrollar. O sea, está tanto lo que es desarrollado en el tiempo del acompañamiento docente –que nosotros llamamos TAP–, como el trabajo independiente que debe realizar el estudiante. Además, yo les coloco siempre material complementario. Lo que pasa es que hay temas que, por ejemplo, en mi caso *Reforma de Seguridad Social*, cada día hay una discusión. Y escucha uno: “Que aprobaron esta ley. Que la otra”. Entonces uno puede haber abordado ya el tema. Y resulta que en el mismo semestre hay cambios. Entonces, a través de la plataforma les coloco un mensaje: “A propósito de tal tema, salió esto nuevo”, y les puedo seguir actualizando la información.

Incluso algunos estudiantes que han cursado las asignaturas me dicen: “yo quisiera tener disponibles los cursos todo el tiempo. O sea, ya terminé el curso, pero quisiera tener. Porque a mí me gustaría seguir recibiendo información al respecto”. En algún momento el ingeniero me colaboró para los estudiantes que tenían que presentar el Ecaes, volverlos como a matricular en un curso que ya ellos habían visto. Pero que se pudieran matricular en el curso nuevo. Porque ya, en el transcurso de uno o dos años, había cambiado la normatividad. Habían salido cosas nuevas en que ellos, por así decirlo, estaban ya desactualizados. Entonces, serviría como herramienta para que mantuviera el contacto con uno. Con la asignatura.

Interviewer: Cuando menciona los mensajee, que es el medio de contacto con los estudiantes a través de la plataforma. ¿Usted ha usado otro medio, además de los mensajes? ¿Mensajes masivos, mensajes particulares?

Aminta: Antes de la plataforma, generalmente los estudiantes recurren a crear un correo. Por ejemplo, *fisioterapiaseptimosemestre@*. Bueno, con el servidor que tuvieran. Y uno a través de ahí entonces le decían: “Profe. Nosotros creamos un correo. Cualquier cosa, mándenlo por ahí”. Y todos tenían la clave y accedían al correo. Entonces uno les mandaba. Era, antes de la plataforma, la única manera que uno sabía que les llegaba el mensaje a todos.

O si no le tocaba tener a un monitor o a un chico que uno dijera: “Bueno, tú vas a ser mi contacto. Entonces yo te escribo y tú les informas a los otros”. Entonces, ellos a través de las otras redes hacían la información. Hoy en día, uno sabe que coloca el mensaje y uno sabe que a todos les llega la información.

Interviewer: Y cuando es a través de la plataforma por los mensajes que me mencionaba, ¿considera usted que la comunicación es eficaz? Sí hay un gran porcentaje de comprensión, de entendimiento, de claridad en los mensajes.

Aminta: En los mensajes, sí. Yo creería que sí.

Interviewer: Ellos no han manifestado...

Aminta: No. Tal cual despistado que: “¡Ay!, yo no lo vi”. Pero, bueno: “Desde cuándo no actualiza”. O sea, cambia el correo y no lo actualiza. Y cuando los matriculamos obviamente el correo que tiene es el que está vigente. Y para muchos es el correo institucional. Y ellos usan más otro correo personal y no lo cambian en la plataforma. Entonces, de pronto yo creo esa es alguna razón para que algunos no. Yo generalmente les escribo: “Por favor, comunicar a sus compañeros”. Para que el que se entere replique también la información.

Interviewer: ¿Su experiencia con Moodle, el tiempo que lo haya manejado, le permitiría a usted decir que maneja un gran porcentaje de las funcionalidades de la plataforma?

Aminta: No. Yo pienso que hay cosas que no he explorado. De pronto no he explorado yo. Y como no lo he puesto en práctica me he perdido de algo bueno. Pero que hay cositas que uno en la medida en que va desarrollando el curso luego dice, generalmente yo le decía a Jorge: “Quiero hacer esto”. O sea, sería casi como indagándole a él. “Hay algunas de las actividades que puedan hacerse por este lado”. Entonces, “¡Ah!, sí. Pudiera Usar esta actividad”. Eso es lo que hemos hecho, realmente. Pero sí digamos que hay unas cosas, del listado que uno ve ahí en las actividades, uno diría que hay unas que no ha explorado.

Interviewer: ¿Y cuáles son las actividades que más usa en sus cursos?

Aminta: En mis cursos están recursos. En recursos están todos los adjuntos, los archivos, presentaciones, videos. Los videos me han sido útiles, digamos que los que uno descarga por YouTube, me han sido muy útiles por lo que le decía. Por ejemplo, del Ministerio de Salud, de estrategias educativas. En asignatura de *Hombre en movimiento*, en la primera parte habla de lo que es todo el proceso de hominización del hombre. Entonces hay cosas de la *National Geographic* que son muy interesantes.

Entonces, eso para los chicos hace mucho más agradable y ameno que leer un texto en donde exprese lo mismo. Pero para ellos sería mucho más aburridor leer que ver el video. Entonces les pongo videos o el enlace. Para algunas tareas utilizo como recurso –o sea en actividades les pongo la guía, pongo una cartelera para que suban los trabajos-, pero el recurso o la información está contenida en una dirección electrónica. Hay direcciones electrónicas que para mí son casi que indispensables, como la Organización Mundial de la Salud, Naciones Unidas, El Ministerio de Salud y del Trabajo.

Entonces, tienen el recurso, tienen la guía, tienen la cartelera para subir el trabajo correspondiente. La evidencia porque el trabajo final, tanto de Administración como de Promoción y Prevención, generalmente es un proyecto. Entonces la idea es que, en la medida que se avanza en el desarrollo de la asignatura, ellos puedan ir haciendo entregas periódicas hasta que finalmente tienen el documento final. Entonces con la evidencia, esas entregas las puedo ir mirando, haciéndole sugerencias. Y al final colocan en una cartelera el trabajo final, como tal. Entonces sería: cartelera, tareas, evidencias, foro. Bueno, el foro. No todos los estudiantes participan realmente. A no ser que uno puntualmente les diga: “Voy a calificar las intervenciones”. No todos se motivan a participar. Pero sí hay temáticas como el derecho a la salud. Bueno: “¿En el país de acuerdo a la Constitución Nacional, la salud es considerada un derecho fundamental? Sí o no y por qué”. Y han tenido que leer material, entonces ellos discuten. O actividades como en el campo de la promoción

de la salud que uno les diga: “¿Hacer un programa de actividad física en una población equis es considerado de promoción, de prevención?”. Entonces ellos discuten. Obviamente se habla de la temática.

Interviewer: ¿Usted interviene en el foro?

Aminta: Al inicio del foro les pongo la temática de discusión. Y estoy revisando los comentarios que ellos hacen, para hacer las correcciones requeridas en el foro. Pienso que eso es como lo más que utilizo.

Interviewer: ¿Y cuál de las que mencionó utiliza más?

Aminta: La cartelera para todos los trabajos. Porque como les pongo muchas guías, ellos suben todas las tareas ahí.

Interviewer: En cuanto al foro, ¿cómo propone usted el uso del foro? ¿Cuál es el *modus operandi* para la participación en el foro? ¿Qué condiciones pone? ¿Cómo funciona el uso del foro?

Aminta: Realmente si uno les expresa que va a tener en cuenta de que por lo menos respondan una vez o que le respondan a sus compañeros. O sea, si es explícito dentro de las instrucciones que deben hacerlo. Entonces ellos por cuestión de ser tenido en cuenta en la nota y esas cosas, entonces ellos participan. Pero si uno lo deja abierto, como para que el que quiera discuta sobre un tema especial, no lo hacen todos los estudiantes. O sea, si uno quiere que participen todos, le toca a uno colocar la instrucción de que va a revisarlo y que va a tener en cuenta la participación para efectos de calificación.

Interviewer: ¿Y de qué manera lo propone? En términos generales, pone la consigna y luego les propone qué. ¿Que comenten, o que hagan un comentario frente a la consigna, o comenten al comentario?

Aminta: Al comentario general. Por ejemplo, lo que le decía del Programa de Promoción y Prevención. Yo hago la consigna: “Un programa de actividad física desarrollado en pacientes hipertensos de la comuna, no sé qué más, es: ¿un programa de promoción, de promoción primaria o secundaria?, ¿por qué?”. Entonces ellos tienen que discutirlo por qué es. Cada uno debe discutir o expresar su posición, leer las respuestas de sus compañeros y, en caso de que no esté de acuerdo, hacerle el comentario y justificar por qué no está de acuerdo con él.

Interviewer: En cuanto a la participación de los estudiantes que me comenta, ¿ellos son – a partir de su percepción y del registro de la plataforma- son más activos en la noche, en la mañana? ¿En qué momento del día son más activos? Si ha podido percibirlo, de pronto.

Aminta: Ellos generalmente hacen... Realmente la carga académica los obliga en el tiempo del día a estar en clase formal. Entonces hay algunas actividades que yo les dejo puntualmente para desarrollar, dejándoles algún tiempo de la clase. O actividades prácticas que tienen un cronograma definido, que tienen que desarrollar en ese momento. Y que yo les coloco, cuando coloco hasta qué hora recibo los comentarios, es tratando de que efectivamente hagan la tarea en ese tiempo. Cuando son actividades abiertas sí hay estudiantes que algunos me dicen: “Profe, colóquenos para no equivocarnos. Colóquenos el día: hoy 12 de mayo hasta las 11:59. Y nosotros sabemos que es hasta ese día, hasta última hora del día”. Porque de pronto si lo pongo a las tres de la tarde, a las cinco de la tarde a uno se le pasa. En cambio, me decía uno de los estudiantes: “Es que así uno

sabe qué más me falta. Qué más debo hacer para el día de hoy. Entonces en la noche lo hago en la casa”. Entonces muchos en ese tiempo en que ya no tienen clases, después de las seis, hacen sus tareas. Es como un encontrar que han trabajado en la noche y que han subido los diferentes archivos. A veces les coloco..., porque tampoco estoy hasta última hora pendiente de si subieron o no subieron. No. Entonces a veces les dejo, por ejemplo, si tienen clase a las siete de la mañana, entonces les dejo hasta las seis y cincuenta. Diez minuticos antes de la clase, que todo esté ahí. Porque ellos trabajan en la noche.

Interviewer: Y la participación cuando hay un plazo. Tienen quince días para hacer el trabajo. ¿Normalmente los estudiantes participan el día uno o dos, el día cinco, el día quince?

Aminta: No. Hay también los juiciosos, pero esos son menos. Los que digamos si son quince días, la primera semana ya está la tarea. La mayoría lo deja para el último día colocarlo.

Interviewer: Para el manejo de la plataforma, ¿reciben ustedes alguna formación?

Aminta: Bueno. Acá la institución hace la convocatoria dirigida a los profesores. Generalmente es abierta, tanto a profesores planta como a profesores cátedra. Yo, de hecho, empecé siendo profesor de cátedra. Digamos que es el curso básico y luego ha habido otras capacitaciones. El libro de calificaciones, por ejemplo. Para quienes ya tienen el nivel uno, sigan su proceso de conocimiento y formación en la plataforma. Entonces, hagan el nivel dos. Realmente la convocatoria... A mí me llegan las convocatorias de Cedeuis siempre. Y de acuerdo al interés, uno participa. Pero sí existe la formación por parte de la universidad.

Interviewer: ¿Y la formación se refiere al manejo técnico de la plataforma o también involucra lo didáctico, lo pedagógico? ¿Cómo podría yo implementarlas de la mejor manera para que sea efectivo en el curso?

Aminta: En el curso inicial sí hablamos un poco de qué era la plataforma, los usos, las diferentes estrategias. Y se fue haciendo una relación entre lo técnico y de pronto alinear eso como estrategia pedagógica. Digamos que ya en el libro de calificaciones, pues fue muy puntual señalando cómo se utilizaba. Y ya articulando ese libro de calificaciones con el sistema de la universidad. Que, entre otras, uno de hecho las calificaciones las llevaba en una tabla en Excel. Luego, en la medida en que se vaya familiarizando, sabe que ahorra trabajo y tiene más organizado, si tiene en la plataforma. Y la subida al sistema académico de la universidad es solo darle el clic.

Interviewer: ¿Los estudiantes reciben capacitación también?

Aminta: Los estudiantes, les hacemos el proceso de inducción. Para mi caso, yo los tengo en segundo semestre, cuarto semestre, séptimo semestre. O sea, quienes han tenido la oportunidad, por ejemplo, de cursar conmigo *Hombre en movimiento* que es de segundo semestre, ahí hace uno la inducción. Cuando los recibo, este semestre los tengo a ellos ya en cuarto –nivel de ellos y van a ver conmigo dos asignaturas que también están en la plataforma-, entonces ya no es necesario hacerles ese proceso de inducción formal. O a veces les pregunto si ya han tenido experiencias previas con la plataforma sobre el manejo y demás. Realmente sobre todo en los primeros cursos sí es necesario traerlos al Centic. Que cada uno esté en su computador. Que vayamos todos a tiempo haciendo el ejercicio para que ellos lo puedan utilizar solos.

Interviewer: ¿Muestran ellos facilidad para manejar la plataforma o encuentran algunas dificultades?

Aminta: La gran mayoría no tiene ninguna dificultad. Yo creo que he tenido uno o dos estudiantes que han tenido dificultades. Para esos casos puntuales se relaciona más con chicos provenientes de estatus muy bajos que no tienen su computador en la casa, que las oportunidades que ellos tienen para trabajar son más limitadas. Entonces tienen menos habilidad para el manejo de las tecnologías. Pero, terminan familiarizándose.

Interviewer: ¿Cómo se siente usted con *Moodle*? ¿Se siente cómodo con el diseño de la plataforma, con la manera de moverse dentro de ella? ¿Es fácil, es complicado? ¿Se siente usted de qué manera respecto a la plataforma?

Aminta: No. Yo pienso que la plataforma es muy amigable. Me parece que es fácil en la medida que uno se va familiarizando con el uso, se le hace más fácil. De pronto, se arriesga un poquito más a mirar por sí solo otra cosa que no haya utilizado, entonces puede mirar. Para mí, me parece que es fácil el uso, la aplicación. No he tenido dificultad.

Interviewer: ¿Los chicos tampoco?

Aminta: Ni los chicos. Que me hayan expresado dificultades, no señora.

Interviewer: Básicamente la pregunta es porque la plataforma *Moodle*, de alguna manera, maneja muchos cuadros. Bloques, cuadros. Hay como una distribución muy precisa y muy rígida de la información, de la ubicación de esos bloques también. En ese sentido era la pregunta. ¿Esa manera como tan rígida del diseño de la plataforma no genera poca motivación para ingresar, para trabajar allí dentro?

Aminta: No, que me hayan manifestado. Sí me llama la atención. Pero es porque los chicos, considero, que van un paso adelante. A veces ellos sí encuentran limitaciones. Por ejemplo, en el espacio. Para el uso en alguna asignatura, que acostumbramos a hacer videos de actividades prácticas, muchas veces ellos encuentran alguna limitación para subir –digamos que por un programa específico u otras cosas que ellos hayan utilizado- a la plataforma. Y, a veces, yo sí me quedo corta. Me toca acudir a asesoría del ingeniero, para poder facilitarles a ellos. Porque realmente ellos hoy en día, con las otras tecnologías, tienen muchos mejores equipos que uno. Y logran desarrollar mucho material utilizando las diferentes herramientas que ellos tienen disponibles. De pronto en ese sentido es que algunas veces ellos dicen: “¡Ay!, profe. ¿Será que le puedo mandar por otro?”, “¿será que mejor le copio? Porque es que no lo pude hacer por la plataforma”. Pero no es en todos los casos.

Interviewer: Bueno. Creo que en términos generales esa eran las preguntas que tenía previstas. Pero me gustaría pedirle si puede comentarme algo más. De pronto de su experiencia con la plataforma, con los estudiantes. El contraste entre un curso presencial ayudado por Moodle y un curso presencial sin herramientas digitales. ¿Si tienen algún otro comentario que hacerme al respecto?

Aminta: No. De pronto, en algún momento para la asignatura que yo le comento que es práctica, nos hemos cuestionado frente al manejo de la parte ética frente a algunos videos. O sea, cómo articular las herramientas de *Moodle* con todo lo que pudiera ser la parte de formalizar –o no sé

cómo se llama eso- la autoría del curso, y luego el posterior uso de ese curso. Particularmente con ese curso solamente hemos restringido el uso a los videos que ellos hacen entre ellos mismos, para no tener el problema de la parte ética con pacientes. Pero, eso nos ha ayudado muchísimo. Antes de la plataforma, ellos –algunos a escondidos, otros diciéndome formalmente- recurrían a filmarme en la clase. En general, yo soy sin problemas. Yo les decía: “que eso no sea de carácter público, así como masivo, no hay problema”.

Ahorita lo que hacemos es que yo les demuestro. Ellos entonces aprenden. Y entre ellos hacen determinada actividad práctica. Pero ellos la suben. Eso les permite estudiar. Entonces se distribuyen, lo distribuyen. Por ejemplo, en el caso de un paciente fracturado que lo reciben en el hospital. Entonces en cama cómo lo siento, cómo se para, cómo camina con las muletas, en terreno plano o en terreno inclinado. Entonces un grupo en la cama, otro grupo es el que lo sienta. Entonces, ellos filman todas las actividades. Yo se las reviso, las corrijo, vuelven en algunos casos. Pues tienen que volver hacer las correcciones. Pero ese material les sirve muchísimo a ellos para después estudiar.

Entonces, sí quisiéramos avanzar –y esa ha sido mi inquietud- a que ya pudiera uno hacerlo con pacientes. Porque obviamente no es lo mismo la experiencia entre ellos a que fuera con pacientes. Pero somos conscientes de las implicaciones que eso pudiera tener desde el punto de vista ético. Entonces, hasta ahí hemos avanzado. Pero sí, eso ha facilitado muchísimo el poder tener los contenidos prácticos, de alguna manera, disponibles. Porque si no, se queda entonces en la práctica, pero no tienen después nada dónde regresar a estudiar. Ahí sí lo tenemos. Lo hemos podido solucionar. Y ha sido interesante.

Interviewer: ¿Le cambiaría algo a la plataforma? ¿Le quitaría, le pondría? A partir de las herramientas que usted maneja, que hemos mencionado, ¿le cambiaría algo?

Aminta: Bueno. Yo pienso que, algunas cosas, es por limitación misma del uso. Que generalmente estos videos que hacemos, los hacemos mediante el uso de la cartelera. Y quedan ahí, dentro de la cartelera. Hay algunas cosas que los chicos hacen, que a mí me gustaría que fueran más visibles y que aparecieran en primer plano. Por ejemplo, en tema como una etiqueta. Hay, no sé si es limitación mía o de la plataforma para poderlo hacer.

Interviewer: Creo que no tengo otra pregunta en mente para hacerle. No sé si usted tendrá algún otro comentario. Otra cosa que quiera compartirme a partir de los puntos que ya vio que me interesan. Pues, indagar un poquito.

Aminta: No. Yo pienso que es muy interesante. Para mí, por ejemplo, yo misma no creía que familiarizarme fácilmente con el uso de la plataforma.

Interviewer: ¿Por qué?

Aminta: Por lo que le digo, yo ni cacharreo ni eso. Entonces yo decía: “No. Eso no es para mí”. O los chicos –lo hablo por mis hijos y por los estudiantes- son pegados al computador. Hacen, deshacen. Y muchas veces, por ejemplo, a mí, mi hijo menor me enseña a hacer cosas animadas. Porque ellos no necesitan incluso que les enseñen. Ellos exploran. En cambio, yo no hago ese ejercicio. Ni por, a veces, tiempo. O escudándose en el tiempo, pero realmente uno no tiene toda

esa creatividad. Entonces yo no creía que fuera a familiarizarme tanto con el uso. Y de hecho ya en la escuela arranqué.

En este momento ya más profesores hacen uso de la plataforma. Pero creo que la gran mayoría lo usa de manera mucho más puntual que como yo lo hago. Porque lo que se ha manifestado –en algún momento que hubo una discusión al respecto– es que si yo utilizo por ejemplo el foro, a mí misma me estoy poniendo la tarea de revisarlo. Entonces si soy muy creativa, yo misma puedo estar poniéndome mucho más trabajo. Entonces dicen: “Ah, no. Yo no me complico. Yo utilizo la plataforma para subirles un archivo”. Pero pare de contar. Como yo les decía a ellos: “No. Si yo pongo una tarea, les pongo tiempo, yo les pongo evidencias, les digo que les voy a revisar. Pues yo tengo que ser responsable con revisarles y colocarles la notica”. Y subirles eso requiere que yo le dedique mucho más tiempo.

Entonces, algunos dicen: “No. Pero la plataforma es para borrar tiempo. No para que se complique a uno”. O sea sí y no, depende de cómo tú lo uses. Porque yo puedo poner y hacer el mismo curso de por vida, pues tengo ahí las cosas. Pero generalmente, pienso yo, que el ejercicio responsable hace que uno tenga que revisar, explorar nuevas cosas, utilizar. Y si quiere tener a los estudiantes activos dentro del curso, pues necesariamente tiene que estar colocando actividades y utilizando los recursos que la plataforma tiene. Para que ellos logren aprovechar esa herramienta.

Interviewer: Pero todo ese trabajo toma mucho más tiempo que si usted diera la cátedra presencial.

Aminta: Claro. Presencial, claro.

Interviewer: ¿Por qué lo hace? Porque me estaba hablando que sus colegas dicen: “¡Ay!, no. Eso toma mucho más tiempo”

Aminta: No. Yo lo hago porque pienso que los chicos aprovechan mucho más. Y la clase no se limita solo a la hora de acompañamiento que uno está. Sino que realmente ellos le dedican más tiempo. Entonces no pierde uno el contacto que hay, “hasta en ocho días me encuentro con ello”. No. Si tienen ellos tareas y cosas puntuales, ellos tienen en la semana que estar explorando.

Interviewer: ¿Cada semana ellos tienen tarea en la plataforma?

Aminta: Sí. Generalmente, sí. O sea, salimos de una cosa, tienen otra. Les dejo. Lo que tú dices: “Tienen quince días, porque es hasta otro tema”. Otros tienen menos tiempo. Generalmente procuro... hay algunas materias que tienen clases lunes y miércoles. Pues de lunes a miércoles no puedo dejarles una cosa extensísima, ni obligatoria muchas veces. Les digo: “Coloqué esta lectura. Los que tengan un poco de motivación por el tema y quieran leer, ahí está este documento para la discusión en la siguiente clase”. Porque uno es consciente. En séptimo semestre ellos tienen tres asignaturas conmigo el mismo semestre. Entonces, yo misma sé qué tienen. De la otra materia les he puesto y a veces me toca rotarle la tarea. “Bueno de esta les puse. Entonces de esta no les pongo y de esta sí”. Porque sé que son los mismos estudiantes.

Pero también soy consciente de que ese grupo tiene clase con la compañera mía de al lado, que también les pone tarea. Entonces generalmente –si es por ejemplo el lunes y miércoles–, si desde el miércoles me vuelvo a ver con ellos el lunes, les digo: “Ah, bueno. De miércoles a lunes ya tienen más tiempito de hacer algo”. Y que me permita avanzar. Ahorita, por ejemplo, en el paro yo dejé de ponerles tareas. Porque les digo: “No, chicos. Ya no les voy a colocar más nada. Si no,

nos toca otra vez desempolvar eso cuando volvamos”. Porque ellos estaban animados. Al comienzo, no se pensaba que fuera tan larga la asamblea. Entonces ellos: “Profe, ¿qué podemos ir adelantando?”. Entonces: “bueno, listo. Les voy a poner material y les hago una guía. Vayan haciendo la primera guía”. “No. Ya hicimos la guía. Entonces ahora la siguiente”.

De tal manera que en Ética avanzamos por lo menos las primeras tres semanas. Yo les dije: “Bueno, eso va a facilitar. Porque en el momento que tengamos, ya tenemos ahí y hacemos discusión”. Pero después de un mes de haber subido eso probablemente, tanto ellos como yo, tengamos que volver a recordar. Entonces no quise avanzar. Pero sí, ellos estaban motivados. Tanto que los de cuarto dijeron: “Profe, ¿por qué no hace con los de segundo lo mismo que está haciendo con nosotros?”. Entonces, no porque ellos no sé qué tan familiarizados estén. No nos conocemos. No hemos hecho grupos. Entonces, pues: “No. Nosotros les enseñamos”. O sea, para que ellos no se queden. Pero, sí. Sí eso le permite a uno avanzar. O a veces el tiempo para un tema, de dos horas es muy limitado. Pero si ellos ya llevan un ejercicio previo, uno no llega a trabajar empezando de cero. Sino que ya ellos han tenido contacto con esa temática.

Interviewer: Todo ese trabajo que implica trabajar con la plataforma Moodle, por ejemplo, en los cursos, ¿siente usted que se ve remunerado económicamente?

Aminta: [Risas] No. Mire, realmente en este sentido por precisamente la concepción que se tiene de que la plataforma de alguna manera no requiere el tiempo para hacer más cosas y más estrategias. Sino que ya es poner todo ahí, que ahí está, y que al contrario “les va a borrar el tiempo”. Eso hace que uno no tenga reconocimiento de un tiempo para trabajar las asignaturas. Por ejemplo, este semestre yo tres asignaturas. Todas están en la plataforma. Son siete horas de clase formal.

Interviewer: Presencial.

Aminta: Dos asignaturas de dos horas semanales. Una de tres horas semanales. No tengo en la semana sino una hora de preparación de material pedagógico. (Risas). Dentro de mi carga. O sea, reconocido formalmente. Entonces ese trabajo es, como le cuento, por motivación personal. Y de querer uno avanzar. Y, claro, es trabajo todo hecho extra. En el tiempo que uno está fuera de la universidad. En su tiempo libre.

Interviewer: Y sus colegas, de los que me hablaba hace un momento, ¿ellos han manifestado cómo ha sido la experiencia con la plataforma? Cuando ellos dicen: “No. Pero eso toma más tiempo”.

Aminta: Por ejemplo, alguno dijo: “Yo hice el curso. También empecé muy animado. Pero cuando vi que tenía más trabajo, empecé a dejar de usarla”. Otros dicen: “Yo soy consciente de que si dejo una actividad para tal día, tengo que revisarla. Entonces prefiero no dejarla, porque sé que yo mismo me estoy poniendo una tarea. Entonces mejor no utilizo. O la utilizo muy puntual, para determinadas cosas. No para absolutamente toda la asignatura”. O sea, casi todos, la gran mayoría no es como el montaje formal de la asignatura en la plataforma. Sino cosas muy puntuales de material. O alguna cosa no regular, sino esporádica en la plataforma. Hasta donde yo tengo entendido.

Interviewer: Bueno. Muchísimas gracias. Muy amable.

Aminta: No, señora. Con mucho gusto.

Annexe 4.8. Entretien N° 8. Alejandro UIS

Statut : Enseignant

Filière : Économie

Universidad Industrial de Santander

Durée : 1h56:57

Date : 14 mai 2015

Interviewer: Muy buenos días, profesor.

Alejandro: Muy buenos días.

Interviewer: Muchísimas gracias por aceptar charlar un rato conmigo. Yo quisiera pedirle inicialmente se presente. Básicamente: su nombre; el programa de estudio en el que trabaja; cuánto tiempo tiene en la universidad; y de las asignaturas que usted orienta en la universidad, en qué modalidad han sido. Presencial, semipresencial, virtual.

Alejandro: Mi nombre es Alejandro. Soy economista de la Universidad Nacional. También el magíster de la Nacional. Y llegué aquí a la UIS en el 2004. Lo cual quiere decir que ya llevo once años aproximadamente. Los tres primeros años que llegué a la UIS era cien por ciento docencia presencial. Todavía no estaba haciendo investigación y otras cosas que estoy haciendo recientemente. Pero esos primeros años se debía a un compromiso de la universidad a que me fuera a hacer el doctorado. Entonces, estuve los tres primeros años, que yo la llamo una etapa cien por cien presencial y fue una experiencia de aprender a ser profesor. Más o menos tenía la edad de los estudiantes, no estaba tan lejano. Entonces, fue una experiencia muy enriquecedora.

Luego, me fui a hacer el doctorado en el 2007, en España. En economía, también. Y regresé en 2011. Cuando regresé en 2011, porque lo vi en España, vine con la curiosidad de implementar Moodle. O sea, allá lo vi. No sabía que acá había o que acá no había. Entonces, cuando llegué, intenté formular un proyecto de investigación, a la Vicerrectoría de Investigación, para implementar Moodle. Pero era casi como: “Quiero montar mi aula virtual”. No era tampoco muy ambicioso en términos de investigación. Y me lo rechazaron, pues no tenía la profundidad del caso. Pero, al haber hecho eso, me identificó el decano o ‘me señalicé’ –así le decimos nosotros los economistas–, de que estaba muy interesado en eso. Y estaba arrancando institucionalmente el equipo de TIC. Que es institucionalmente donde se supone que se orienta la política de TIC con Moodle. Y desde ese 2011 me vinculé a esa dinámica.

Entonces, me vinculé. Entrando a las capacitaciones que hace el CEDEDUIS, realmente aprendí un poco más, porque ya tenía cierta idea de cómo funcionaba la plataforma. Pero un poco más de cómo usarla pedagógicamente, pues eso no lo trae uno. Uno necesita orientación. Y me vinculé en cómo motivar a más profesores. Esa es mi labor como enlace. Desde la dirección se tiene esa idea de implementar esta política. Pero, “¿cómo hacemos para llegar a los profesores?”. Sobre todo, que no sea que “de acá arriba viene la directriz y de acá la tienen que acoger”. O sea, los profesores tienen que tener necesariamente la iniciativa. Tienen que partir de las iniciativas de los profesores. De sus problemáticas, de sus necesidades, de lo que ellos quieran, de sus ambiciones. Bueno, en fin.

Se planteó desde ese momento que había tres niveles. Y, digamos... –Yo quisiera contar esto. Ahí me salgo un poquito por las ramas, pero hace parte de mi experiencia-. Cuando yo llegué, había una cosa que acá llamamos el nivel I. El nivel I se puede hacer énfasis como formación. Pero desde lo que a mí me interesa es crear una cultura porque en nuestra universidad había mucha desconfianza hacia el administrativo. Porque había otras experiencias de plataforma que no fueron exitosas y generaron frustración en los docentes. Y la administración como que no respondía rápidamente a las necesidades.

Cada facultad, por su cuenta, intentaba comprarse su servidor, intentaba montar su página en internet, intentaba su plataforma y utilizarla gratis. Y cada docente de la misma manera. Entonces, muchas ganas de parte de mucha gente, pero mucha descoordinación y mucha desconfianza. O sea, “como que aquí nadie me ayuda. Entonces, cada cual mire cómo se salva. Cada cual mire cómo innova”. O sea, mucho desorden en ese sentido. Ese fue un trabajo al principio, volver a recuperar la confianza. Y fue un esfuerzo que para mí ha sido gratificante de institucionalizar la plataforma Moodle. Entonces, ¿qué significa eso? Que la administración en cuanto a lo técnico –y también los recursos, porque eso necesita de soporte y mantenimiento, y comprar servidores más potentes- se centralizara. O sea, no tuviera que cada escuela poner de su presupuesto, dinero para poderse comprar su propio servidor. Sobre todo, que eso era una cosa fragmentada. Entonces, uno podía comprar el servidor, pero no le daban mantenimiento. Entonces, no servía para nada y se caía a toda hora. Entonces hoy día hemos logrado –pues además de la formación, - Pero es que hago más énfasis en lo otro, porque para mí lo otro ha sido fundamental para dar confianza, para conseguir confianza. O sea, si a mí me dicen: “Bueno, aquí está la plataforma”, y yo arranco con los estudiantes. Y en el primer examen que yo les voy a hacer, se me cae. Yo los mando para el carajo y no vuelvo a utilizar la plataforma. Porque si yo no puedo tener un apoyo en tiempo real... O sea, yo no soy especialista en lo técnico, ni me interesa. Pero me interesa que eso funcione.

Eso sí se ha ganado bastante. Pero ha sido una lucha, porque los esfuerzos se han centrado en Moodle. Aunque hay otras, muchísimas más opciones. Pero Moodle ganó –para mí, en términos políticos- porque al ser gratis y al ser mejor diseñada, abierta y tiene muchas propiedades bonitas, se adapta más fácil a nuestras necesidades. Es más flexible, llamémoslo así. Se permite más adaptar. Y ha sido muy barato, en términos de presupuesto de la universidad. La universidad casi que ni se ha dado cuenta, no le duele nada. O sea, es una cosa si costara un montón más, políticamente hubiera sido complejo. Pero es un presupuesto tan... Y aquí tenemos el Centic –me imagino que tú conoces- que en el Centic están como las cosas servidas. Entonces, el adicional para la universidad no es nada. Arranqué a montar mi curso. No como equipo líder, sino como profesor Luis Alejandro. Arranqué a montar mi curso con muchísimas ganas. Lo primero que se me ocurrió –yo trabajo en microeconomía, eso fue lo que me faltó decir- el área de microeconomía. Y eso es lo mío. Entonces, yo voy desde el curso diciendo que quisiera colocar, en términos de asignaturas, desde la micro uno hasta la micro cinco. Toda una línea de investigación. Pero en el pensum existen dos microeconomías y un seminario, que normalmente son los que yo dicto. El seminario se llama *Teoría de Juegos*, que es en la misma línea. Desde un principio yo monté el curso en Moodle pensando que fuera para todos, por igual. O sea, que no fuera un *Moodle* para micro uno, un *Moodle* para

micro dos y un Moodle para *Teoría de Juegos*. Y también –eso fue el espíritu del primer intento- que fuera un Moodle, literalmente. O sea, que los estudiantes de las tres estuvieran en el mismo. Y las actividades fueran compartidas. Y ahí arranqué.

Entonces, ¿no sé si me quieras preguntar más de ahí para ver hacia dónde oriento? Porque hasta ahora vamos en la presentación. [Risas]. Hasta ahora vamos en la presentación y me sigue aguantando.

Interviewer: ¿Por qué considera usted conveniente –porque me cuenta usted que tuvo la iniciativa de involucrar el Moodle-, por qué involucrar las herramientas digitales en los cursos?

Alejandro: ¡Uy!, no. Esta sí es la pregunta del millón. Para mí. ¡Uich!, es que esta está demasiado buena. Para mí, o sea en mi personalidad –pongámoslo en esos términos- comunicarme es vital. O sea, si yo cuando no tengo clases y no tengo con quién hablar, me muero. O sea, me enfermo. Yo necesito comunicarme, y hablar, y expresarme, y que la otra gente hable. Pues, bueno. Mi tema de investigación es sobre negociación. Entonces, para mí el diálogo, la conciliación, el acuerdo. Hasta el conflicto, hasta que la gente pelee. Los primeros tres años que no tenía estas plataformas era – en términos que nosotros utilizamos- muy ineficiente. O sea, la comunicación era muy incipiente, muy despacioso, muy lento. Yo les decía: “Vamos a trabajar en grupo. Entonces, hacen un escrito. Entonces, lo imprimimos cinco veces. Y cada uno... y lo discutimos”. No, no se lograba mayor cosa.

Y, por otro lado –también de mi personalidad- yo desde pequeño he sido muy aficionado a los videojuegos y todo esto. La tecnología me gusta, pero como un *hobby*. O sea, para mí es divertido, es placentero. No se me dificulta. Y, al contrario, me parece... Ah, bueno. Al día de hoy eso, en gran parte, es por culpa del doctorado. Al aislarme, porque en doctorado implica aislarse un montón de mi red social, vi la necesidad del Facebook –apareció en ese momento de mi vida- y me permitió comunicarme con mucha gente. Crear unas nuevas dinámicas.

Y hoy día tengo un Facebook que ya no es un Facebook personal, es el Facebook del profesor. Porque casi que –ya perdí la cuenta-, pero casi que todos los estudiantes están en mi Facebook. Y todo me lo consultan por ahí. Es un canal de comunicación súper ágil. Si hablamos de tecnología, yo utilizo el Moodle para una cosa fundamental. Lo que no me sirve el blog que tengo. O sea, el blog me sirve de repositorio, porque en el Moodle se hacen unas actividades, pero el producto –que es el escrito- queda publicado en un blog. Porque en el Moodle no me permite que sea suficientemente abierto, en fin. Pero es donde se hace el trabajo interno. Luego, cuando ya está, se publica en el blog. Y para coordinar, el Facebook. O sea, el Moodle no me permite una comunicación tan ágil como a permite el Facebook.

Para mí la estrategia pedagógica pasa por las tres. O sea, ninguna de las tres... porque yo intenté publicar cosas en Facebook y eso no funciona bien. O sea, como un repositorio de escritos es un caos. Si acaso fotos, pero no. No es mi fuerte. Yo los pongo a que desarrollen... Eso también es clave, que eso es lo que no he podido. En la formación de la microeconomía es muy clave la parte de la matemática formal. Y así era como a nosotros nos enseñaban la micro. A nosotros nos enseñaban: “Haga ecuaciones. Y llene, y llene hojas de ecuaciones y ecuaciones”. Casi que nada era en prosa. Pero había un problema grave que yo detecté –por eso me metí por Moodle, y por

Facebook, y por el blog- que era una gran inconformidad, casi que generalizada, que se resumía en: “Bueno. ¿Y eso para qué sirve? O sea, yo para qué hago ese montón de ecuaciones. ¿Eso cómo se come?, ¿cómo se utiliza?”. Dentro del Moodle yo les puse una serie de documentales que, para mí, todos muestran para qué sirve la micro. En todas las aplicaciones posibles, sin ninguna ecuación casi. Todo es experiencias, análisis, casos, en fin.

Luego me di cuenta que el problema de las ecuaciones –tiene mucha fortaleza y no hay que perderlo- pero el problema grande es que hacía que cada persona fuera muy autista. Es decir, el que es muy bueno en micro no se comunica con nadie porque maneja un lenguaje tan encriptado por allá. Tan complejo que no se lo puede explicar al del al lado. Entonces, también era “¿cómo hago yo para que ese lenguaje complejo sea entendible y sea masivo?”. Y eso también es parte de la estrategia. Utilizo los textos más divulgativos que hay. Que afortunadamente hay hoy día unos que ya son más *fashion*. Llegan a las personas más jóvenes. Y eso ha entrado –como te digo- a la estrategia. Y los escritos son de esa misma línea, digámoslo así. Los escritos son: “mire, yo le enseño”. ¡Ah!, porque esa es la parte presencial. O sea, todo hace parte de un todo. En la parte presencial es donde yo hago esta parte formal. Esta parte formal de explicar las ecuaciones, yo no las he podido remplazar de la presencialidad, porque pasar las ecuaciones a digital es un aburrimiento. No es muy ágil. O sea, un editor de ecuaciones. Sobre todo, que ellos lo hagan porque yo lo hago y lo publico. Pero qué chiste tendría. Que ellos mismos lo hagan, eso no lo he logrado. Entonces, seguimos trabajando en tablero y papel. Pero esta parte de: “¿Esto para qué sirve?, ¿y cómo lo relaciono con mi cotidianidad?, ¿y cómo me lo apropio?, ¿y cómo yo lo comunico y lo expreso?”, para eso sí es el Moodle, el blog y el Facebook.

El Facebook –porque el Moodle no es del todo, desafortunadamente- el Facebook me sirve mucho para romper barreras. El Moodle no termina de romper las barreras. O sea, el Moodle –al principio yo era muy rebelde, y ya menos-, el Moodle casi que necesariamente, por fuerza de argumento muy contundente, debe estar sincronizado con la lógica de los currículums. O sea, hay una gente en primer semestre; hay otra gente en este semestre; en este se debe ver tal cosa. El Moodle no rompe eso. Yo intenté y no. O sea, debe estar muy acorde –uno se puede salir, obviamente, y puede innovar un poquito, pero no mucho- muy acorde a como funciona el currículum.

Esta experiencia que tuve, que todos estuvieran al tiempo, no funcionó. Pero luego te cuento, si quieres, el porqué. Porque tampoco es del todo no. Funciona mejor en Facebook. En Facebook se rompen mucho más las barreras. Porque el problema –para ponerlo simple- es que el currículo y la forma como se enseña está en función de la nota. La gente trabaja en función de la nota. Entonces, sacarlos de eso en el Moodle, hasta el momento no he encontrado todavía.

Interviewer: ¿Por qué? ¿Qué pasaba con el Moodle, que no lo permitió? ¿Qué cree usted?

Alejandro: Yo tengo mis hipótesis. En términos de lo que estudio, también. Eso en las categorías que yo utilizo se llama un problema de bienes públicos. O sea, eso es de todos, pero no es de nadie. ¿Qué pasa ahí cuando es de todos, pero no es de nadie? Si una persona se esfuerza dentro de eso, quiere necesariamente una recompensa en términos de nota. Y esa no es la lógica de las actividades que yo les ponía. Entonces, se desincentivaban. O sea, pongamos un foro –para poner un ejemplo

más concreto- en un foro están los de segundo semestre, los de tercero y los de sexto. Entonces, arranca uno de sexto haciendo una –el que es más intenso- haciendo una intervención súper profunda e intimidada desafortunadamente a los más pequeños. Entonces, todos quedan como... Bueno, seguramente uno que otro se motivará. Pero al principio es como intimidante. Entonces, “bueno, ¿y qué hago yo para escribir algo así?”. Entonces, les costaba mucho arrancar. Y yo: “Pero, ¡háganle! Escriban algo”. Entonces, rompíamos el hielo, comenzaban a hacer otras intervenciones más espontáneas y sin tanta elaboración. Entonces ellos dirían: “No, pero por esa intervención toda chichipata me da la misma nota que por la de la intensa”. Entonces, todos, intervención chichipata. Yo decía: “Bueno, eso es lo que queda de la evidencia allí”. Pero sí, si en su día a día, en la comunicación se está cambiando la apropiación, ahí es donde no tengo evidencia porque no queda reflejado en la plataforma. En cambio, en el *Facebook* sí lo evidencio. En el *Facebook* evidencio cómo se van creando las redes en cuanto a temas. Que son los que les interesan a ellos, no los que yo les propongo.

[...] Está el currículo que Moodle. En el currículo me piden –y pues mismo le estoy haciendo reformas, porque yo creo que eso debe ser así- que aborde tales temáticas. Yo trato que sea lo más *fashion* posible, para que se acerque a lo que les interesa. Pero, igual hay que abordar ciertas temáticas. Les propongo las actividades en ese sentido, pero ellos quieren hablar de otra cosa. Entonces, no hallan todavía cómo compatibilizar lo que quieren expresar, sus necesidades, su lenguaje, su cotidianidad, su nivel. No sé en otras partes, pero acá en la UIS sí pasa mucho eso- no falta desafortunadamente... Yo hago la analogía con lo que pasa en el colegio, que son las mismas personas, los mismos con los mismos. Entonces, se creaban unos círculos más cerrados entre los que están en segundo semestre, los que están en tercero. Y romperlo, pero al mismo tiempo en función de la nota, son dos cosas que son agua y aceite. Eso no combina. Para la evaluación hay que evaluarlos cada uno en su lenguaje, en su nivel y en su proceso. Pero para que sea más interesante, en términos de comunicación y de aprendizaje, hay que romper con eso. No he logrado un intermedio. Esa es mi búsqueda, actualmente.

Interviewer: Entonces, lo que el nivel de la plataforma...

Alejandro: Pero en Facebook sí hay unas pistas. Pero en Facebook sí hay unas pistas.

Ya te dejo preguntar. La pista del *Facebook* es: “Ahí yo no soy nadie”. Ese es el problema del *Moodle*, que yo soy el profesor.

Interviewer: Allá iba. Mi pregunta es esa. O sea, ¿qué es lo que hace que en *Moodle* no se pueda y en Facebook, sí? Si la institucionalización de la plataforma, de lo que hace parte de lo institucional, de lo que ellos tienen que hacer como responsabilidad del curso. Mientras que son más espontáneos ellos mismos en...

Alejandro: Eso se puede resumir de esa manera. Es como que pareciera ser –pero no estoy seguro- que en el Moodle, yo tengo que tener el rol de profesor. O sea, tengo así yo no quiera. Y los otros tienen que tener el rol de estudiante, así no lo quieran. Hay como una preconcepción de cómo se enseña, de cómo es la jerarquía y de cómo funciona la autoridad en el salón. Y se traslada al Moodle. Y si uno intenta cambiarlo, se estrella. Como que va contra la corriente. Como te digo: es agua y aceite. Como que no combina.

En cambio, en el Facebook no hay esa preconcepción de que yo tengo un rol específico. O de ni siquiera que yo estoy aprendiendo. Eso es lo interesante. O sea, cuando se arman los debates y ellos comienzan a opinar, están aprendiendo un montón de cosas y lo están haciendo porque sí. No porque el profesor les puso la actividad para tal día, para sacar la nota.

Entonces, eso es lo que no he podido hacer compatible. Que el currículo, y la institucionalidad, y los roles preconcebidos te da una estructura, unos tiempos, un entregable necesariamente, y una nota necesariamente. Que es difícil hacerlo compatible, pero sí creo que es un avance. No me voy a echar para atrás.

Moodle sirve para eso: para complementar la presencialidad, sin intentar ser un innovador. Porque si uno intenta romper con eso, es seguramente un proceso de más años. Yo llevo muy poquito todavía. Luego, el blog es clave para que haya un repositorio. Eso se resume como en: “Uno hace un montón de trabajo y eso no queda en ninguna parte”. Entonces, eso sí he ganado. He ganado muchísimo en el sentido de: “Bueno, me toca hacer este trabajo”. Listo, “¡hágalo! Lo primero que tiene que hacer es mirar todos los trabajos que han hecho todos los de los semestres pasados, porque ahí están. O sea, usted no va ser el primero que va a hacer este trabajo. Mire qué ha hecho otra gente. Qué ideas se les han ocurrido a otras personas. Y si usted quiere, hágalo. O si usted quiere hacerlo usted solo, pues como usted quiera. Pero apóyese en... ¡Ah!, bueno. También tenga claro que el suyo terminará allí también”. Eso sí, yo les digo siempre: “Tenga claro que los que están allí ya se hicieron. El suyo tiene que ser mejor”. Cada cual interpretará qué quiere decir mejor. Pero se coloca esa meta de los que ya están. O sea, “la idea es que el suyo terminará allí en el blog. Su escrito. Y que sea mejor que los que... Sí, porque si usted mira uno y no lo mejora. Pues, qué gracia tiene. Intente”. Tomará algunos de referencia. Y poner su toque personal. Y mejorarlo.

Y el Facebook una comunicación más plana y sin estructura. O sea, sin una agenda. No tenemos que discutir tal tema, de tal fecha a tal fecha. O no tenemos que discutir el tema. Cada cual discute de lo que se le dé la gana. No tenemos que utilizar un lenguaje elaborado, técnico, especializado. Pero también hay personas que se les facilita –como yo, intensos en comunicarse- y personas que simplemente chismosean. Pero sí miran. Sí hay mucha persona que... porque yo digo: “Seguramente de esto nadie se dio cuenta”. Pero después uno habla con la gente y: “¡Ay!, sí. Lo que usted puso”. Y empezamos muy de la oralidad. O sea, la gente comenta y habla. Pero no lo escribe. No lo dejan allí plasmado. Pero sí, la información llega. Los debates funcionan más chéveres. Bueno, en fin. Cuéntame en qué más te puedo colaborar.

Interviewer: ¿Y qué tan frecuente es el uso de la plataforma Moodle en los cursos?

Alejandro: Esa pregunta también está chévere porque yo hago una planeación, que esos son los lineamientos que nos dan en los cursos de acá, de Cededuis. Uno hace una planeación con base en el currículo. O sea, con base, en principio, los contenidos. Que era como yo al principio planeaba. Y luego con base en los contenidos hacía unas actividades. Y recientemente comencé a entender lo de las competencias. Entonces, cambié también la forma como se evalúa. En fin. Pero sigue funcionando en los ritmos del semestre. O sea, hay que entregar la primera nota al mes y así. O sea, se programan las actividades de esa manera. Y había –hasta este paro- había funcionado incluso

si se iba a paro. Que eso para mí era una ganancia. La universidad se iba a paro y las actividades seguían funcionando. Porque yo decía: “Bueno no se puede hacer el examen en el salón, pero se hace un escrito sobre el paro agrario”. Esa vez hicieron un escrito sobre el paro agrario. Porque eso es central en lo que yo enseño. Entonces, lo que está sucediendo, a mí me interesa que la gente se entere. Y “¡Vaya!, infórmese, marche, haga cacerolazo. Haga lo que quiera. Pero documente lo que usted está viendo. Ponga su posición por escrito”.

Esta vez porque –yo creo que eso es un buen indicio- porque está funcionando en los requisitos de la asamblea es que no se hicieran evaluaciones, ni actividades, ni nada. Incluyendo por medios virtuales, pusieron. Porque por medios virtuales la universidad seguía funcionando, aunque los salones estuvieran cerrados. Pero para no irme contra la corriente, me uní. Y sí, se cayó. El Moodle está ahí abierto. Solo una persona está entrando y está haciendo. Pero, de resto nadie. Y ese que está haciendo, lo estoy publicando en el blog. Mejor dicho, él ya va a terminar el curso en cuanto a las actividades.

Interviewer: ¿Es que el curso suyo ya está todo planeado?

Alejandro: Las actividades, sí.

Interviewer: Del semestre.

Alejandro: No solamente planeadas. Están: las actividades son las mismas de micro uno, micro dos, micro tres. Ya no combino a las personas, pero las actividades sí siguen siendo las mismas. O sea, unos documentales. El documental lo puede ver tanto el de micro uno, como el de micro dos, como el de Teoría de juegos. Y con base en eso se hace un debate. Un foro.

Entonces, ya especificidades de cómo evoluciona el foro, sí va dependiendo del grupo de personas. Pero la actividad es la misma. Y los tiempos. El primer mes se hacen tales actividades, el segundo mes se hacen tales actividades. El semestre termina. Cierra. Yo le digo a Jorge: “Cópiemelo para el siguiente”. Y volvemos y arrancamos. “Cópiemelo para el siguiente”. Cada mes se le hace un ajuste, pero la esencia se mantiene.

Interviewer: ¿Y esos ajustes están vinculados con qué?

Alejandro: Los ajustes están vinculados con lo que funciona bien y lo que funciona mal. Con: “Pero... ¡Ay!, bueno”. ¡Uish! Esa es otra pregunta existencial. Muy buena pregunta. Resulta que en mi línea de investigación –que yo te contaba sobre negociación, el comportamiento de las personas, la negociación y demás-, una cosa clave es –por eso se llama Teoría de Juegos- es las reglas. O sea, hacen parte de mi línea de investigación las reglas de juego. Entonces, yo creo reglas de juego. Esas reglas de juego se transforman, se convierten en contratos, acuerdos y demás. Y esas reglas son las que se van ajustando.

O sea, yo no ajusto el Moodle. Yo no trabajo en función de ajustar el Moodle. Yo trabajo en función de refinar el contrato con los estudiantes. Pero eso es un contrato... –pongámoslo simple- mi contrato con los estudiantes es: “Yo me comprometo a orientarlos sobre las temáticas porque tengo más experiencia. He leído más. En fin. Y ustedes se comprometen a aprehender”. O sea, a apropiarse. A mí me gusta más “apropiarse”. O sea “que ustedes hagan suyo esto”. O sea “si usted quiere que esto, que se inventó otra gente, sea suyo, aprópieselo”. Hay, incluso hoy, una mentalidad *copyleft*. O sea, “aprópieselo, eso es suyo. Apersónese, empodérese”.

Ese es el contrato. Entonces, ¿cómo hago para que eso funcione? Creo unas reglas. Entonces, dentro de las reglas –y no hay otra forma hasta el momento no la he descubierto- las reglas se traducen en lineamientos, para que la gente coordine, para que se pongan de acuerdo, pero en premios y castigos. O sea, si usted cumplió o no cumplió con lo que se esperaba. Esos premios y castigos han ido evolucionando hacia que cada evaluación, cada cosita –digámoslo cada competencia- si usted la consiguió, pues listo. Ya tiene. O sea, se va haciendo como un *checklist*. O sea, la evaluación se ha ido transformando hacia eso. ¿Por qué? Entonces, eso es lo que se va afinando. Lo que se va afinando es eso. Yo le di una unidad para que fueran responsables, a que entregaran a tiempo. Entonces, la gente ya está siendo responsable. Y ese problema no está siendo el crítico. Ya tal vez no le doy tanta importancia a eso y lo modifico.

O el problema crítico, crítico es lo que te digo de la apatía. Del bien público. Del “¡Ash!, yo para qué me esfuerzo. Si por alguien que no se esforzó nada, recibió el mismo premio. O sea, una unidad y yo sí me esforcé haciendo una cosa toda larga”. Entonces, cómo premio al que se esfuerza, por ejemplo. Eso es lo que voy afinando. En esta competencia es en la que me tengo que centrar ahora. Cómo ajusto las reglas, pero sin desbaratar todo. Porque si uno se pone a cambiar una cosa, desbarata el resto. Eso tiene que ser muy gradual. Cuando termina un semestre, yo siempre hago una charla al final. Y ellos con timidez y lo que sea, pero más o menos me dan pista. Y yo también me he dado cuenta de qué cosas se pueden mejorar. Y una regla fundamental es que todo se puede cambiar, pero al próximo semestre, porque uno no puede ser juez y parte, simultáneamente. Uno dice: “¡Ay!, no. Yo quiero mis reglas como sea”. No vale. “Si usted tiene sugerencias, las puede hacer. Todas las que quiera, pero para el próximo semestre”.

La gente todo el tiempo: “No, esto no funciona bien”. Pero, “Por qué. Argumente. Diga no funcionó por tal razón. Pero no para usted, para subir la nota. En fin”. O sea, altruistamente para las generaciones futuras. Entonces, si hay un convencimiento, eso es lo que se va ajustando. Se van ajustando las reglas. Pero tiene que ser muy gradual, necesariamente, porque hay ya cierta estabilidad. O sea, lo que te digo, ya hay un grueso que funciona bien. Y ¿cuándo se sabe que funciona bien? Cuando la gente no se da ni cuenta. Cuando a la gente ya le parece fácil. Como normal, natural. Los estudiantes no son conscientes. Luego, uno ya tiene más cancha. Al principio, tenían grandísimas dificultades en ciertas cosas. Y con el paso del tiempo, se les vuelve súper sencillo.

Interviewer: ¿Esas dificultades estaban vinculadas con qué?

Alejandro: Con lo que te digo que diagnosticué desde el principio, que fue lo que me llevó necesariamente al Moodle. Que era “¿esto para qué sirve?”. O sea, unos contenidos, unas temáticas, unas teorías lejanas a sus vivencias, a sus intereses, a sus expectativas. Entonces, lo primero, primero –y en eso sí lo he logrado, y me doy por muy bien servido- es acercar. O sea, el Moodle me permite... Porque en el salón solo tengo el tablero, donde escribo yo. Entonces, yo lo utilizo porque hasta el momento no le he encontrado otra mejor, para la parte formal de las ecuaciones.

Eso sí lo sigo haciendo yo, porque a mí me fluye. Yo les digo: “Mire, por acá tal cosa. Y por acá usted despeja de esta manera. Y por acá usted encuentra el resultado, haciéndolo de esto”. Pero no es porque yo me lo aprendí de un día para otro. Es porque yo llevo un montón de tiempo

haciendo esto y ya tengo la habilidad. Entonces, yo les puedo aconsejar por dónde es más cortico. “Tenga en cuenta tal cosa. Que de esa manera...”. Eso sigue siendo presencial. Pero, la gente veía eso. Les daba un taller. Se iban a hacer el taller y no salían del primer renglón. Decían: “Yo al profesor le entiendo cuando él llena el tablero. Pero luego lo voy a hacer yo...”. Entonces ahí los acompañaba más. Y me sentaba pero era muy personalizado.

Interviewer: Cosa que por medio de la plataforma no se podría...

Alejandro: Ni al día de hoy. Al día de hoy eso sigue siendo presencial. Esa parte.

Pero, en eso no había tanto problema. Yo me sentaba y a lo último: “Sí, entendí. ¡Chévere! Pero, ¿eso para qué sirve? Sí listo, llené una hoja de ecuaciones. Le calculé el equilibrio. Calculé, calculé y calculé. Pero, bueno. Luego, ¿cómo se come?” Ese “¿cómo se come?” sí lo hace Moodle. O sea, Moodle lo hace. Y otra lectura, y otros recursos.

Interviewer: Cuando dice lo hace Moodle, ¿es porque Moodle le facilita la manera de usted decirles a ellos “cómo se come”? O porque el Moodle mismo...

Alejandro: O sea, lo que yo he diseñado –las actividades que te digo- suplen esa necesidad. Suplen esa necesidad.

Interviewer: Y cuando hablaba de dificultades...

Alejandro: Que tampoco lo veo viable. O sea, un documental donde contextualizan. Entonces, uno dice “Bueno, esto se lo inventó John Nash –que es un premio Nobel de economía- a ellos John Nash les da igual. En cambio, allí en el documental muestran quién era, dónde vivía, qué hacía, dónde impactó eso, cómo cambió la teoría económica. En fin. Con un lenguaje y una fluidez, que en la presencialidad qué tendría que hacer yo: proyectarlo y las dos horas estar todos ahí. No, “Ustedes véanlo cada uno en su ritmo, y en su casa, y con calma. Y en el debate plasme lo que a usted le pareció más interesante”. En fin. Eso, si lo hiciera en la presencialidad, sería más lento y más ineficiente que como se hace en la plataforma.

[...] Cuando uno va a ver el documental en la casa uno escucha –yo por lo menos, me imagino que la otra gente también- con audífonos, con unas condiciones. Si uno lo intenta hacer en el salón, acá los salones son requeteruidosos. La gente se distraería terriblemente. O sea, eso es para verlo cada uno a su ritmo. Y afortunadamente están en el YouTube, están abiertos, cualquiera lo puede ver. No tiene que piratear nada, son todos abiertos. Todo lo que pongo es abierto. Son recursos que si ellos lo quieren ver a mitad de la noche porque a esa hora está atentos. O si ver entero el documental o no se lo quieren ver todo, tampoco hay problema. Hasta donde les llame la atención. Porque eso es lo que yo quiero, que ellos relacionen, asocien lo que yo les estoy enseñando presencialmente con recursos, lecturas, videos y lo plasme, lo exprese.

Interviewer: Todas estas reflexiones que usted hace y que lo llevaron a proponer, y a cambiar, y a quitar, y a poner, y a incluir...

Alejandro: Y es constante. Eso nunca acabará.

Interviewer: ¿Eso estuvo vinculado de alguna manera con una capacitación que usted recibió de la plataforma Moodle? No socialmente en lo técnico, sino en lo pedagógico, en lo didáctico, cómo implementarlo, cómo eso puede complementar mis cursos. ¿O fue más bien personal? ¿O la institución se encargó de eso?

Alejandro: Las dos cosas. Entonces, digamos las dos. Porque son las cosas. Los tres primeros años... Bueno, organicemos la información. Lo mío sí está claramente, o sea es la docencia. Yo ya no me hallo, por más de que yo estudio cosas empresas o lo que sea, no me hallo trabajando en una empresa. Por más que estudio cosas de política, no me imagino siendo político. Lo que sea. Ya esto es lo mío. Sí hay una cuestión de vocación. O sea, enséñenme o no me enseñen, yo busco hasta por debajo de las piedras, invento lo que no se ha inventado. Ensayo y error. A los totazos. Bueno, lo que sea. Y ahí va fluyendo y se va organizando como sea. Sí hay una motivación intrínseca en mí, de innovar y de cómo puedo enseñar mejor. Y me gusta mucho enseñar. Una primera etapa donde lo que primero, como te digo, es romper con esas estructuras. Lo primero que yo quería lograr era el trabajo colaborativo. Que la gente se comunicara. Porque era terrible al principio que –yo percibía que el que es bueno por ejemplo en la estructura de nosotros, en términos de nota, es muy autista. El que es muy bueno en microeconomía no se comunica ni con la sombra. Es una isla y vive por allá en su mundo abstracto, con su lenguaje. Y eran unas teorías –llamémoslo así- antipáticas.

Hay una anécdota muy chévere que es el del perfil de mi profesor. Del que me formó en la Nacional. Mi maestro tiene totalmente ese perfil. O sea, él uno lo pone a hablar de micro y de ecuaciones, y eso parece “el más”. Pero luego, porque él me dijo a mí: “Sea mi monitor de microeconomía”. Y “A lo bien, ¿yo? Yo no tengo las habilidades que usted tiene, yo tengo otras”. Y precisamente de eso fue de lo que se dio cuenta. Él se dio cuenta –y por eso me nombró monitor- que yo sí lograba comunicarme con los estudiantes. O sea, como aterrizarles, orientarlos porque él no lo logaba. Él me decía: “Yo ya no sé qué más hacer. Yo hago y hago, y nadie me entiende nada. Yo no hallo”. Entonces, por ahí empezó mi primer acercamiento. Ya después me quedé con la microeconomía. Es una larga historia. Pero mi primer acercamiento a la docencia fue eso: cómo hago. Y eso es también una motivación. Yo tuve un curso con Antanas Muckus. Y él se inventó un concepto que a mí me marcó que es *anfíbio cultural*. *Anfíbio cultural* –y él lo ponía en términos académicos- es la persona que es capaz de comunicar. O sea, vivir en dos ambientes y que sea puente entre esos dos ambientes. Que sea capaz de hablar con el que es experto en la teoría y con el que no sabe nada de la teoría. Y crea puentes. Los acerca.

En lo académico –y eso también me lo dejó muy claro Antanas Mockus en esa época- uno tiene que ser experto en el tema, sino es un culebrero. Entonces, si usted está inventando las cosas, realmente no entiende ni un lenguaje, cómo lo va a transmitir en otros contextos. Entonces, por eso era muy claro y yo me metí ahí. Por eso el doctorado y muchas otras cosas. Tengo que manejar bien el lenguaje, aunque se me dificulta. O sea, yo no tengo el mismo perfil de mi profesor de microeconomía, que es una máquina calculadora. Si no, soy un culebrero. Si no logro validar que domino ese lenguaje, cómo lo voy a transmitir a otra gente. Bueno, listo. En la primera etapa, logré eso. Cómo logro el trabajo colaborativo. Cómo logro que la micro no sea antipática. Ese era mi logro fundamental, mostrarle a la gente. Es que la antipatía era una cosa fuerte. Por ejemplo, a uno lo estigmatizan de neoliberal y de lo que sea, en esos contextos de universidad pública. Entonces, “Usted con ese pensamiento neoliberal viene es a corromper a los estudiantes”. Nos ponían carteles y demás. Y “¡Abajo!”. Bueno, en fin. Pero eso a mí no me estresa tampoco. Entonces, yo: “Bueno, cómo lograr mostrarle a la gente que esto no es la encarnación del mal”. O sea, es una forma de

razonar, analizar, organizada y útil. Sirve para muchas cosas. Para mí sirve para todo. Pero la otra gente no le veía ninguna utilidad. O sea, “No sirve para nada. Nos obligan a ver esos cursos y yo quisiera estudiar otra cosa”. Bueno, en fin. Entonces, esa fue la primera. Y ahí no hubo nada de TIC. Prácticamente, todo era fotocopiadora, hojitas, entrega de talleres en papel y listo. Cerramos esa etapa. Un poquito avancé en que la gente colaborara y rompiera el tabú de que la micro era una cosa horrorosa.

Me fui al doctorado y vi la experiencia con Moodle, allá en España. Una cosa que me gustó mucho –y luego me di cuenta que sí definitivamente- es que están montados los Moodle en función de los currículums. Entonces, tú llegas a ser profesor de una materia y te dicen: “Ahí está el Moodle, ahí están las lecturas, ahí está las actividades”. Y en principio el profesor puede cambiar, pero el curso está montado. Eso fue muy útil – a mí me pareció, y ahorita que soy coordinador académico con más razón- para movilidad. Para que la gente dijera: “Yo veo micro uno acá, o en los Andes, o en la del Valle, o donde sea”. Y automáticamente usted vio micro. No tengo que ponerme en procesos de homologación. Los contenidos son los mismos enseñe aquí o en cualquier lugar del mundo. Eso me gustó. Genera que la gente se pueda mover. El hecho de que se haya estandarizado y cualquiera pueda verificar que efectivamente es un curso de micro. No es una cosa *sui generis*. Entonces, al principio no era tan seguro, pero ahora sí me inclino. La evidencia me está llevando a que sí, a que hay que estandarizar.

Me lo llevé para la casa. Yo tenía los libros de micro. La micro era los libros de micro. La forma como se sabía si usted aprendió micro es si usted siguió el libro de tal autor, que esta es la referencia, que estudian en los Estados Unidos, en Europa. Entonces, usted vio micro porque siguió el libro de tal persona. Entonces yo decía: “Sí, eso está bien”. Y ahí fue cuando yo comencé a montar mi Moodle. ¿Cómo traslado el libro a lo virtual? Pero el traslado del libro a lo virtual, para eso está el libro. El libro está bien hecho. Qué me complementa lo virtual que no, el libro. Por ejemplo, los documentales. Los documentales no están en el libro, es otro lenguaje. Entonces, como viene estructurado el libro, para este tema este documental es. En este, este es el que ilustra esto. Y así fue como lo fui armando. Y al principio era muy en eso. Y luego, que es donde voy ahora, es ¿cómo hago para que la gente viva más la materia? Sí nos encontramos y nos reunimos en el salón, y eso es claro. Pero también, viva más la materia sin que el profesor esté ahí. Pongámoslo sencillo, porque si el profesor no va a clase, los estudiantes no... “Pues no hay clase, nos vamos”. Eso es lo que estoy intentando. Las clases no se remplazan porque todavía hay una cosa que yo hago, y los motivo, y son muchas cosas. Pero me inclino –y es la competencia máxima que a mí me parece- a que la gente sea autodidacta, a que la gente se ponga metas, a que la gente cumpla sus responsabilidades sin tener un policía. Sin que yo tenga que estar diciéndole: “¡Lo hizo bien!” o “¡Lo hizo mal!”. O sin que yo tenga que estar dándole garrote. Se ponga sus metas, se ponga sus propias reglas, en fin. Pero que convivan. Porque es que si se vuelve anarquista y no quiere respetar ninguna regla, también es conflictivo. ¡Uy!, no. Ya me fui por la rama. Vuélveme a aterrizar.

Interviewer: Estaba comentando del proceso, de esa iniciativa por buscar lo pedagógico, lo didáctico, la implementación de...

Alejandro: Los cursos, listo.

Interviewer: La pregunta está un poquito enfocada a si la institución se encarga de capacitarlo.

Alejandro: Listo. Listo. Yo me alargué un montón en lo que acabo de decir, porque soy convencido –pero así terco– en que la institución no lo puede obligar a uno. La institución puede y si quiere que en principio tampoco ha sido esa la tónica en UIS- Decirle: “esta es la plataforma institucional. Pero aquí las iniciativas y las problemáticas parten de los profesores y sus experiencias en las aulas”. Y en las experiencias, en esos problemas, en lo que se enfrenta, en lo que uno va evolucionando como docente es donde uno va mirando que le sirve el *Moodle* o no le sirve. Que le sirve *Facebook* o el correo electrónico. O lo que sea.

Me estoy yendo nuevamente por las ramas, pero de aposta. Por ejemplo, el correo institucional era un asco. A mí no me gustaba, pero ni poquito. Yo me negaba. Yo duré, de los once que llevo, ocho más o menos que no quería utilizar el correo institucional porque no lo veía útil. O sea, para mí, la información que llegaba ahí, la forma, no era lo mío. Yo no me identificaba. Pues tal vez no conocía a los otros profesores y los problemas que ellos tenían, las discusiones que tenían. Era un montón de información. Y también, por ejemplo, el lenguaje como norma social. En fin. Yo no me sentía identificado. Entonces, eso ni lo miraba. Pero uno se va volviendo más viejito y se va sintonizando con la institución. Se va como institucionalizando, también. Ya va siendo más formalito con la institución.

Mi necesidad, la que te acabo de expresar de cómo cambiar la micro y hacerla un poquito más digerible y exequible. Que la gente se empoderara y que dejara de ser antipática. Con solo papel y lápiz no lo lograba. Eso fue esa primera etapa, y no. Yo necesitaba algo más. Porque, yo te digo, cierran la universidad –acá uno tiene que estar preparado, porque eso pasa muy seguido. Entonces, yo les decía: “listo, el escrito me lo entregan en la Factoría”. Nos encontrábamos en la fotocopidora y en papel me lo entregaban allá. No. Si es cien mil veces mejor en Moodle. Claro, también lo podrían mandar a mi correo electrónico, pero eso se me vuelve un desorden. En Moodle me queda bien organizadito. En el correo electrónico yo voy y borro por accidente. Y después el muchacho dice: “pero yo le entregué”. O sea, eso se vuelve un caos. En el Moodle lo hace organizadito. Entonces, hay cosas que *Moodle* las hace bien. Que yo más o menos tenía la idea desde que lo vi en España.

Por mi afición de juegos y demás, yo soy autodidacta en ese sentido. Yo con mi madre, desde muy pequeñitos teníamos un computador en la casa. Y mi hermano aún más todavía. Nosotros, sin tener idea de nada, nos metíamos ahí hasta que lo desconfigurábamos. Pero esa era nuestra diversión hasta que nos regañaban. Entonces, para que no desconfiguráramos el computador, nos regalaron el Nintendo. Y un acuerdo tácito con mi familia era leer algo. “Lo que le guste. Entonces, ¿qué le gusta?, ¿los videojuegos? ¿Le compro la revista de los videojuegos? Pero si se la lee toda. Si es solo por gastar la plata, no. Si yo veo que se la lee toda, le compro la revista”. Entonces, yo asocié aprender con divertirme y con ser autodidacta. A nadie en principio de los videojuegos: “primero tiene que tomar un curso y cuando termine el curso, ahí sí comienza a jugar Street Fighter. No. A lo bien, no. Uno arranca a jugar y los videojuegos más avanzados –con más avanzados digo que sean lo más recientes, no que sean mejores– lo van llevando a usted de la

manita. Usted arranca de cero y en la medida que usted tenga más habilidades, avanza más rápido. Pero si usted va más despacio, él lo va llevando. Y lo va manteniendo entretenido al ritmo de cada uno. Entonces, yo –en general, en mi vida- no concibo que primero uno necesite un curso o una formación o una cosa formal, para comenzar a esto. A utilizar las tecnologías o lo que sea.

Pero, que sí descubrí en los cursos, porque me metí al equipo líder. Si hubiese sido solo por los cursos, hubiera sido muy puntual. Porque son cursos que normalmente son intersemestral, poquitas horas. Y uno como tiene tantas cosas, no le gasta tampoco más tiempo. ¿Qué descubrí en los cursos y en el equipo líder que es donde estoy? Sí se requiere institucionalizar. Sí se requiere en términos de que esto funcione. Que eso no sean esfuerzos dispersos. Que cada profesor vaya por su lado. Entonces, hay que ir contando esfuerzos. Por ejemplo, lo físico, de los servidores y de la administración de la máquina, uno no tiene que ser experto en eso. En la medida de lo posible que ni sepa. Que eso funcione como si fuera mágico. Y que la gente diga: “¡Yo quiero un curso!”. Y ¡plum!, le apareció el curso ahí. Entonces, “yo quiero cuadrarle cosas”. “Mire, dele en el botón acá ahí eso funciona”.

Todo eso que te digo, como que el servidor se cayó. Y uno acá: “¡Ah!, maldito internet”. Pero en el momentico ya está funcionando. Eso ya lo hemos logrado centralizar, ya funciona. Y Jorge, él es súper buena gente. Le ayuda a uno casi que en tiempo real. Si uno le escribe un correo, al momentico ya. Si uno dice: “Tengo tal duda”. “No, tranquilo. Ya se la solucioné”. Si uno necesita algo, él va hasta allá. Y así. Eso sí fue un esfuerzo grande al principio porque veníamos de experiencias traumáticas, donde la gente no quería saber de plataformas. Porque eso era una perdedera de tiempo. Habías puesto un montón de información y se habían gastado días. A poner información ahí, que después nadie la consultaba. Como la página de nosotros, la de la UIS en general. Entonces, es un espacio de cada escuela, donde uno coloca ahí si quiere una noticia. Uno coloca una noticia y eso no lo ve nadie. En fin, era muy triste. Entonces, por ese lado, yo creo que también próximamente, por ejemplo el correo, como te decía, también cambió, evolucionó, ya es una más bonita, a sirve para más cosas. En fin.

El Moodle, también hemos ganado en eso. En que yo tengo la cátedra de la paz, una que están haciendo. Y en esa cátedra tengo doscientos estudiantes. La forma de comunicarme con doscientos es vaya donde Jorge, “mónteme el Moodle”, les coloco información y gestiono las entregas de los trabajos de doscientos estudiantes. Que en papel eso sería una locura. Antes se hacía, pero más lento. Eso sí he visualizado. Y por qué hago énfasis en eso y por qué hice énfasis en lo otro, primero. Porque lo primero era lo que de mi vivencia y lo que de mí iba surgiendo. Pero yo no tenía el panorama de “yo soy uno dentro de esta organización”. Mis vivencias y mis cosas pasar por parte de un panorama más amplio de qué pasa en la universidad. Entonces, los cursos son cursos –y ahí es donde estamos enfrascados en la política- porque todavía siguen siendo cursos muy básicos. Muy básicos en el sentido de unos lineamientos pedagógicos. Sí, eso también me cambió totalmente. Pero no necesariamente los cursos de Moodle, también otros cursos que dan el Cededuis.

Interviewer: Vinculados con...

Alejandro: Con, por ejemplo, lo que uno tiene que aprender sobre las competencias. Yo no tenía ni idea de que eso existía, hasta que me lo dijeron en el Cededuis. Una cosa de (lo pongo en mis términos, porque no soy experto en el tema. Yo intuitivamente lo sentía, pero no sabía que eso estaba formal) de cómo hago para la comunicación. Para que lo que yo sé, le llegue al otro. O sea, yo necesito que el otro haga su proceso. A mí me parece muy fácil, porque yo ya llevo un montón de tiempo y yo el tablero lo lleno en los cinco minutos. Y esas eran mis primeras clases. En dos horas yo les llenaba el tablero. Mejor dicho, un montón de información y terminaba, y nada. Eso se había entrado por un oído y le sale por el otro. Ellos habían visto esos garabatos en el tablero, pero ni idea. Entonces, póngase en el lugar del otro. En qué punto está en términos de aprendizaje. Sus necesidades. Que eso se lo debo total al Cededuis. Nada de mi formación de economista va por ese lado.

Interviewer: Claro, no tienen formación pedagógica.

Alejandro: Para nada. Pero, por eso te digo, no necesariamente por la plataforma Moodle.

Ahora, en la plataforma Moodle ya tenemos unos lineamientos. Que es: sí monte un recurso, una lectura. Pero, ¿por qué esa lectura? O sea, justifíquela. Qué se va a aprender con eso. Cómo se va a evidenciar si la persona aprendió o no aprendió. Eso tampoco. Al principio, “Esta lectura me pareció chévere, esta también, esta también”. O sea, “¡léanse todo!”. Y al final uno decía: “Pero no leen”. Pero es que también les mandó en ráfaga, desordenado y sin un propósito. Entonces, organícelo.

Ese organícelo sí es total Moodle. Ese organícelo en el sentido que todo antes era muy terrible. Antes terminaba el semestre y casi que uno tenía que volver otra vez a sacar las fotocopias, todo. Era muy lento. En cambio, aquí ya queda montado. Siempre y cuando los recursos sean libres o uno mismo los crea. De un semestre al siguiente se copia. O sea, no tengo que volver a organizar otra vez lo que ya había organizado. En una sentada que yo organice, ya me queda para el resto de la vida. Y ya comienzo a pulir detallitos. A hacer más énfasis en que interactúen. Pero los materiales ya están, los videos ya están, las lecturas ya está. Si las quieren en físico, ya están en la fotocopidora. Si las quieren digital, las pueden descargar ahí.

Interviewer: Y para lograr todo esto, de lo que me habla, a través de la plataforma, ¿a qué actividades recurre más frecuentemente? Pues, en general, y ¿cuáles serían las que menos frecuenta?

Alejandro: No. Pues si quieres te lo paso por escrito. Porque ahí lo tengo con instrucciones y todo. Bueno. Entonces, funciona más o menos de la siguiente manera. El curso -la versión corta- se estructura, yo les digo que son diez notas. Esas diez notas son: $3 \times 3 + 1$. Entonces, son tres cosas que se repiten tres veces y una que es atípica. Una que es diferente. Entonces, las tres cosas que se repiten tres veces, es lo siguiente. Lo primero es que tienen que hacer un escrito. Que eso también estoy puliéndole el nombre, porque al principio yo lo llamaba de una manera. Voy a buscarle un nombre más *fashion*. Yo le llamaba una actividad grupal. En tener una cartelera, que es un recurso que yo utilizo mucho. O sea, la cartelera lo que te permite es que las cinco personas vean el escrito de los cinco. Y que ellos se comenten entre ellos. Entonces, ellos hacen ese escrito.

Pero la gracia –porque cada uno tiene que hacer el escrito, no hacen un escrito entre los cinco- entonces por eso: “¿Pero eso es grupal o no es grupal?”. Esos son los debates existenciales.

La parte grupal es la siguiente: “Usted hace su escrito. Los demás hacen su escrito. Usted tiene que leer el de sus compañeros. Tiene que opinar el de sus compañeros”. En fin, se evalúan los comentarios. Pero la tarea grupal más interesante es: “Ustedes tienen que ponerse de acuerdo para ver cuál de esos cinco es el mejor de los cinco. Y ese es el que yo me voy a leer primero”. Y ese es el que va dar un valor, primero. Pero, luego me di cuenta que a los otros hay que darle una segunda oportunidad. Entonces, eso fue lo primero que se me ocurrió. Como va hoy día. Se hace un *check list*, porque, por ejemplo: “Y si uno no comenta, ¿qué pasa?”. Pues a ese se la baja. Si uno no sube el escrito, de los cinco, ¿qué pasa? A ese se le baja una unidad. O sea, si no se ponen de acuerdo y no suben el escrito con las características: que tenga un título, autor, redacción. Unas cosas básicas. Que citen. Si no cumple eso, eso sí les baja a todos. “Porque ustedes entre todos tienen que estar pendientes. ¿Cómo me van a decir que el escrito no tiene bibliografía?”. Si el mejor de los cinco no tiene bibliografía es porque los otros eran peores. Si entre los cinco, el que mejor redacción tenía no se dio cuenta de la bibliografía, “¡Alguien dígame!, ¡arréglenlo!”. Porque hay unos tiempos. Entonces, primero suben, se comenta. Y en ese comentar escoger el mejor, lo mejoran entre todos. Y lo presentan.

Entonces, ese –hay unas cosas que son individuales- es la nota del grupo. Y ese ya tiene un cinco en otra casillita. Y los demás que no fueron escogidos como los mejores –estas son unas de las evoluciones que se van corrigiendo semestre a semestre- se les da otra oportunidad. Se les da otra entrega, donde ya sabiendo y viendo los mejores de los otros, ellos también pulen el de ellos. Lo presentan y también se sube al blog. Porque al principio, por decir algo, si son veinte, grupos de cinco. Solo se subían cuatro escritos y no más. Que eran los mejores de los mejores. Entre comillas. Ahora se suben los veinte. Solo que se suben en diferentes momentos. Esos son recursos de Moodle los utilizo y funcionan maravilloso. Porque les digo: “Hasta las ocho de la noche de tal día va esta parte. Y ahí, yo chequeo tal y tal cosa. Ahí yo no me leo nada todavía. Ahí ustedes arrancan a hacer tal cosa y eso va hasta tal hora. Y ahí, yo chequeo tal cosa, ustedes se ponen de acuerdo y me entregan en otro recurso el mejor escrito de los cinco”. Listo, entonces ya sé que este es el mejor. Y este representa al grupo y sacamos una nota.

Y lo nuevo –en términos de que ha sido innovación endógena, ha ido creciendo de ensayo error- es los que no quedan escogidos como los mejores igual tienen otra entrega. El que ya quedó como el mejor, listo “usted ya terminó, usted ya hizo la tarea”. Los otros lo mejoran. Porque al principio –y eso es complejo lo de motivar a la gente- porque decían: “Bueno, yo me gané el premio de que quedara en el blog y ahora es para todo el mundo”. Eso es un problema. Porque era un reconocimiento que yo tenía socialmente “que el mío estaba en el blog y ahora están todos, entonces, me baja el estatus”. Y yo: “Pero no le veo lío. Antes, al contrario, es más integrador”. Pero entonces ahora tiene eso. Tiene que los que no quedaron elegidos como los mejores tienen otra fecha y también terminan en el blog. Entonces, en el proceso se va avalando cada cosita y el resultado queda en el blog.

Desde el principio me di cuenta que para ponerse de acuerdo, ellos utilizan casi siempre encontrarse en el salón. O sea, ellos necesitan verse *face to face* para ponerse de acuerdo. Y yo les decía: “¿Y por qué no...?”. Porque en los comentarios no se ve, no se evidenciaba. Uno que otro

sí, obviamente, “yo voto por el escrito de tal, entonces ese es el que más me gustó”. Pero lo que dijeran ahí no era última palabra. En el salón era donde tomaban la decisión final. O sea, era como un voto, pero hasta que no se vieran no era definitivo el voto. Pero unos grupos –recientemente, ya incluso por semestre- tienen grupos de Facebook donde ellos interactúan. Entonces, ya algunos se dieron cuenta. Y eso cundió. Algo cuando funciona, la otra gente lo hace también. Ahora, casi toda esa parte de ponerse de acuerdo la hacen en sus conversaciones de Facebook. Que yo no participo, ni me entero, ni nada. Pero ello me cuentan: “Tenemos un grupo en Facebook o una conversación. Y ahí es donde cada uno dice. Y ahí estuvimos como hasta las ocho de la noche discutiendo”. No lo hacen en Moodle. Entonces, ahí es donde yo me di cuenta que Facebook tenía otras cosas –bueno, luego tenía otras cosas más, pero eso lo hablamos otro día- que el Moodle no lo tenía. O sea, en Moodle ellos no se sentían en confianza de expresarse como se expresan en Facebook. En Facebook, para poner un ejemplo, entonces: “¡No, no sea bruto! Usted tal cosa”. Y se dicen, y se tratan, y se aman, y se odian. En Moodle, no. En Moodle son formalitos. Son como más formalitos. Y eso, por ejemplo, es un lineamiento del Cededuis: “No permita que se le vuelva una recocha –en mis términos- el Moodle”. Yo lo permito y no lo hacen. No les fluye. Yo les digo: “Cójnalo de recocha”. Y no: “No el Moodle es serio. El Moodle es institucional. El Moodle es como la clase y no está bien visto que uno la clase la coja de recocha”. En cambio, en Facebook es otro lenguaje.

Interviewer: ¿Y además de la cartelera - me dice que utiliza la cartelera-...?

Alejandro: Los foros son con los documentales. Yo solo utilizo recursos –o sea archivos- para las notas. Eso también es muy clave. Yo utilizo: poner documentos, que son los documentos base. Por ejemplo, los talleres que ellos antes los sacaban en fotocopia. Eso que te digo que es matemática, ahí simplemente están. Entonces, “el taller para la próxima clase”. Pues entran ahí, lo descargan y ya está. Y si tienen que entregar, ellos lo siguen entregando en papel. O sea, no los pongo a que lo digitalicen, ni lo suban porque no he encontrado la forma de que eso sea ágil. Entonces, como lo normal, lo tradicional, el taller está hecho. Y casi que ni se cambia de semestre a semestre. Pero ha perdido mucha importancia la nota. Antes la nota eran los talleres con el treinta por ciento de la definitiva. Ahora son nada. Ahora son preparación para el examen presencial. Porque el presencial sigue existiendo. Pero ya prácticamente el taller como tal no se evalúa. Se les hace un acompañamiento en el salón, pero como preparación al examen. Que sigue siendo un examen presencial de ecuaciones y demás.

Quise, pero fracasé, las preguntas de selección múltiple. Ponerles una evolución con preguntas de selección múltiple allí. Pero fracasé porque uno es muy optimista. Y luego uno se da cuenta que las cosas son más difíciles de lo que uno piensa. Pero no en lo técnico de Moodle. O sea, ponerlas allí no es difícil. Es diseñar buenas preguntas. O sea, yo comencé a diseñar unas preguntas, pero luego apareció lo de las pruebas Saber Pro. Y había unas discusiones de qué se debe preguntar en economía y demás. Y ahora evolucionó hacia competencias. Ahora tiene que hacer unas preguntas de competencia. Yo comencé a buscar de eso. Cuando me di cuenta que era tan jodido hacer esas preguntas... entonces ahí voy. Está entre mis pendientes, pero algún día lo voy a lograr. Tener una buena evaluación de selección múltiple en Moodle. Porque yo en papel lo

tengo, pero en Moodle sería mucho mejor. Pero le falta no porque yo no sea capaz de pasar las preguntas que yo tengo al Moodle, sino porque todavía están muy flojas las preguntas. Tengo que hacer mejores preguntas, tengo que perfeccionarlas. O sea, es la elaboración de las preguntas, más de que la plataforma no lo permita. Porque la plataforma lo permite. Pero no se trata de subir, por subir cosas. Eso sí es otra cosa.

Entonces, está la cartelera y los foros. Los foros son para los documentales. O sea, está el documental del tema. Y los foros sí son cero estructurados. Aunque va a evolucionar próximamente. Todo parece indicar que va a evolucionar. Al principio era: “escriba lo que se le dé la gana”. Y hasta: “en serio, díganos lo que tenemos que escribir”. “No. Lo que se le dé la gana”. O sea, lo que quiera, lo que le parezca. Además, era mucha gente. Porque eran los de micro uno, micro dos y Teoría de juegos. Y todo el mundo escribía lo que se le daba la gana y eso no funcionó muy bien. Entonces, ya no. Vamos despacio. Primer lineamiento –que es lo que te digo que va mejorando- no abran temas por abrir. Porque todo el mundo era un tema diferente y eso no es un debate. Como máximo se pueden abrir tres temas. Pero quien abre tema debe abrir bien. O sea, con una intervención estructurada y sobre todo de debate. Que deje preguntas abiertas. Y los demás responden al que abra. Solo pueden abrir tres. No pueden abrir más que tres para que la gente debata.

Pero se dejan tres porque en cada foro hay dos documentales. Eso es otra larga historia. Me devuelvo. No es tan larga, realmente. Al principio necesitaba que los recursos que se subieran fueran libres. Y pues yo no tengo documentales que haya hecho yo mismo. Solo los que estén en YouTube. Había muchos que tenían derechos de autor y se caían. Los bloqueaban. Entonces, estábamos en mitad del debate, se caía el video y empezaban: “Profe, ¡esto no funciona, no se puede ver!”. Entonces, yo les subía otro que fuera como plan B. Con el paso del tiempo ya se estabilizaron. Esos que se caían y no funcionaban, los fui remplazando por otros que sí funcionan. Pero, igual se quedaron de a dos documentales por si acaso uno se cae, hay un plan B. Entonces, como hay dos documentales, una persona abre debate del uno, la otra abre debate del otro y el que quiera abrir un tercero, yo le doy una tercera. Pero ya no habrá más. Ya de ahí en adelante comienzan a comentar.

Ahorita, lo que estamos discutiendo de la evolución para el próximo semestre es una –como están organizados en grupo- una persona por grupo, al final, tiene que hacer una relatoría de lo que sucedió en el debate, para publicar en el blog. Pero estamos puliendo los detalles para que eso funcione. Porque, hacen un montón de intervenciones, pero ya son más elaboradas y más coherentes. Ya se leen más. Al principio era cada uno un tema y nadie hablaba con nadie. Ya se comunican más. Ya se expresan con un poquito menos de miedo, ya se expresan más tranquilos. Y eso es una gran ganancia.

Pero no he sabido –y eso es lo que estoy pensando- cómo eso se pueda cerrar. La forma con la que yo digo cerrar es con una relatoría. Entonces, estamos puliendo que al final del debate, alguien tenga que ser el relator. Y ese relator hace un escrito que se publica en el blog. Entonces, “para el siguiente semestre cuando usted entre ya dice: este es el documental. Además del documental, ya tiene una relatoría del debate”. Pero eso todavía no funciona. Eso está en

formulación. Entonces, subo cosas. Pero las cosas que subo son los materiales que antes les entregaba en la fotocopidora. Por ejemplo, cosas que tengan derecho de autor, obvio no. Pero, igual uno es pirata, porque el libro es en fotocopias. Y dicen: “¿Pero usted no los tiene en digital?”. Así lo tenga, yo no lo subo porque eso no se puede. O sea, “que ustedes pirateen, hagan lo que quieran y compartan los PDF. Todo bien”. Lo máximo que yo puedo es dejarles las fotocopias. Y siguen las fotocopias.

Entonces, al principio ¡ay!, me faltó eso- al principio les subía *papers*. Artículos para que ellos leyeran. Pero eso tampoco funcionó muy bien. Y eso evolucionó a otra cosa. Que eso sí no lo he comentado, porque es otra cosa. Que es el grupo que tú conociste. El grupo que tú conociste son los que luego de ver los cursos –porque les agrada la temática, porque son más intensos, por la razón que sea- quieren seguir trabajando el tema. Entonces, ya trabajamos el tema pero fuera de la nota. Casi siempre para el trabajo de grado. Para el trabajo final de la carrera. Pero cada vez más llegan desde mucho antes. O sea, se saben que lo terminarán haciendo en el trabajo de grado. Pero ya no llegan en décimo cuando ya están listos para graduarse, sino que están llegando en sexto, en séptimo. O sea, que saben que van a hacer el trabajo de grado en la línea de investigación que tenemos. Entonces, lo que eran *papers* más técnicos y más académicos, es en Dropbox. Eso lo compartimos en Dropbox.

Interviewer: Eso me comentaron ellos.

Alejandro: Sí. Eso ya no lo subo al Moodle porque eso no funcionaba bien. Tenía ahí falencias. En fin. Y porque la gente es mucho más interesada. O sea, hay material que me parece lo máximo y ellos no quieren saber todo eso que yo quiero saber. No comparten mi misma intensidad. Entonces, lo compartimos con los que tengamos más afinidad. No masivo para todos los que están viendo la carrera, sino los que están –porque tienen más afinidad- en el semillero de investigación. Entonces, yo creo que ya dije todos los recursos. No tengo más.

Interviewer: Y si volvemos un poquito al foro. Me decía que su *modus operandi* es propone unos videos y ellos son los que proponen los temas.

Alejandro: Y ellos formulan los temas.

Interviewer: Si son ellos, luego entonces ¿ellos comentan, tienen que comentar el video o de qué manera funciona el foro?

Alejandro: Es que precisamente eso fue ensayo y error. Gracias a los cursos –acá sí tenemos una formación- gracias a los cursos yo descubrí –porque antes no lo sabía- que mi rol dentro del salón afecta. O sea, yo tengo un papel. Mi primera aproximación a los foros es: yo les pongo los videos, pero yo soy invisible. Yo no intervengo ni para bien, ni para mal. Ni para bonito, ni para feo. Ni nada. Ese fue mi punto de partida.

En el salón, yo hablo. Y casi que todo el tiempo hablo yo. Entonces, para que yo haga lo mismo en el foro, para eso lo hacemos aquí en vivo y en directo. “Si quieren saber mi opinión del video, aquí en vivo y en directo, yo les cuento mi opinión”. “Yo quiero que ese foro sea para que ustedes opinen, porque ustedes aquí en el salón no lo hacen.” Porque no nos alcanza el tiempo o por lo que sea. Y para la ventaja de que lo haga por escrito. Para que lo hagan un poquito más estructurado. Entonces, el foro es tanto en lo virtual como en clase que yo le abro un espacio. Pero

en el espacio que yo brindo en clase, que es hablando, casi siempre termino hablando yo. Entonces, yo dije: “Para replicar eso mismo en el [Moodle]... no aguanta”. Entonces, mi primer lineamiento fue: “Yo soy invisible”.

Interviewer: Ningún tipo de comentario.

Alejandro: Yo, por acá, yo decía: “Si en algún momento se insultan, se sale de control, se desmadra o algo. Pues entraré a ser mediador”. Pero nunca ha pasado. Nunca ha pasado. Ellos se autorregulan en el sentido de no insultarse u ofenderse. Porque en nuestra cultura, por ejemplo, en asamblea uno ve que se insultan y ofenden. Allí, no. O si lo hacen, lo hacen en su intimidad, no allí en el Moodle. Si se odian, se aman o lo que sea, no lo dejan allí plasmado por escrito. Lo que sí me mató es que al no haber ningún profesor, llevaba a la desmotivación. Como: “Bueno, si yo me esfuerzo, ¿quién me premia por mi esfuerzo?”. Porque era muy plano y daba el sentido de jerarquía, de autoridad. O sea, aquí nadie manda. Esto no es de autoridad. Esto es un bien público. Esto es de todos, pero no es de nadie.

Hubo un muchacho que por cariño —y él sabe que es por cariño, y nos entendemos, y nos queremos— yo le dije: “Usted fue el cáncer de los foros”. Porque él se dio cuenta de la falla que tenían los foros y explotó premeditadamente hasta que colapsó. Él se dio cuenta de que yo puedo escribir cualquier idiotez y no pasa nada. O sea, desde que no ofenda a nadie, no pasa absolutamente nada. Entonces, él cogió —además porque es una persona muy inteligente y lo hizo adrede— cogió en una sentada y escribió: “Yo no vi este video, yo no vi este video, yo no vi este video”. En todos los videos. Y terminó y sacó cinco porque hizo todas las intervenciones. Entonces, claro, eso fue una bomba atómica. Todo el mundo: “¿Cómo así, yo podía escribir ‘yo no vi el video’ y no pasaba nada?”. Y yo: “Pues, claro. Yo le dije: ‘escriba lo que quiera’”. O sea, el lineamiento era escriban lo que quieran. Opinen. Pero en ningún momento yo...

Interviewer: Puso restricciones.

Alejandro: Yo le dije... O sea, ahí marcó un antes y un después. Ya me había dado cuenta de que una falla era —porque no había regulación, no había unas reglas— que no se interactuaba. Que cada uno ponía por separado su intervención. Cada uno abría un nuevo tema. Entonces, abrían nuevos temas con unas opiniones muy simples que no dan para debate. Eso era muy malo. Ahí sí se puso un lineamiento que era: “Abran máximo tres temas”. Ellos mismos proponen los temas. Y ya endógenamente está funcionando. Ya el que abre tema, ya lo hace elaborado. Y ya el que sigue —pero eso fue después de tres semestres de ensayo y error— los que siguen sí están opinando sobre el tema. Y sí están contestándose unos a otros. Lo que no pasaba al principio.

Interviewer: Cada uno opinaba por su cuenta.

Alejandro: Cada uno opinaba por su cuenta y cada uno —obviamente que eso es una generalización, hay excepciones— cada uno, cercano a la fecha de cerrarse el foro, rápidamente entraba, escribía y no leía lo de los demás.

Entonces, ya sí se nota que leen lo de los demás y que opinan de lo de los demás. Y como mínimo se nota que leen lo del que abrió el foro. Se nota porque opinan sobre eso. Por lo menos se toman el cuidado de leer al que abre y ojean, más o menos, pero opinan. Ya se ve cierta relación. Pero yo

sigo sin intervenir en lo más mínimo, porque para eso está el salón. El salón es donde yo opino y tomo mi posición.

Interviewer: ¿Es necesario, a veces, intervenir para reorientar de pronto la discusión que se esté yendo por las ramas?

Alejandro: No. A mí me encanta eso. Precisamente lo fomento. O sea, el extremo fue este muchacho que se dio cuenta que con decir “yo no he visto el video”, igual era un comentario válido. Entonces, eso generó una tensión extraña en todo el mundo. Porque dijo: “Pero, ¿cómo así? Yo podía no ver el video. Y no viendo el video era una intervención válida”. Entonces, eso fue un debate. Ahí está el debate y la mediación. Pero eso se hace en el salón. Discutimos todos y ahí fue donde yo lo bauticé con cariño. Porque él era el cáncer. Es que él encontró la falla, comenzó a funcionar contra la lógica de lo que se esperaba. Pero era tan claro y tan evidente, que no era una mala idea. Que todo el mundo quiso hacer lo mismo. Todo el mundo dijo: “Todo el mundo coloquemos ‘yo no he visto el video’, y ya”. Ahí colapsó todo.

Pero fue muy interesante porque todo el debate no se dio allí en la plataforma. Todo el debate se dio en vivo y en directo en el salón. O sea, fue una clase –cuando ese muchacho hizo eso- que todo el mundo quería opinar. “Bueno y entonces cómo es esto”. Todo el mundo quería expresarse. Cuando con timidez lo hacían en Moodle, ese día sí. Y ahí sí me tocaba a mí ser regulador, mediador y conciliador. Entonces, ahí en el salón ese es mi papel. Pero yo lo sigo reservando para el salón. No quiero copiar el papel que me toca hacer en el salón, en el Moodle. O sea, trato que en el Moodle, yo sea lo más invisible posible. Yo pongo las reglas de juego, les explico al comienzo, les marco los tiempos y les marco qué es lo que voy a chequear. Pero más allá de eso, yo no quiero tener ningún protagonismo. Y mi rol es –que eso también lo hacemos en vivo y en directo- identificar qué se puede mejorar, qué está funcionando mal y que ellos me lo comuniquen, para que se mejore para el siguiente semestre. O sea, yo estoy pendiente de cómo funciona. Pero si tengo que hacer una intervención, se hace con la idea de que cambien las reglas. No de cambiar el comportamiento particular de una persona. O de: “No, no se vaya por allá, sino váyase para acá”. No, “cada uno váyase para donde quiera, pero desde que el resultado colectivo sea coherente”.

Eso me ha funcionado muy, muy bien con lo del blog. Los escritos –que no son tampoco todavía una obra literaria- son escritos muy básicos. Pero sí cumplen –me siento totalmente satisfecho- con mi objetivo que era quitarle antipatía a la micro y que ellos lo relacionaran con cosas de la cotidianidad. Entonces, hay unas cosas obvias: que tenga bibliografía, que tenga una buena redacción. Que eso simplemente sí o no, sí o no. Y tiene una ponderación. Y yo les digo que hay una unidad –o sea una parte de la nota- que es subjetiva. O sea, que yo pongo la opinión que yo quiero. Yo también tengo mi opinión subjetiva. Entonces, yo les digo: “lo que yo valoro es que me sorprendan”. O sea, que se inventen algo. Yo ya me leí el libro, el que ellos tienen que tomar de referencia para elaborar sus exposiciones. Porque lo de los escritos es con base en un libro, no con base en los documentales. Aunque ya quisiera también con los de los documentales, pero es que es más difícil. Bueno, es que el libro está más estructurado por los temas de la micro. En cambio, los documentales son...

Interviewer: Amplios, sí.

Alejandro: Y todos están escogidos para que sean polémicos. Ninguno es dogmático. Todos los documentales están escogidos para mostrar el bien y el mal, el matiz y el gris. Que si uno los ve todos de seguido, a uno se le explota la cabeza. Porque todos son para pensar. Así, profundos que muestran todas las caras de la moneda. Entonces, la persona tiene que tomar una posición de eso. O sea, decir qué le gustó o no. Pero vamos a lo otro. Esos documentales son escogidos para que yo no ponga mi posición. La mía es lo de menos, no importa. La que importa es la de cada uno. Y si están de acuerdo o no con la de los demás. Los escritos es lo que mejor me ha funcionado con el blog. Porque sí se ve cómo cada vez van mejorando en términos de elaboración. O sea, en lo formal.

Pongámoslo más concreto. Uno le puede enseñar a las personas: “Citen. Citar es muy importante y si no lo hacen es plagio”. Eso yo me niego a hacerlo porque eso no me fluye. Eso es lo que yo llamo ser policía. Ellos aprenden eso sin darse cuenta que lo aprendieron. Cada uno tiene que citar, entonces cuando tienen que escoger el mejor de todos, pulen para que quede bien. Entonces, al que no sabe le explica el que sí sabe. Y lo entregan. Entonces, el escrito que es como la representación del que representa al grupo, el mejor de los cinco, ese en términos de lo formal queda bien. Nada del otro mundo, pero queda bien. No tiene errores grasos que al principio, por ejemplo, que le pasan un escrito y está lleno de errores de ortografía, eso ya no pasa. Eso ya lo corrigen entre ellos. Yo no tengo que explicarles qué es la ortografía y porqué es importante la ortografía. Ellos mismos entre ellos se corrigen. Entonces, que un título sea llamativo, entre ellos mismos se corrigen que los títulos sean llamativos. Eso yo no lo enseño. Simplemente les coloco unos lineamientos, pero muy básicos, muy obvios. Y ellos lo pules, ellos mismos.

Lo que es esta parte subjetiva –que es lo que más me gusta a mí- es “sorpréndanme”. Porque el libro está bien hecho. El libro está bien redactado. El libro está bien de gramática y de ortografía. De citación y demás. Si ustedes me calcan el libro, no me sorprenden porque yo ya me leí el libro. “¡Invéntense algo!”. Al principio me decían: “Pero qué, ¿entonces vamos a ser payasos?”. No. Si es depresivo, depresivo. Si es optimista, optimista. Si es su anécdota de lo que a usted le pasó, yo qué voy a saber. O sea, cada persona tiene un mundo, una experiencia, un estilo, un algo que llama la atención. Incluso es difícil... porque eso lo intentó un muchacho y le funcionó al principio. Como se dieron cuenta que a mí me gustan mucho los comics, intentaron hacer sobre comics porque así me daban gusto y sacaban mejor nota. En fin. Claro, a la primera rebién, porque me sorprendió. Pero a la segunda y a la tercera ya eso está dando guerra. Ya no tiene chiste.

Esa parte me ha permitido el objetivo primario que era quitarle la antipatía y que fuera más digerible. Ahora con mis colegas tenemos el debate de la rigurosidad y las matemáticas. Porque eso también es central para que uno sepa micro. Sí, pero es que eso sigue siendo en el salón. Como toda la vida. Eso nunca se ha salido de ahí. Yo me acuerdo que todo lo formal de micro, yo lo aprendí en un salón de clase. Más o menos en el libro y en los talleres. Pero eso ha perdido importancia. Ha perdido importancia porque era cien por ciento. Usted aprendía micro cuando hacía los talleres y le daba tal cual los mismos resultados que le da el profesor. Entonces, si a usted le da el mismo resultado que le dio el profesor, sacaba cinco. Y al que le dio regular, sacaba tres. Y

el que nunca supo por dónde, ni por más que se esforzó, nunca encontró por dónde, entonces se tiraba la materia.

Eso ya perdió un resto de importancia. En la definitiva solo es el treinta por ciento, que son los tres exámenes presenciales. Ese treinta por ciento, antes era el cien. Ahora es solo treinta. Y el setenta son todas esas actividades soportadas por Moodle, en cuanto a lo operativo. Y que se visualizan en el blog. Porque, por ejemplo, los documentales también están en el blog. Algunos poquitos que hacen intervenciones más elaboradas, eso termina siendo una columna del blog. Pero todavía no es una relatoría –que es lo que yo quiero en la evolución-, sino intervenciones muy bien hechas. Entonces, yo digo: “Esto está como para publicarlo porque se tomó el esfuerzo”. Pero no son cosas largas, son textos corticos. Entonces, si se tomó el esfuerzo, vale la pena publicarlo. Y así.

Pero es más porque del quehacer van una presión de ideas, que de un principio yo lo tuviera planeado de esa manera. Y la evolución –por lo pronto- es lo de las relatorías. O sea, que el diálogo y la interacción... quede en algo. Quede en un resultado final. Porque yo una vez lo intenté, pero no es buena idea. Como yo mismo hacer, como yo mismo recogerla. Sí lo podría hacer. [...] Una cosa clave es que yo ya tengo muchísimo trabajo. Pero muchísimo. Y cada vez más. Y me voy a enloquecer. Y eso rompe todo. El trabajar en esto, pues en la casa uno termina trabajando. Entonces, en el teléfono termina uno respondiendo mensajes. Que no sé quién: “que tuve una duda”. Entonces, levántese y vaya mire. Entonces le trastorna a uno toda la vida. Por eso uno de intenso se lleva el trabajo para la casa.

Entonces, ya tengo muchísimo trabajo. Y también tengo que descansar. Si no, me voy a enloquecer. Entonces, me invento cosas pero que no tengan –yo le digo- una adicción. Me invento cosas, pero que yo no tenga que estar ahí todo el tiempo y no haga nada más. Tienen que ser cambios graduales y construir sobre lo construido. Que de las cosas que van funcionando se mejore. Que con el mismo esfuerzo se puedan hacer cosas mejores. Así, sin que tenga que dedicarle mucho más tiempo y mucho más esfuerzo. Porque es que ya no tengo. Si tuviera lo haría de mil amores.

Interviewer: Eso en general requiere más tiempo. Requiere más esfuerzo de parte del docente. Hace un momento, me mencionaba lo de los estudiantes que lo dejan para último minuto. Respecto a eso, me gustaría saber un poco sobre el ritmo de trabajo de los estudiantes. ¿Ellos en los ocho o quince días de plazo del trabajo normalmente –hablemos de foros o de subir la tarea- participan el día uno, el día dos, el día siete o el día quince?

Alejandro: Eso también fue cheverísimo. Eso también fue endógeno. Bueno, el libro de micro tiene veinte temas. Entonces, en total son veinte documentales. La primera vez que se hizo no se les puso fecha. Ellos lo podían ver en el orden que quisiera. Es que yo al principio era la libertad absoluta. Y las reglas se van generando es de ensayo y error. No, eso fue un fracaso total porque –y ahí fue donde me di cuenta- al no marcarles unos tiempos, unos que otros lo iban haciendo y ahí iba quedando la evidencia. Pero no era la mayoría. O sea, como que veían un documental uno la semana, el otro a la siguiente semana. Si uno lo distribuye alcanzan las semanas. No tiene que hacerlo de una sola [vez]. Y los comentarios malos, esos de última hora eran porque se notaba. Yo lo discutía en el salón. Y no es que fuera un regaño, simplemente era: “Esto está sucediendo, ¿cómo

lo mejoramos?”. Se notaba que los comentarios malos eran los que un comentario a las nueve y cincuenta. El otro a las nueve y cincuenta y cinco. El otro a las diez. Y a las diez y cinco. Y así. Pues es que no se vio los documentales. Ya se iba a cerrar, porque ya se iba a acabar el semestre, y a toda carrera escribía.

Interviewer: ¿Y fue la mayoría de personas, las que hicieron eso?

Alejandro: No.

Interviewer: ¿Cómo podíamos hablar en términos de porcentajes?

Alejandro: Por eso. Si es la primera, primera. Cuando comenzó, sí. Porque –y eso fue bonito, para mí fue muy chévere- porque fue: “No queremos tanta libertad. O sea, ayúdenos. Márquenos un poquito el cómo hacer. Ayúdenos a organizar”. Entonces, absolutamente todo estaba abierto al principio. Eso fue evolucionando, pero ya después de mucho ensayo-error.

Entonces, ahora están los mismos veinte. Pero cuando entran la primera vez, solo se visualiza lo primerito. Que son las instrucciones y que es la primera semana donde yo les explico. Ellos no ven nada más. Todo está montado desde el primer día, pero la primera semana todo está oculto. Solo las reglas. La primera semana, toda la semana, es para las reglas. Casi que no hacemos nada más, sino las reglas. Porque sobre las reglas van los tiempos y va todo. Listo, nos quedó claro cómo eran las reglas, los grupos, cómo funciona. Entonces, se abren los cinco primeros. Que son los del primer mes. Los que deben comentar en el primer mes. Entonces, comienzo yo: “Miren, una cosa es la siguiente: si ahí dice que se cierra a tal hora, se cierra a esa hora”. ¿Por qué? Porque ustedes me van a –porque eso pasa acá en nuestra cultura- me van a negociar: “¡Ay!, no. Pero es que yo estaba en el examen. Y mi mamá. Y no tuve tiempo”. Tuvo todo el mes. Entonces, yo les insisto mucho: “Repártanlo”. Pero no como una obligación. Sino, tienen el mes para que organicen su mes. Repartan cinco documentales para el mes. Pues, tiene cuatro semanas, con que se vea uno a la semana y en una semana se ve dos. Sin que sea una camisa de fuerza, la gente sí se ha ido... porque lo ve benéfico.

Interviewer: ¿Y ahora hay más equilibrio en eso?

Alejandro: ¡ Total. Mejoró que se reparte más en el tiempo y que las intervenciones que son más elaboradas –las que abren el tema- las hacen rápido. Porque cuando recién comenzó –esta nueva etapa en la que ya solo eran tres intervenciones, no la del montonón de intervenciones- les daba miedo hacer la primera, porque esa era la que todo el mundo iba a comentar. Entonces, ya –motivando a la gente y que le pierda el susto- ya esas primeras que abren debate, las hacen, pero casi que ahí mismo.

Ese punto es clave. Toda una lucha larga es porque había muchos incentivos a “no sea sapo”. Eso también es parte de nuestra cultura. El que es como más intenso, el sapito, el que le trata de agradar al profesor, los demás lo tratan de mantener bajo control para que no los haga quedar mal. Eso ya está superado. El que interviene primero ya no es el sapo, el regalado. Sino al contrario, “chévere que coloque rápido para que podamos comenzar a debatir. Porque si se demora, nos demoramos debatiendo”. Ya hay unos que se identifican. Que son los más comunicativos, que se lo leen rápido, colocan rápido y arranca el debate. Eso se ha mejorado un montón, que las tres primeras se colocan rapidito y se debate. Y, obvio –pero ya no es la mayoría-

los de última hora con sus comentarios menos elaborados. Y hasta por fuera de tiempo. Entonces, los que están por fuera de tiempo, yo los llamo las décimas pedagógicas. Que es que eso tiene una penalización. “¡Ay!, ¿pero por qué, profe?”. “Porque aprende”. O sea, yo le llamo la atención, le explico por qué. Y a la siguiente no lo vuelve a hacer. A la siguiente se reparte mejor el tiempo. Ya no lo deja para última hora. Y funciona.

Entonces, yo les llamo las décimas pedagógicas porque yo les digo: “eso en la definitiva o en su vida, eso no es nada”. Eso de que yo le baje cinco décimas es, más que todo, simbólico. Es más que todo para llamarle la atención, de que hace parte del grupo. Y para que esto funcione necesito que usted se organice, porque si no nos colapsamos todos. Pero todas las intervenciones mías son en vivo y en directo, en el salón. Yo tampoco lo dejo ahí por escrito. Todavía no he logrado... ¡ay!, es que como esto es lo mío, me emociono. Como yo estudié negociaciones, lo que te estaba comentando, el lenguaje escrito –y por eso nos cuesta a nosotros aquí en Colombia- no somos de esa tradición. No somos de escribir. Muy difícil por escrito corregir amablemente. Aunque uno lo podría hacer, pero me parece mucho más clave hacerlo en vivo y en directo. Corregir amablemente es difícil en el escrito, es difícil en el Moodle. Porque uno no sabe bien por qué falló la persona.

Interviewer: Y cómo lo va a interpretar.

Alejandro: Precisamente ahí es donde están los malos entendidos. Yo le puedo decir de la forma más amable posible que la embarró por tal razón. Pero no sé exactamente por qué la embarró. O sea, antes de corregirlo necesito que me dé cierta información –que no está allí por escrito- de qué fue lo que sucedió. Entonces, antes de corregirlo, yo primero hablo. Indago. Ya después de que veo que la embarró por tal razón, cuando lo confirmo, ahí sí le corrijo amablemente.

Y otra cosa es que por escrito es como: “Uy, lo regañó el profesor”. Como que rompe la cotidianidad y: “No. Mire, todos estamos comentando y a usted le dijeron tal cosa”. Entonces, eso o cualquier cosa que yo escribo, altera, brilla, tiene el triple de volumen que lo de los demás. Otra cosa es que antes de regañar o corregir a la persona, como lo queramos llamar –u orientar, porque no necesariamente es un regaño- también charlamos entre todos. Y eso se puede mejorar en las reglas. O sea, que las reglas orienten para que haya menos errores. Para que las reglas funcionen, la gente las tiene que entender. Entonces, hay muchas veces que la gente comete errores, porque no comprendieron que eso era importante o no entendieron qué era lo que tocaba hacer.

El que te digo que es un cáncer, ese es el más espectacular, porque él entendió perfectamente. O sea, él no lo hizo por accidente. Lo hizo premeditadamente con toda la intención de evidenciar que esa era una falla que tenía. Y que haciéndolo cambiaba para siempre cómo funcionaba. Porque la gente: “Cómo así, ¿se podía?”. Y no se habían dado cuenta que sí. Y no solamente se podía, era muchísimo más sencillo, muchísimo más rápido. Además, él se los vio. Puso: “No me los vi”, pero él se los vio. Y evidenciaban que toda la discusión se iba a centrar en ese punto. Ya no importaba de qué se tratara el video. La discusión era: “¿Se podía?, ¿se podía no verlo y ya?”. Eso marcó un antes y un después.

Interviewer: Claro. El contra uso, no es lo mismo que se está esperando.

Alejandro: Y es que sacaba cinco. Haciendo eso, sacaba cinco. En cambio, otras personas que se habían gastado un montón de tiempo, puede que también sacaran el cinco, pero decían: “¿cómo así?, ¿qué pasó aquí?”. Bueno, dale. ¿Qué más me vas a preguntar? Ya en la recta final para irnos a almorzar.

Interviewer: En todos esos comentarios que ellos hacen, en las intervenciones y todo, ¿se hacen en la mañana, en la tarde, en la noche? ¿Cuál es el momento de más actividad de parte de los estudiantes?

Alejandro: Eso sí no te lo sé decir. No me he fijado. Espera pienso a ver si identifico algo. Pero nunca me he fijado. Yo creo que –creo, no te puedo decir con ninguna certeza- que, por ejemplo, cuando tienen que ponerse de acuerdo y subir el escrito, sí es posterior a la clase. O sea, ellos necesitan hablar en la clase primero, para luego subir el escrito. Por ejemplo, si el jueves es la fecha para entregar y la clase es el miércoles, antes de la clase cercana a la fecha no hay casi nadie. Porque tienen que ponerse de acuerdo y subir el mejor. Después de la clase, en la tarde, ahí es donde más. Y unos poquitos –porque todavía lo hacen a última hora- a última hora. Porque la fecha mía de última hora, siempre es a las ocho de la noche. Las clases yo siempre las tengo por la mañana. Entonces, es en la tarde, posterior a la clase. Pero en lo que son los escritos.

Lo que son los documentales, eso sí es en cualquier momento, en cualquier hora. En la madrugada, en...

Interviewer: ¿Pero no ha identificado el mayor momento de actividad de ellos?

Alejandro: No. Nunca me lo había preguntado. No me he puesto a pensar en qué momento lo hacen.

Interviewer: Bueno. Entonces, para terminar...

Alejandro: Pero es que hay una cosa clave que es que ellos tienen que ver el documental. Tienen que sacarle un tiempo. Entonces –eso sí lo he visto- hay personas que todavía no tienen computador. Todavía quedan que no tienen computar en la casa y demás. Y tienen que verlo en el centro de estudios y así –pero son atípicos, no son la mayoría- que sí están en función de que esté abierto el café internet. Pero sí hay muchos que sus ritmos son en la noche. Por eso yo lo fijé a las ocho. Porque si no, me tenían hasta las doce, una, dos ahí pendiente de ellos. Entonces, yo dije: “No, hasta las ocho yo no voy a dormir. Antes, hasta las ocho ya está tarde”. Porque si es por la mañana –por eso te digo, me toca fijarme porque no me he dado cuenta- pero no es tanto por la mañana, sino es más por las tardes, noche. Los que son tempraneros es porque no tienen computador en la casa. Los que hacen hasta más tarde, es porque hacen –en la comodidad de su casa- hacen las intervenciones.

Eso es lo que creo. No me he fijado con más detalle.

Interviewer: Ya para terminar, yo quisiera tocar un tema que es bastante importante para mí y es el diseño de la plataforma. Usted me hablaba de todos los beneficios y ventajas que le ofrece Moodle. Todo lo que le permite. Respecto al diseño, estamos hablando de que Moodle, el diseño de base es muy rígido. Tiene bloques, tiene una distribución muy precisa. Y que no permite tanta facilidad. Para la ubicación es bastante lineal al momento de ir a de una pestaña a otra, o de una aplicación a otra. Eso, ¿considera usted que influye en algo, positiva o negativamente, en la

participación de los estudiantes? ¿O en el mismo proceso? ¿O en lo intuitiva que pueda ser para explorarla?

Alejandro: Yo me devuelvo a una cosa, que yo creo que responde también esa pregunta. Yo intenté cosas menos lineales, menos estructuradas. Y Moodle no es para eso. Las cosas menos lineales y menos estructuradas o se hacen en vivo y en directo en el salón, o se hacen en Facebook. Porque está hecho mejor para eso. Y el Moodle –por eso digo que, a fuerza de ensayo y error, y de probar– el Moodle funciona como se han diseñado históricamente los currículos. Los currículos como nos obligan aquí, igual. Y todavía uno dice: “Bueno, el modelo pedagógico”. Pero uno no es experto en eso. Como uno intuitivamente aprendió. Como vio a sus profesores. Y como se hacía era muy lineal y muy estructurado. Entonces, el Moodle no se sale tanto de eso. Incluso a tal punto que se lleva las normas sociales del salón. De esas de rigidez, de estructura, de linealidad y de autoridad. O sea, el profesor sigue siendo profesor. Sea que esté en físico o sea que esté en Moodle. Y el rol que se espera del profesor es el mismo que se espera en el salón de clase.

Por ejemplo, ahora yo me he puesto más serio. Pero yo soy muy poco serio. Por eso yo choco con el estereotipo del profesor. El profesor ya es un señor, más serio, en fin. Entonces, yo de entrada en el salón. Cuando me conocen de ‘primerazo’, algunos dicen que si es una ‘primiparada’. Porque no es el estereotipo. Pero igual siguen esperando que yo sea el profesor. Entonces, que yo les dirima qué está bien y qué está mal. Ese mismo error “lo tengo que”. Pero yo digo: “Bueno, eso yo lo hago en el salón, en el Moodle autorregúlense. Ustedes mismos decidan cuál es el mejor escrito de los cinco. No tengo que yo decirles. Yo confío en el criterio de ustedes. Y el que ustedes me digan que es el mejor, es el mejor. Ustedes se pusieron de acuerdo y entre todos los arreglaron”. Sí me sirve el hecho de esa forma como está Moodle, para... ¡organicemos las ideas! Como les doy muchísima libertad, sí tiene que haber unos tiempos. Tiene que –el semestre– fluir en unos tiempos. Para mí eso es una obsesión. Ya es un raye loco. Porque: “usted puede escribir lo que se le da la gana, pero para eso hay unos momentos”.

Cuando no les ponía las fechas y eran veinte documentales. Y no les ponía que tenían que ver los cinco primeros del primer mes. O sea, de tal fecha a tal fecha. Cuando no les ponía eso, no funcionaba. Tanta libertad sin marcar los tiempos, se perdían. Yo los pongo en estos términos: “Ayúdeme a organizarme. A mí me cuesta organizarme. Deme algunas pautas para organizarme”. Entonces, la linealidad me sirve para marcar esos tiempos. La primera semana solo se proyecta una información, que es la relevante sobre las reglas. A partir de ahí, se muestran las cinco primeras. Que son el material, los videos y lo que aplica para el primer mes. Cuando termina el primer mes, se visualiza y está lineal. Y está el tema seis, el siete, el ocho y el nueve. Pero aparecen cuando llegamos a ese momento. Clave –eso sí cambió para siempre– independientemente cómo evolucione la clase presencial. Porque es que uno decía: “Hasta que no termine el tema uno, no paso al tema dos”. ¿Por qué digo independientemente?, porque hay paros. Entonces, la clase presencial puede parar. Pero el Moodle sigue. Porque tiene sus tiempos.

Bueno, hasta este semestre que ya no. Fracasó. Había funcionado, pero luego miraremos qué hago.

El curso terminaba a los cuatro meses, porque eso redondeando es un semestre. Y el que siguió en los tiempos, y lo hizo siguiendo los lineamientos, por lo menos lo que tiene que ver con el Moodle, cumplió con el tiempo. Yo quedo satisfecho con eso. Yo quedé también contento de que lo que pretendía allí, lo conseguí. Yo pongámoslo en estos términos, cada herramienta... por ejemplo un cuchillo yo lo puedo utilizar para preparar el almuerzo o para matar a una persona. Tiene que saber, el cuchillo para qué sirve y para qué no. Si lo fuerza para lo que no es, no funciona. Entonces, ¿qué toca? El Moodle no sirve para publicar, para lo que sirve el blog. El blog no sirve para que la gente interactúe, pero sí me organiza. Es un repositorio de los trabajos de ellos

La comunicación en el Moodle mejora en términos de que sea más organizado. Precisamente eso es lo que me gusta del Moodle. Me permite organizar en términos de que eso funciona en el salón. Pero en el salón no tan bien como funciona en Moodle. ¿Qué no funciona tan bien el salón como en el Moodle? Como todo en el salón es oral, todo en el salón es hablado – eso es otra cosa que más adelante tendré que trabajar no sé por dónde- la gente tímida no se manifiesta. Como hay gente que habla más duro, más golpeado o intimida; la gente se siente un poquito más cómoda para expresarse en el Moodle, para decir “no estoy de acuerdo” o lo que sea, que en la presencialidad. Ahorita con la asamblea, yo estoy intentando que la gente sea consciente de eso. La asamblea –y eso que hemos mejorado-, los liderazgos que se crean allí tienen unos perfiles de unas personalidades. Y el que no tiene esa personalidad, por más que usted le diga: “¡Participe!”, no va a participar. Es que no se siente cómodo. Y en el Moodle se siente un poquito más cómodo.

Alejandro: Por ejemplo, lo que te digo que hasta para hacer colapsar todo, él haciéndolo ahí y que quedar. Porque él pudo decir en el salón: “Coloquen: ‘no vi el video’”. Y no hubiera pasado nada. Pero al ponerlo en todos los foros, así, fue una bomba porque eso tuvo una repercusión, porque cumplía con lo que decía la actividad. La actividad no era muy precisa. Y sacaba el mismo cinco que sacaba el que se esforzó un montón. Y él se vio los videos. Pero puso: “No vi el video” en todos. Entonces, ese tipo de cosas que nos tocan gradualmente porque nosotros somos una cultura muy de hablar. Y de comenzar a escribir. Y a comunicarnos por escrito. Eso implica otras relaciones. Implica, por ejemplo, que la redacción les quede bien perfecta. Pero les da menos miedo escribir, así tenga imperfecciones, porque yo no les estoy marcando: “¡Usted se equivocó!”. Entonces, eso sí es una ganancia. Sí lo he logrado. Yo no luché por intentar hacer cosas en Moodle, que Moodle no está hecho para eso. Yo ya sé para qué está y para qué me sirve. Y lo que estoy haciendo es construir sobre lo construido. Y si necesito algo que no encaja dentro de la lógica del Moodle, para esto tengo el blog, para eso tengo el Dropbox, para eso tengo el Facebook. Y nada más, por lo pronto. No tengo Twitter. El correo, por ejemplo, ya nada me escriben al correo.

Interviewer: ¿No? ¿Todo es por la plataforma?

Alejandro: O por la plataforma, o por Facebook.

Facebook es mucho mejor para comunicarnos. Y por la plataforma cuando son las cosas propiamente de las actividades. Pero, por ejemplo, si me van a decir algo que no tiene que ver con las actividades, me lo dicen por Facebook. Entonces, al principio para entregar los trabajos, en papel o al correo. No al correo, no. Al correo, tengo una pelea ahí con mi esposa que sí le gusta

mucho el correo. Pero el correo es la perfección para la burocracia. Para cosas muy formales, muy estructuradas. La carta, señor o doctor. Para eso es el correo. Nada de eso es lo que yo quiero. Yo no quiero que ellos me digan doctor, señor. La burocracia o la autoridad. Desde que llego, rayo y les insisto en que “aquí quien aprende es usted y usted es el que se pone las metas”. En fin, “yo lo ayudo, le colaboro”. No personalizado, porque no me sé la vida de todos. Aunque a veces intento. Sino lo que ha funcionado de la experiencia acumulada se va consolidando allí en el Moodle. Lo que se va consolidando porque funcionó mejor. Y así, hasta ahorita. Ahorita teneos una crisis porque se paró completamente la universidad. Y quién sabe si... lo de esta vez nos impactó como nunca antes. Y, obvio, la docencia que cuando cerraban los salones, seguía funcionando en *Moodle*. Y ya no. Moodle, también.

Interviewer: Y porque así se parara, el docente no era quien paraba. O sea, era iniciativa de los estudiantes parar. Ahora es el docente el que está parado. Y eso genera una cantidad de interrogantes. De por qué el docente de la UIS está parado y por qué tomó la decisión.

Alejandro: No. Y, por ejemplo, yo no –aunque estoy de acuerdo- no paré. Por una cuestión de la responsabilidad. Soy híper mega obsesivo con la responsabilidad. O sea, yo digo: “A mí me pagan por este oficio. Si yo voy a ser militante de las causas y de lo que sea, lo hago en el tiempo libre y lo hago con el mayor de los gustos”. Pero no es mi función. Igual tengo que cumplir con mi obligación, que son unas cosas normales. Además, que me gusta hacer. Entonces, yo no paré. Pero los estudiantes se dieron cuenta de eso. Que lo virtual no lo podían bloquear con las sillas. O sea, que aunque habían cerrado los salones... porque al principio, principio eran solo los profesores. Ahí siguió funcionando la docencia. Pero –obvio algunos profesores no dictan su clase- pero digamos que no eran la mayoría.

Los –como yo- que de tercios no paramos, en los salones era interrumpido. Porque si hay clase o no hay clase, en el Moodle no había dudas. El Moodle funciona. Con dificultad les di las instrucciones –porque alguno no asistía o lo que sea- pero una vez tienen las instrucciones, arranquen. Y hay un muchacho –lo que te digo- que ya va a terminar. Es que ya llevamos dos meses. Ya va más de la mitad. Porque ahí sigue. O sea, yo tampoco cerré el Moodle.

Hubo un puto en que los estudiantes se dieron cuenta, ya se metieron los estudiantes. Cuando ya se metieron los estudiantes, entraron a bloquear. Y lo hicieron más decente que otras veces. O sea, no hubo papas ni nada. Fue un poquito más decente. Entonces, ya bloquearon acá. Las sillas, como hacen siempre. Ya uno no puede ir al salón. Pero luego en una asamblea –yo asistí a esa asamblea y me pareció una cosa espectacular- lo evidenciaron allí entre ellos, entre el debate, que era muy clave colocar que no hubiera notas ni evaluaciones incluyendo en medios virtuales. Lo pusieron ahí. Eso cuando pusieron “incluyendo los medios virtuales”, uno que otro comenzó: “Profe, ¿sí tenemos clase en Moodle o no?”. Y yo en consenso –porque fue de esas asambleas que llenó todo el Luis A. Calvo- que ni siquiera en medios virtuales. Entonces, ahí sí ya: “Ahí está abierto. Si usted quiere entrar y hágale. Todo bien”. Eso no está bloqueado. Pero yo no voy tampoco a decir: “Tienen que seguir en el Moodle”. Entonces, ahí se...

Interviewer: se paró realmente.

Alejandro: Y está –porque ayer hubo una reunión importante- está como un castillo de naipes. O sea, se cae una cosa y hace caer la otra. Por ejemplo, la semana pasada ya comenzó –o hace dos, no recuerdo bien- los posgrados también. Porque los posgrados antes no paraban. Y comenzaron, también. Y la investigación, también. Ya muchas cosas comenzaron. Falta, no sé, el hospital o... Es que esta vez ha sido que, en vez de arrancar, ha sido una bola de nieve. Se va aumentando y se va cayendo más. Y quién sabe cómo se volverá a armar la universidad. Pero sí ha sido impactante, impactante. Eso es lo que te puedo decir. Espero que te haya respondido la mayor cantidad de preguntas.

Interviewer: Claro que sí. Muchísimas gracias.

Alejandro: Bueno. Con mucho gusto. Y cuando ya tengas el resultado de eso, me lo compartes. Para saber a qué conclusiones llegaste. Obviamente no de lo mío, sino en general. Por lo que estoy tan interesado en la plataforma.

Interviewer: Sí. Se supone que en algún momento cuando tenga resultados finales, digamos. Aunque algunas universidades han pedido que se hagan resultados parciales, como una especie de socialización. Que ya no sería yo presencial, sino por algún medio virtual. Agendar una socialización, hablar, más o menos, de qué se ha encontrado.

Alejandro: Sí. Quedo pendiente de eso.

Interviewer: Bueno. Muchas gracias.

Alejandro: Bueno. A ti.

Annexe 4.9. Entretien N° 9 Alba USTA

Statut : Enseignant

Filière : Odontologie

Universidad Santo Tomás

Durée : 33:07

Date : 22 mai 2015

Interviewer: Muy buenos días, profesora. Muchísimas gracias por haber aceptado venir a conversar conmigo. Yo quisiera pedirle que para empezar me diera su presentación. Su nombre, su profesión, qué cursos orienta y en qué modalidad orienta esos cursos.

Alba: Mi nombre es Alba. Soy odontóloga. Estoy vinculada con la Universidad Santo Tomás con la Facultad de Odontología. Materias de las cuales soy docente titular, tengo la cátedra de Anestesia, que es en quinto semestre y la manejo con acompañamiento virtual. Soy docente también en la práctica, en una asignatura de Promoción y Prevención. Y soy la que estoy a cargo del aula virtual de la asignatura, como apoyo también a esa asignatura. Dentro de la parte de asignatura de Anestesia –que es la que soy docente titular- ahí han implementado unas Ovas, tres Ovas que se han construido dentro el proceso de formación que ha tenido la universidad en capacitación de docentes. Y es una experiencia muy bonita. Es una puerta que se abre a un mundo realmente nuevo para la generación nuestra. Pero, igual ya muy cotidiano para los estudiantes, para la generación de los estudiantes que poseemos. Y genera un nexo de comunicación y de motivación. Un espacio como asequible, como neutral para los estudiantes. Donde lo adaptan en su tiempo, en su espacio y es su vida particular, también. Entonces, ha sido positiva desde esa perspectiva.

Interviewer: Profe, ¿cuénteme en su opinión por qué es conveniente o pertinente involucrar las nuevas tecnologías en los cursos, en la universidad?

Alba: Bueno.

Interviewer: ¿Con qué frecuencia hace usted uso de la plataforma *Moodle*? Porque, pues es la plataforma institucional, ¿no?

Alba: Sí. Ah, ¿la plataforma? ¿El yo accederla? No, siempre. Porque yo tengo a cargo varias asignaturas. No solo esa, la de prevención. Hago parte del comité curricular que maneja también en un aula. Soy la coordinadora el aula de Autopediatría. Entonces, también manejamos aula para estudiantes, para profesores.

Interviewer: ¿Con qué regularidad la usan con sus estudiantes? En cada curso.

Alba: Tenemos dos asignaturas, como te decía. Entonces, en una asignatura iniciando es alta frecuencia. En mediados, como iniciamos ya práctica, se hacen actividades más que todo complementarias. Y al finalizar, una tutoría de una actividad final.

En la otra asignatura, iniciando, como para subir algunos elementos de información, documentos, información de actividades y planeación. Y hacia el final, el registro de cada una de las actividades que hacen. O sea, tiene una intensidad menos complementaria que permite que haya un acompañamiento, como corresponde a cada una de las asignaturas.

Interviewer: ¿Y es la misma modalidad en las mismas asignaturas?

Alba: No. La una es una asignatura teórico-práctica. Pero es una práctica de promoción y prevención.

Interviewer: ¿Pero es presencial?

Alba: Presencial, sí. Todas acá en odontología, como es una materia práctica- clínica, entonces no hay totalmente virtuales.

O habría que... como electivas están diseñando ya. Pero a esencia de la disciplina hace que tenga que tener presencialidad. Entonces, hay una bimodal que se hacen en periodoncia. Pero de resto son de acompañamiento.

Interviewer: Son presenciales con acompañamiento del *Moodle*.

Alba: Sí. Presenciales con acompañamiento, sí.

Interviewer: Profe, ¿cuánto tiempo más o menos lleva usted manejando la plataforma Moodle?

Alba: ¡Ah!, eso ya se me olvidó. Pero yo creo que diez años. Cuando empezó, ¡cuando empezó! Siempre que empiezan las cosas a mí me gusta estar ahí de primera en el primer curso de capacitación de docentes. Y yo creo que por eso es que figuro aquí como una de las personas que más ha trabajado la parte de los medios virtuales. Iniciando con la apertura de un aula. Luego, ya hubo capacitación para hacer objetos virtuales. Entonces, en el diseño ya tengo tres implementados, tres en diseño final y tres en construcción. Digamos que soy la docente que más ha trabajado en estas partecitas. Igual, la universidad siempre ha apoyado esta dimensión o este campus nuevo que es el virtual. Y la capacitación que hay de los docentes. A cargo de capacitarnos. Entonces, es lo que ha permitido que fluya.

Interviewer: Y esa capacitación de la que me habla, ¿implica solamente lo técnico? Es decir: “Así se monta un trabajo, así se montan los grupos, así se elaboran los...”

Alba: No. Permanentemente

Interviewer: O hay un acompañamiento también. Una fonación en la parte pedagógica, didáctica. Si usted quiere llevarlo a un curso –a este curso- debe hacerlo de esta manera para que el estudiante no se vaya a...

Alba: Inicialmente, el docente que llega cero TIC o cero medios virtuales, tiene que hacer un curso básico. Un diplomado que es los ambientes y el montaje de un aula. Pero, igual en eso se manejan las políticas institucionales pedagógicas como las del programa. Y eso los tutores lo respetan, porque uno lo amolda a las necesidades de cada uno. Pero ellos sugieren cómo hacer mucho más eficaz el proceso de aprendizaje: “mire, hay estas herramientas”, “esta te puede servir”, “no, mejor esta te puede servir” porque uno tiene un panorama cerrado. Y ellos lo tienen en toda su magnitud. Entonces, nos orientan. Tenemos, además, como complemento a la parte virtual un departamento de asesoría a la parte pedagógica. Lo recibimos, pero no todo lo asume virtual porque están asignadas sus funciones, entonces, se complementan. Pero, en el proceso de cada uno, en cada semestre uno: “¡Ay!, necesito que colabores acá para hacer esto”, “¿Cómo hago aquí?”, “¿Cómo implemento esto?”, “Quisiera hacer esto”, “Para este programa, ¿cómo me sugieren?”. Ellos lo

hacen. Te abren las puertas. Los panoramas de trabajar. De hacer, de construir. Entonces, digamos que está inmerso también en esa tutoría que nos hacen.

Interviewer: En todo este tiempo que maneja la plataforma, ¿le permite a usted decir que maneja un gran porcentaje de las funcionalidades que ella ofrece?

Alba: Nosotros vimos muchas cosas. Pero después uno deja ciertas... porque tienen mucho, pasa como con un computador. Tiene tanto que, si hablamos de un porcentaje de todo lo que tiene, uno maneja un porcentaje no tan alto. Pero eficientemente y bien. Entonces, las habilidades que uno ha adquirido de tales y tales herramientas –que son las que uno más tiene afinidad o ve un mejor resultado- pues esas sí súper bien. Los estudiantes también, que no sea tan complejo. Igual las que uno ve como de más aprovechamiento para el autoaprendizaje. Entonces, en ese campo sí. Pero el cien por ciento –es más, cada día le implementan más cosas- pero en un alto porcentaje consideraría que sí.

Interviewer: Y de todas las actividades que uno puede realizar en Moodle, ¿a cuáles recurre usted con más frecuencia?

Alba: Se hacen los foros. Se hacen los seguimientos de actividades. Igual lo colocamos nosotros como tareas. Porque, por ejemplo, en una materia hacemos una práctica, entonces se le hace sesión. Ahí mismo se retroalimenta. Montamos la planilla de verificación o de calificación, por así decirlo. Se les monta. Se les hace las recomendaciones individuales, para hacerlo individual respetando los resultados toca hacerlo de esa manera. En los foros, la temática. Lo que hay, de que profundicen. Seguimiento de trabajos. Pero, básicamente eso. Información, cuadros, tareas, foros. Eso es lo que uno más maneja.

Interviewer: En cuanto a los foros, ¿cómo los maneja usted?, ¿cómo los propone usted, los foros?

Alba: Muchas veces se pone un tema específico. Y que argumenten la bibliografía, que aporten a los comentarios anteriores, que justifiquen. O que implementen otro tema, un subtema por así decirlo. Y que sea enriquecedor. Y se califica la participación, la profundidad del aporte, la claridad de lo que aporta. O sea, se hacen algunos criterios. A la hora de hacer la calificación se les retroalimenta.

Interviewer: Entonces, normalmente la consigna usted les pone...

Alba: Sí, se le ponen las instrucciones, las directrices.

Interviewer: ¿Y ellos –en general- deben comentar a ese tema que usted propone o ellos deben comentar al compañero?

Alba: Tienen las dos opciones. Subir un concepto y aportar a otro. Sí, generalmente la mayoría de profesores –de lo que uno oye- también nos gusta que hagan un aporte y que, fuera de eso, hagan un comentario de otros dos. O sea, para no solo “el que subí”, sino que se tomen la molestia de verificar todos los comentarios, todos los aportes. Que miren en qué coinciden o en qué difieren. Pero que generalmente hagan una justificación de todo lo que ellos ahí registran. Entonces, eso fortalece un poquito las competencias argumentativas. Porque hoy el estudiante es muy “sí y no”, y de hacer. Toda nuestra carrera que es muy práctica, entonces, se descuidan muchas veces esos elementos que son fundamentales. Entonces, esos espacios bonitos que hay son para que esas

competencias, que hacen parte de las pruebas profesionales finales, para que se estén fortaleciendo en este momento.

Interviewer: ¿Y cómo es más o menos la recepción de los estudiantes y la participación de su parte?

Alba: Hay dos cosas. A veces, en los estudiantes, una de las cosas que hay que mirar es la saturación de actividades que puedan tener en determinado momento. Uno puede poner una actividad, que no sean muchas cosas porque el estudiante se puede sentir saturado. Entonces, “ay, aula virtual”, oye uno. No hay que dejarle muchas actividades, sino una que permita profundizar realmente lo que estamos viendo en la parte presencial. Como un complemento al resultado final de aprendizaje. Entonces que no sean muchas, “que tiene esta, que tiene esta y ahora tiene esta”. Sino que sean muy bien distribuidas. Eso genera una muy buena aceptación de los estudiantes. El que tengan que aportar, digamos de una complejidad marcadísima, también es receptivo. Muchos todavía tienen inconvenientes de que: “¡Ay!, mi página no me abre, profe”, “¡Ay!, es que yo lo vi”. Y esa es la actitud de muchos. Y eso que hoy en día todos son en los medios. Pero ya cada vez ese porcentaje de los estudiantes no conectados con la parte virtual es muy poquito. Igual, en general, les sirve.

Pero el que más lo aprovecha es el estudiante que de verdad está comprometido con su proceso. Que ahí es donde está el problema, la actitud del estudiante. Entonces, no falta todavía el que: “¡Ay!, yo no vi”, “¡Ay!, ¿cuándo subieron eso?”. O sea, hay gente que está desconectada. No ha entrado en la revisión periódica de su aula. Pero igual es en todos los medios o en las asignaturas. No es porque solo sea solo virtual. El que no está comprometido con su proceso. El que no tiene esa pilera, llamémoslo así, de estar en la honda de: “¿qué toca?”, “¿qué tarea?”. No se informan. Y eso que está ahí todo, para todos. Pero, el estudiante que es muy bueno, es muy chévere porque aporta, está pendiente de: “Profe, ¿y al fin tal cosa?”, “Profe, tal otra”, “Profe, no encontré”. Entonces, permite que esa autoridad sea ahí. Y no tiene que estar buscando: “¿A qué hora viene el profesor?”, “¡Ay!, pero no lo encontré”. Entonces, ahorra esos inconvenientes.

Y el aprovechamiento de los Ovas es muy: “Profe, ¡qué chévere!”, “¡Ay!, no. Yo no leí varias veces, porque tal cosa”. Entonces, ahí nota uno al estudiante que está en ese proceso al cien. Como que habrá el que no abra una Ova. Como eso no implica un registro para el docente de “lo abrió”, “no lo abrió”, “tres veces, entonces, usted saca más nota que el que lo abrió una vez”. No, es un elemento que él puede usar cuando quiera y las veces que quiera. Ahí va ese compromiso personal. Otro aspecto que puede dificultar aquí es poner trabajos a veces facilita que los chicos sean muy... es que son como perezosos a veces. “¡Ay!, usted hágame el de tal y me los sube. Y yo le hago el de tal materia y me los sube”. Entonces, por eso a veces hacer actividades muy de “envíeme un trabajo específico”, es mejor que hagan el aporte directo. O actividades de complementación específica. Porque ellos a veces en el desarrollo de la ética, le toca a uno estar pendiente. “Mire, este está igualito a tal”, “Pero, ¿por qué coloca esa casilla?”. Entonces, eso va dentro de las cosas que se miran.

Interviewer: ¿Esa actitud de algunos estudiantes podría tomarse como una actitud de resistencia al uso de las nuevas tecnologías?

Alba: Pero ya por esencia de ellos. Porque ellos sí cogen un teléfono, pero es para chatear. Un computador es para el Face o para sus medios. Pero a veces es la pereza de hacer una consulta, de ir más allá. A veces ponen en un trabajo lo más simple que puedan encontrar. O sea, no hay esa cultura de la profundidad, de ir más allá del punto, de “mejor que me sobre y no que me falte”. “¡Ay!, ¿tocaba eso?”. Encuentra uno todavía mentes así.

No sé, pero eso es generacional. No es por lo virtual o no virtual. Eso es a todo nivel. Entonces, ahí es donde está la tarea del docente, de buscar los medios. Y de pronto este espacio donde, si le gustan estas cosas, pues aprovechemos a ver si por este lado me trabaja, si por este lado me profundiza. Entonces, uno les sube actividades de profundización de los temas. “Mire, el que quiera repasar acá, haga esta actividad. Ya subí la guía, la revisamos y corrige”. Yo digo que el docente debe mirar que el grupo pase, pero sabiendo. No teniendo una estadística de mortalidad académica como tal, sino de aprendizaje total. Como yo les digo: “Ustedes cuelgan un cartón allá y el paciente que va a su consultorio piensa que ustedes saben al cien por ciento. Y el cien por ciento es cinco”. Entonces hay que buscar que realmente el conocimiento sea lo que haya. No raspaleando cada cosa. Entonces, ¿a dónde vamos a dar? Entonces, esas actividades se hacen para eso. El que tenga dificultades: “mire, aproveche este recurso”. El que tenga dificultad, aproveche ese recurso. Sí se han notado mejores resultados en la implementación de estas ayudas.

Interviewer: ¿Y usted ha notado alguna de rechazo, de aburrimiento en los estudiantes, ya no en las tecnologías en general, sino a la plataforma?

Alba: No. Como rechazo, no. La pereza es del que es perezoso. Pero, no. La actitud con la plataforma es bien. Le hacen mantenimiento periódico. Le viven cambiando, digamos, la fachada. Es atractiva, es agradable. La estructura de un aula es ordenada. Entonces, le permite que no se pierda. Y que el docente la organice como quiera. Tienen más o menos estructuras muy similares que le permiten ver en dónde va la actividad, la secuencia lógica. Pero obviamente con el perfil de cada profesor. Pero, es coherente. El que tiene inconvenientes es porque de pronto hace matrícula tarde. No quedó en los estudiantes activos y le da pereza ir a que lo activen. Más que todo es por ese lado. Pero no al aula como tal, a lo virtual. Sino como que: “¡Ay!, no he hecho eso”. “Déjeme ver en la suya”. “Ay, no doctora, es que mi aula está cerrada”. Lo primero que dicen en el primer día es: “por favor, verifiquen que están matriculados en el aula”.

Interviewer: Sin embargo, la plataforma es bastante rígida, ¿no?

Alba: Sí.

Interviewer: Como bloques, como los espacios muy cuadrículados, como muy lineales.

Alba: En eso sí. Pero para el estudiante, como hay siempre bastantes aulas en los programas, que cada aula fuera como loca, considero que ahí sí que se perdería el estudiante. Entonces, yo digo que así sea rígida, considero que es a favor de que ya el estudiante entró a un aula y uno ya sabe cómo en esta me defiendo.

Interviewer: ¿En eso cree que es intuitiva? O sea, que uno pueda entrar y explorar fácilmente. Como coger un Smartphone y moverse.

Alba: Sí. Porque ahí están todos los links y están todos los elementos. Sí puede consultar qué tiempo ha consultado, hasta notas, observaciones, leer mensajes. Sí, es consultable.

Interviewer: ¿Cree que si se hiciera algún tipo de modificación en el diseño –de pronto no ya tan rígido o tan cuadrículado como son los bloques- eso influiría en algo? Positiva o negativamente.

Alba: No, no. Yo digo que desde que no genere unos múltiples esquemas donde el estudiante diga: “¡Ay!, este tiene este esquema. Ciertamente que al final es que están las tareas”. “¡Ay!, no. Es que aquí, por este lado es que tocaba el foro”.

Entonces, yo digo que desde que no genere un caos en la búsqueda, pero en cuanto a diseño, en cuanto a elementos puede variar. Y no de pronto a la forma de...

Interviewer: ¿Cree que de pronto el manejo de colores, o el manejo ya no de cuadros, sino de elementos más circulares?

Alba: ¡Ah!, eso sí me parece bonito. Porque ahí es donde ya puede haber una innovación bonita. Igual las mentes hoy en día son más llamativas a esos cambios, todos, contrastes. Entonces, eso sí me parece bien, más llamativo para ellos.

Interviewer: ¿Y cree que eso sí modificaría, de pronto, la actitud de los estudiantes?

Alba: Sí. Yo creo que tenga todos esos diseños artísticos o gráficos que se generan y que vayan acorde con lo que ellos están viendo en todas partes, los conecta mejor.

Interviewer: Hace un momento mencionaba el foro, yo quisiera volver un poquito allí. ¿Cómo es la participación de los estudiantes? Es decir, si tienen un plazo – usted me dice que lo utilizan frecuente en la plataforma- si tienen quince días, ¿son más activos el día uno, dos, el día cinco, el día catorce?

Alba: Bueno. Ahí uno puede –como uno da un margen- es lo que haya hecho en ese margen. Como ya después se cierra de veinte participaciones. Entonces, uno mira lo hecho. Obviamente, tú puedes –pero como cuenta propia, porque ahí aparecen las fechas y todo- tener en cuenta a los primeros que hicieron eso. Como darles una bonificación adicional. Pero, si uno da un rango debe ser igual para todos en cuanto a las participaciones. Entonces, uno mira: “Ah, bueno. Este fue el trabajo que presentó. El aporte estuvo bien. Presentó bibliografías. Bien, está actualizado. Hizo aportes, bien”. Entonces, con base en eso...

Interviewer: ¿Ha percibido en qué momento ellos son más activos?

Alba: Todos participan. Hacia el final. Todos hacia el final de la fecha. Y no falta el que se quedó: “Profe, es que yo me metí y ya habían cerrado. Entonces, se lo mandé al correo personal”. No falta todavía el que manda al correo. Entonces, digamos que de la mitad hacia el final es donde hay más actividad. Y los *repilos* son los que hacen empezando.

Interviewer: Pero entonces, sí los hay

Alba: Sí, claro. Sí lo hay. O sea, ahí se va evidenciando el perfil de cada estudiante en la forma de desarrollar las actividades. Hay el que consulta: “¿y así estará bien?”, antes de hacer el comentario.

Interviewer: ¿Y son más activos en la noche, en la mañana, en la tarde?

Alba: No, como hacia la tarde. Pero depende. O sea, uno nota que hacen actividades los fines de semana, como en las nohécitas. Y algunos en la mañana. Pero eso depende es de la jornada que tienen de trabajo. Pongamos, si tienen una materia en la mañana y otra materia en la tarde. Sí,

porque tienen cargado en la mañana y cargado en la tarde. Entonces, el espacio de no clases es contrario. Sí, porque no tienen suficiente.

Interviewer: ¿Cómo se da la comunicación con ellos? ¿Qué herramientas utiliza usted dentro de la plataforma para comunicarse con ellos?

Alba: Hay un tablero de anuncios. O hay los encabezados en cada sección, donde en cada sección uno pone la nota más importante. Uno sabe que la leen de entrada. Por ejemplo, ahorita con la asignatura –como ha habido paro de los profesores o que tenemos prácticas- entonces: “Chicos, los temas de esta semana son”. Entonces, ahí uno pone grupo A, grupo B, grupo C, el tema, las actividades a llevar. O si es un mensaje para todos, uno utiliza “enviar mensaje para todos”. O el correo personal si es algo específico con alguno o con algún grupo. O, dentro de los espacios, ahí donde vamos.

Interviewer: ¿Y es efectiva esa comunicación? ¿Se entiende bien o en algún momento requieren de la presencialidad?

Alba: ¡Ah!, no. ¿De que el mensaje sea claro?, es bien. El problema es que de pronto alguno no lo lea o alguien no lo lea. Entonces, uno pone: “Por favor, comentarlo con los demás compañeros”. Porque no falta el que, como te digo, “¡Ay!, ¿cuándo subió esa fecha?, ¿tocaba traer?”. Y “ahí está en la plataforma de que se hizo el cambio, que se les dijo que estuvieran”.

Pero ese es un mínimo porcentaje. Pero, generalmente, es efectiva en todos. Llegan informados y ellos complementan con sus comunicaciones, WhatsApp y todo eso. Entonces: “¡Ay!, que en la plataforma sabemos cuándo es la consulta”.

Sí, resulta efectiva.

Interviewer: ¿Siente usted que es un buen complemento para la presencialidad? La pregunta directa es: ¿cree usted que se necesita la presencialidad?

Alba: ¿La presencialidad en mi campo o de profesión?, obvio. Porque digamos en la parte práctica, tú no puedes aprender a hacer nada de restauración a través de solo lo virtual. Tienes que hacer el acompañamiento, la parte periférica y la parte clínica.

Pero en las asignaturas, la mía es anestesia. Entonces, obviamente tienen que tener la presencialidad para aclarar cosas, dar las indicaciones específicas de cada uno de los temas y, obviamente, las prácticas. Y la plataforma la utilizamos como complementación, como información, como poner tareas complementarias de hacer casos clínicos. Entonces, uno les distribuye tareas: “Tú contéstame este, tú contéstame este. Usted, estos cinco. Aquí está la lista de los casos. Aquí está el número que cada uno los conteste”. Envían la tarea y uno les corrige. O sea, me gusta utilizarla como profundización de cada uno de los temas. Para los Ovas, que en esa asignatura manejamos, para que ellos tengan el repaso en cada tema. Entonces, se van activando a medida que vamos avanzando en el tema.

Yo sí considero que la presencialidad hace falta, obviamente. Pero para mí ha sido muy satisfactorio y muy favorable el aula virtual. Sobre todo, porque uno tiene a veces las horas libres –de administrativas, que llamamos nosotros- en coherencia con las de ellos libres. En quinto semestre ya van muy desiguales todos. Los completos son muy poquitos. Son más los que van desnivelados. Entonces, “¿Puede a esta hora?”, “No, profe”, “¿Y a esta?”, “No, tampoco, profe”.

Entonces, no habría nunca una tutoría. Mientras que ahí: “Profe, súbame esta guía yo se la contesto con el que quiera”. Y a mí me gusta poner actividades. Pero no tan rígidas. O sea, ahí quedó montada tal cosa, el que quiera trabajarla, trabájela. Y yo le hago la retroalimentación. Cosas Así. Una que otra actividad para todos como parte complementaria. Pero considero que debe ser no tan rígida. Como que lo hagan con agrado. Y hacerles ver que es en beneficio de ellos. Y que la excelencia es lo que ellos buscan siempre. Entonces, ese ejercicio le va a permitir ser mejor. Entender y lo que de pronto no, “Hazla y lo que no entiendas me preguntas”. Entonces, “Mmm, bueno profe. Está bien”, “¡Uy!, no profe, entendí” o “¡Ay!, no, lo que usted dijo profe, allá con el Ova más plastilina no puede estar”. Entonces, nota uno como que bien. Ha valido la pena.

Interviewer: Entonces, ¿facilita el proceso?

Alba: ¡Mucho! Sí. Al menos en la asignatura, como tiene imágenes, como es aprender a poner anestesia. Entonces, ahí está el paso a paso. “Haga aquí la demostración”, “Repasar la anatomía”, “Aquí están los ejercicios, hágalos”. Uno sabe cuáles son los temas más difíciles de comprensión. Entonces, sobre eso se ha trabajado, y se ha complementado. Creo que en mí ha sido bien. Seguiría. Y antes hacer más, y más, y más. Para que tuvieran de cada tema un recurso.

Interviewer: ¿Por qué elegir Moodle? ¿Es una imposición de la institución?

Alba: Es la que tiene la universidad, sí.

Interviewer: ¿Y cree usted saber por qué la eligieron?

Alba: ¡Ah!, no. Eso sí no. Me imagino que de pronto por infraestructuras, por equipos, por licencias. No sé.

Pero, que tenga una información, no.

Interviewer: Me contaba la profesora anterior, que han tenido unos inconvenientes este semestre en la plataforma. Que se ha caído, que se ha perdido información.

Alba: No. Eso se presentó, pero este semestre no. En mi asignatura, no. Sí se presentó, pero hace como dos años, tal vez. Que sí hubo, al finalizar un semestre, no sé lo que pasó. Como que hubo en una parte del servidor, entonces, sí se borraron unos trabajos. Entonces, profesores que habían mandado una tarea o habían mandado algo, se perdieron los archivos.

Pero fue la única vez que hubo un accidente así. Pero de resto, bien. Ellos, cuando van a cerrar por mantenimiento, ellos informan. “Le informamos que cerramos en la tarde de tal a tal hora, por mantenimiento”. Pero eso es normal, es como un ascensor de un edificio. Obviamente tiene que tener mantenimiento. Entonces, no lo considero como que falle. Sino simplemente hace parte del compromiso.

Interviewer: Porque de todas maneras hay una dependencia a la red y a cosas que se les salen de las manos. Y cosas que en una clase presencial no pasarían.

Alba: ¡Ah!, claro. Pero de que sean predecibles, porque es un daño general. Pues no es culpa del aula. Ya un daño sería que de pronto los tutores no estuvieran. O estuviera bloqueado solo el aula y lo demás sí funcione. Considero que bien. Lo normal. No es de queja permanente, no. Se congestiona mucho, pero ya toda la plataforma como tal, para notas. Que, imagínese, todos los docentes subiendo notas, se bloquea. No guarda la nota o sí la guardó, de pronto. Entonces, no

hay acceso. Sí, pero eso es por notas. El aula virtual tiene, inclusive, un acceso directo por internet cuando la plataforma está así. Y funciona. Entonces, es menos álgida en esas cositas. Solo fue esa vez que hubo daño y se recuperó.

Interviewer: Profe, ¿quisiera comentarme algo más?, ¿algo más sobre su experiencia con la plataforma?, ¿si usted se siente cómoda o no?, ¿por qué razón?

Alba: No. Lo único que hay de negativo –pero es por el sistema de control, no lo digo por mí, porque a mí no me figuran ni horas de virtualidad inclusive en la nómina, ahorita- es cuando le cuentan a uno las horas, porque a veces la nómina no alcanzó, “es que esta es de coordinación”. Pero, igual uno sigue con las aulas virtuales. Entonces, sí tú tienes dos horas –porque pongamos dos horas, por ejemplo, de aula-, entonces, el tiempo, el cómo se cuenta, es en el que muchos docentes presentan dificultad. Por ejemplo, tú estás trabajando en el aula, abres un archivo, vas a revisar un documento, lo abres, sale a Word, tú realizas las correcciones para lo que vayas a corregir o mientras lo lees y en la plataforma puede pasar un tiempo que no te lo cuenta el aula. Entonces, eso es lo que el profesor dice: “¡Ay!, ¿cómo así? Gasté toda la tarde y solo me contó media hora”. Es como ese sistema de control. Pero no como aula, como tal. Eso ya es como las estrategias de control. Pero de resto, no. Personalmente, no. Tanto es, que estamos tratando de hacer un programa con alta bimodal.

A mí en lo personal todo me parece bonito. Y es como conectarse ahora con la mente de los estudiantes de ahora que es muy virtual. Sería ilógico pretender que no exista. ¿Sí me explico? Que no lo sea todo, tampoco, porque no lo puede ser todo. O sea, hace falta más el contacto de asesoría del experto, porque no todo puede salir ahí. Y más en el campo de la anatomía que varía tanto. “Hacerte a ti una calcita es muy diferente a hacérsela a él”. Entonces, hay unas variaciones en las que ahí es donde está la experiencia del docente, donde está el acompañamiento. Que al menos en nuestro campo es fundamental. A ti se te puede indicar, se te puede mostrar, se te puede sugerir. Pero el hacerlo es hasta que no lo hagas. Y cuando lo hagas, tiene que haber alguien que te diga. Entonces, nosotros nunca podríamos volverla totalmente virtual. Pero sí considero que toda aula debería tener un aula. No para saturarlos absolutamente de tareas. Por lo menos el acompañamiento es fundamental, fundamental. Y lo otro es la actitud de los docentes, no solo los estudiantes. No todos los docentes están en la honda de querer hacerlo.

Interviewer: ¿Hay resistencia entonces de los docentes?

Alba: Algunos dicen: “¡Ay!, no. Eso es perder tiempo”. Entonces es el docente quien –y eso en algunas carreras, en algunas especialidades como por ejemplo la nuestra- muchos docentes son profesionales de su disciplina. Pero no tenemos formación pedagógica. Entonces, es eso: “¡ay!, no. Yo vengo aquí, les enseño y me voy”. ¿Si me entiende? O “¡ay!, yo que me voy a complicar con más trabajo”. Pero no porque no sea importante y no lo necesite. Sino porque pedagógicamente lo es. Es fundamental. Lo que nos falta es sentido de pedagogía. Entonces, eso no va a desvirtuar lo positivo que tiene un aula de acompañamiento.

Interviewer: O sea que la resistencia no es a la plataforma o a las nuevas tecnologías

Alba: No. Sino a no dar más de lo que le paguen. Inclusive el: “¡apúrense!, rápido que me voy”. Pero si intimidamos desde un aspecto “proceso de enseñanza” que es por el que me pagan, ¡uy!, fundamental.

Interviewer: ¿Se siente usted retribuida de alguna manera porque hizo un esfuerzo? Porque sabemos que eso demanda muchísimo tiempo, más trabajo.

Alba: No. Ahí gana la vocación (risas). Porque es difícil medir qué tanto tú le dedicas para que te paguen. Entonces, es complejo. Pero uno lo hace porque sabe que tiene que hacer el proceso completo. Pongamos, a mí hay veces que sí tengo esas dos horas. Como hay veces que no, este semestre no. Entonces, no por eso: “¡Ay!, no. No me están pagando ahora, qué pena”. Este semestre no. Pero siempre hay aula, porque es parte de lo que debo hacer con mis estudiantes. Pero ya como responsabilidad con lo que asumí enseñar. O sea: “¿Cómo van a pasar a sí?”, “Este tema quedó flojo”, “Hagan esto”. Es parte de lo que debo hacer sin importar cuánto tiempo o cuánto me pagan.

Interviewer: No es tan común encontrar gente con tanta responsabilidad pedagógica como usted.

Alba: No. Eso es el problema. “¿Cuánto me van a pagar? Pero es que me han dicho que por ese curso quita mucho tiempo”. Pero aprendan, pero aprendan. O sea, ¡qué bonito que usted aprenda eso! Entonces es eso, profesores que quieran ser docentes pero que “Quiero que tú salgas y sepas”. “¡Ay!, profe”, “¡Ahhhh!, pero usted va a aprender. Después me agradece”. “Sí, profe. Tiene razón.” Cosas así. Y estudiantes que quieran aprender. Es buscar ese punto. Así como hay resistencia en estudiantes, hay resistencia en profesores. Tanto que hay profesores que a estas alturas dicen: “¡Ay!, ¿pero cómo así?, ¿quién me va a pagar el internet de mi casa?”. O sea, ¡Dios mío! Por favor, eso ya se sale de cualquier foco. Entonces, yo digo: “¿Miremos a ver qué es lo que está mal?”. Es eso, la actitud. Pero siempre habrá esos extremos en cada lado. Pero considero que como herramienta es un tesoro que hay. Que no hay que desaprovechar. Si saturar al estudiante, pero que sí le muestre al estudiante las bondades y le permita espacios para que el mejore. En sus tiempos, en sus ritmos, porque eso es lo que permite, el ritmo. Así como hay estudiantes que la cogieron en la clase, hay otros que: “¿cómo era?, ¿qué fue lo que dijo después de ‘buenos días, chicos?’”. O no entendió nada. Entonces, “¡ay!, qué bueno que puedo repasar allá, qué bueno que puedo entender acá”. Entonces, permite nivelar un grupo. Es como el derecho de igualdad, el derecho a aprender me parece importante.

Interviewer: Profe, muchísimas gracias. Por haber aceptado, por haber aportado en todo esto.

Alba: No, a ti. Me parece lindo que trabajes en esto. Igual también hay cositas ahí, pero siempre a mejorar. Eso es lo importante. Uno ve esto en los estudiantes y tú creyendo que vas a aportar para esto.

Interviewer: Esperemos a ver qué resulta de todo esto.

Alba: Vale. Yo sé que te va a ir súper bien.

Interviewer: Muchísimas gracias.

Annexe 4.10. Entretien N° 10. María USTA

Statut : Enseignant

Filière : Odontologie

Universidad Santo Tomás

Durée : 46:06

Date : 22 mai 2015

Interviewer: Muy buenos días, profesora. Muchas gracias por aceptar estar aquí. Yo quisiera solicitarle que, para empezar, me regale una presentación. Su nombre, su formación, qué asignaturas orienta y en qué modalidad.

María: Mi nombre es María. Yo trabajo acá en la universidad hace treinta y tres años. Eso también ha motivado la misma experiencia que siempre he tenido de docente, como docente, porque yo soy bacterióloga. Mi familia es de San Gil, pero como éramos tantos y en San Gil no había bachillerato, entonces fuimos a vivir a Bogotá. Estudié en la Javeriana, una universidad que es muy amplia, muy abierta a todas las cosas. Eso me formó también de ser abierta a cambios. Allí participamos de actividades grupales para mejorar, por ejemplo, las metodologías. Los padres Jesuitas tienen eso también como muy de avanzada. Y me vine a vivir acá, porque me casé y terminamos viviendo acá en Bucaramanga.

Trabajé en la universidad –en la Javeriana, recién graduada- en el Departamento de Bioquímica. Al llegar acá, trabajé en la UIS. Y después me vinculé acá en la universidad, pero con la asignatura de Microbiología. Después, con el tiempo, volví a Bioquímica. Que fue la primera que yo tomé.

Aparece que la universidad está tratando de mejorar sus técnicas, digamos sus métodos, para lograr que el aprendizaje no sea solo memorístico. Y que participen las TIC y todo esto. Entonces, hice el curso igualmente de virtual. También participé en unos cursos de Objetos Virtuales. Tengo dos Objetos Virtuales montados en la plataforma Moodle.

Primero fue un apoyo al tiempo independiente. Yo tenía muchos estudiantes. Llegué a tener, por ejemplo, en un semestre, llegué a tener ciento ochenta y tres estudiantes. Entonces, ellos me propusieron que lo abriera solo con un grupo. Pero yo dije: “No. Esto es tan interesante, que me parece que todos deben tener esa oportunidad”. De tener esa oportunidad de lograr esto. Así estuve dos o tres años, no estoy segura porque yo hace bastante que estoy en esto.

Yo tenía en ese momento dos asignaturas: Microbiología, con la Facultad de optometría, y Bioquímica, con ambas facultades. El primero que se montó fue Microbiología como bimodal. Después de ese apoyo independiente. En ese momento designamos tres horas virtuales. Esa materia, esa asignatura es de siete horas. Tiene práctica dos horas y tiene cinco horas teóricas. Pensamos tres horas de virtual, pero me sentí alcanzada. Entonces, modifiqué. Modifiqué a que fueran tres horas presenciales y dos horas [virtuales]. Pero ya como asignatura bimodal, lógicamente desde allá me prestaron un apoyo para diseñar la página. Porque eso no es solamente poner y poner ahí. Muchas veces uno es para poner material, por ejemplo, de estudio. No, no, no. Yo sí traté que desde un inicio no solamente fuera poner, sino empezar a ponerles actividades. Y lógicamente eso fue un trabajo intenso.

Interviewer: ¿Todos tienen formación para eso?

María: Sí, claro. Me pusieron una persona que me asesoraba. Empecé con una y ella me modificó algunas... Pues sí, es bueno a veces encasillarse [...] como si fuera seguir rigurosamente que el tipo de la letra y todo eso. De pronto, yo soy más libre en eso. Pero, bueno. Ahí me ajusté. Cuando ya había avanzado mucho es eso, apareció otra persona y ella también se retiró. Después me apareció un antropólogo, que ese era demasiado psicocorrigido. Entonces, montamos la página y me cambiaba las palabras. Y, lógicamente, yo estoy hablando de una cosa que es técnica. Él empezaba que tenía que poner cuáles eran los investigadores. Mejor dicho, no se ajustaba a como fuera sociales. Que una cosa social es más rígida en cuanto a ese aspecto. En cambio, esto hay que dejar la oportunidad a todas las teorías que hay. No podía poner que mi curso se basaba solamente en una sola teoría. Bueno. Logramos establecer el proyecto. Porque primero había que hacer una cosa que se llama la ruta de seguimiento...

Interviewer: La ruta de aprendizaje.

María: Uno tiene que colocar cuáles actividades son virtuales y cuáles son [presenciales]. Todo lógicamente va apoyado. Cuáles son presenciales, cómo son las tareas, cómo se evalúan. Entonces, primero me dijeron: “Ponga primero todas las presenciales y aparte todas las virtuales”. Haciendo orden numérico. Después: “No, vuelva a hacerlo todo”. Pero logré ya establecer eso, entonces fue muy fácil. Siempre conté con el apoyo de educación virtual. Como le dije, yo tenía muchos grupos. Ellos me decían: “En Microbiología, no”. Porque esos sí eran poquitos. Pero sí en Bioquímica. Una vez tuve cinco grupos. Eso para mí fue un año increíble.

Interviewer: ¿En qué sentido?

María: Por ejemplo, a mí hace cuatro años me encontraron cáncer en un seno y la universidad, lógicamente, me apoyó. Yo me sometí [...] me sometí a todos los tratamientos, quimioterapias, cirugía. Y para mí eso fue increíble. Pero ahí estaba solamente como apoyo al tiempo independiente. Porque yo les dejaba los talleres. Yo faltaba, cada veinte días, tres días. Pero siempre estuve conectada con mis estudiantes. Y el padre Villa –que es ahora el director académico- él me apoyó en eso, en cantidades. A mí me hicieron la cirugía y los estudiantes me mandaron todo. Programé todo el trabajo de ese mes, a través de la plataforma virtual. A pesar de que era solo como apoyo al tiempo independiente. Como le digo yo, ellos pretendían que yo montara para el grupo A, para el B, para el C. Pero esa plataforma permite que uno maneje todos los grupos al tiempo. Entonces, yo sencillamente cojo grupos separados y además los ordeno, de acuerdo a eso, en grupos de trabajo de actividad dentro de cada curso. A, B, C o D.

Entonces, los ubico muy fácilmente. Si la tarea es solo el envío de un documento, por ejemplo, ellos envían uno por todos. Yo los tengo ahí. Si es que además cada uno me debe aportar una conclusión o algo, también los tengo ahí. Es fácil. Y ellos seleccionan los grupos a través de la plataforma. Por ejemplo, hacemos un glosario. Entonces, ellos deben seleccionar –el glosario sí es individual- deben seleccionar una palabra. Pero, esa palabra como está por grupos separados, no la puede seleccionar sino un estudiante. Porque si no todos cogen la misma y no se enriquece el glosario. Que ellos decidan. Ellos hicieron un glosario de la asignatura. Y yo: “no, pues que lo hagan los estudiantes”.

A veces, a los estudiantes les da pereza porque tienen mucho trabajo. Pero, a su vez, ellos tienen horas de tiempo independiente para trabajar la asignatura. Y las horas que están como virtuales –aunque ellos en su horario– para el sistema la tienen, por ejemplo, el lunes de ocho a diez. Pero, no. Ellos pueden entrar en cualquier sitio. Eso también enriquece mucho de que no sea necesariamente de venir aquí a la universidad de ocho a diez. Sí, ellos a veces toman ese tiempo para otras actividades, pero tienen que cumplir con sus tareas en el momento oportuno.

Interviewer: Además de esto que me cuenta, de todo lo que fue el apoyo que representó para usted en ese momento personal de dificultad y de esto del aprovechamiento del tiempo. ¿Por qué otras razones considera usted conveniente el manejo de Moodle, que se involucren las TIC en los cursos?

María: Porque me parece que es una manera en que uno interactúa directamente con los estudiantes. Si ellos tienen una dificultad, me mandan un mensaje. Y yo puedo solucionarlo a través del mismo sistema o puedo hacerlo a través de las tutorías presenciales. Entonces, es un sistema que también los obliga a ellos a leer algo más. Porque uno les pone, por ejemplo, las presentaciones de clase. Qué hacían los estudiantes –sobre todo los de primero del curso de Bioquímica– ellos toman apuntes. Pero ellos toman apuntes es copiar exactamente lo que está en la diapositiva. Ellos dicen: “¡Ay!, es que ella a veces no nos deja tomar apuntes”. No, no es que yo no los deje tomar, es que yo ese material se lo pongo como un documento de apoyo en la plataforma. Ellos lo tienen ahí, ahí lo tienen. Yo les digo: “Tomen solamente la idea o lo que quieran averiguar más”. Ellos tienen una tendencia –y hablando de TIC– es a consultar únicamente en internet. A pesar de que uno les pone texto o resúmenes que uno tiene de clases. No, ellos es “a copiar en internet”.

Interviewer: Ponen ahí en el buscador y ya.

María: Sí, ponen en el buscador. Y es que ponen o no ponen la información, Google.

Interviewer: O la fuente.

María: Pero, mejor dicho, no como... Y yo: “No, está muy bien”. Pero yo los obligo, eso sí, a que ellos me pongan en los trabajos la bibliografía. Así sea ponerme “apuntes de clase”. “Mi fuente de esa tarea fue: ‘apuntes de clase’”. Entonces, ellos no. Ellos cogen y copian, y salen con los hipervínculos. Y todavía es una lucha. Así como ellos tienen a su mano a toda hora con los celulares. Eso es increíble. Es esa lucha de uno para que en clase...

Interviewer: ¡Terrible! Acá esa situación me parece pesada. Cuando yo trabajé aquí.

María: Entonces le dicen a uno: “¡Ay!, es que estoy mirando aquí la plataforma”. “Estoy mirando la plataforma porque aquí está la información”. ¡Mentiras! Están es chateando no más. O un juego que hubo en una época que es de como *Yo quiero ser millonario*. Bueno ellos inventan la manera de estar en él. Yo les digo que una dependencia y “van a llegar al momento en que ustedes van a conectar a su paciente al celular y él les hace el diagnóstico”. Pero en realidad sí es muy enriquecedor en ese aspecto, de que ellos se involucren más en la temática.

Interviewer: Profe, ¿usted considera que es necesaria la presencialidad, es decir, ese componente presencial que todavía tiene la asignatura?

María: Yo considero que en este tipo de asignaturas sí. A no ser que se monte como un curso completamente virtual. Pero no dentro del currículum de pregrado. ¿Sí me entiendes? Yo sé que hay profesores. No sé si has entrevistado a la profesora Astrid Serrano.

Interviewer: No.

María: Sabe que podrías lograrlo. Ella tiene una experiencia muy interesante, porque ella sí tiene cursos virtuales. Pregunta, allá la conocen muy bien. Ella los tiene como materias que son electivas. Tiene por ejemplo de medio ambiente. Y los estudiantes se matriculan ahí. Entonces yo pienso que sería interesante como eso. Como un curso que es regular dentro del...

María: ¿Y sí considera usted que pueda ser exitoso un curso que sea cien por ciento virtual? Y no que tenga, por ejemplo, ese componente presencial que...

María: No sé, en este tipo de asignaturas lo veo complicado. Lo veo complicado porque también pierde uno un poco el contacto personal.

Interviewer: ¿Y considera que eso es necesario?

María: Sí. Yo lo considero necesario. Porque es que uno ve, por ejemplo, a estudiantes con actitudes que uno no las logra a través de una plataforma. Yo, por ejemplo, veo a un estudiante ahora y digo: “será que está enfermo”. Porque es una cara. No sé si tenga otra actitud diferente. Y que días apareció para que otro profesor –que dicta también otra una asignatura- le hiciera una tutoría, porque tenían conmigo una sustentación. Eso es, por ejemplo, las sustentaciones que hacen en clase. Ellos presentan algunos temas. Me tienen que mandar a través de la plataforma las conclusiones que sacaron de eso que ellos presentaron. Él me hace una consulta –porque el profesor estaba ocupado- yo pensé que era del tema de biología. “No, no era un tema que él me iba a explicar”. Yo me puse y le expliqué. Fue adonde el profesor y cuando sale en la sustentación, salió con una cosa que no tenía [nada que ver]. Mejor dicho, no me escuchó. Pienso que ese contacto personal ayuda a conocer a las personas. Me parece también importante. Y por eso mismo, cuando fue Microbiología, que fue virtual, que fue con tres –más tiempo- yo en ese momento no dicté laboratorio. Ahí ya empezaron a poner a otro docente en el laboratorio. Estamos coordinadas. Incluso, yo pensaba, por ejemplo, que Bioquímica es una materia teórica. Y me gustaría que tuviera unas sesiones de práctica a través de la virtualidad. Como apoyo a la parte teórica. Porque ellos el apoyo práctico lo están haciendo en Biología. Que se ven el mismo semestre y tienen cosas en común. Y, por ejemplo, la profesora Astrid tiene montadas prácticas virtuales.

Interviewer: Voy a hacer el trámite a ver si la puedo ver.

María: Sí. Yo creo que ella te aporta muchísimo. Porque ella lo tiene, no sé si tenga apoyo a tiempo independiente en la otra asignatura que tiene, eso sí no sé. Ella trabaja con la Facultad de Química y Ambiental.

Interviewer: Profe. Cuénteme cuáles son las actividades más frecuentes que usted propone, que usted utiliza en la plataforma Moodle.

María: A ver. Primero, cuando empiezo –empecemos en orden cronológico- yo les pongo a hacer maquetas de un átomo. Pero ellos me tienen que enviar el soporte de esa tarea con su bibliografía, a través de la plataforma. Inicialmente, cada trabajo que yo les coloco –aunque son grupales- cada estudiante me debe mandar el soporte para que ellos se familiaricen. Y no ponen siempre al mismo a enviar las tareas. Lógicamente, con unos grupos tan... ahorita en este semestre tengo ciento quince. Y, por ejemplo, el grupo –yo dictaba todas las Bioquímicas, eran cuatro grupos-, pero un profesor por su horario dictó Bioquímica. Y me quedó Biología, pero yo no la pude poner ni

siquiera como apoyo a tiempo independiente, porque me tocó montar el curso para dictarlo y no logré... Y me hizo una falta increíble. Porque yo ya estaba acostumbrada a ese mecanismo. Entonces ya era complicado. Además, me la pusieron todos los lunes. ¡Imagínese lo que yo hubiera podido aprovechar los lunes! Duré cuatro lunes que no me vi con ellos por los festivos. Todas las clases eran los lunes. Eso es una tarea, los pongo a hacer mapas conceptuales. Me los mandan también por ahí como tarea. Participan en el glosario. No los pongo a hacer... ¿cómo es que se llama esa actividad que es como más de interactuar? no es el chat. El chat sí no me gusta por ahí.

Interviewer: El foro, de pronto.

María: El foro, sí. El foro sí les pongo. Les pongo formatos de talleres individuales que ellos responden a través de... al final les di la opción de no solamente... porque me di cuenta también, por ejemplo, de que ellos los talleres se los pasan. Ellos se los pasan y me llevan a mí el taller todo respondido. Todo. [...] Con los mismos errores, a veces, y todo. Pero yo lógicamente hago un taller de ocho o seis páginas nada más y yo no me voy a poner a... Yo cojo preguntas claves. Pero ahí les coloco: “Este taller será evaluado en el examen escrito”. Porque es la manera con la que yo corroboro que el estudiante, él mismo hizo el taller o si no lo copio exacto. Sí, copiado así. Le cambian el nombre y no más.

Interviewer: Sí. A mí también ya me lo hicieron.

María: Sí, eso sí. ¿Qué más así sería? No. El glosario que le comento.

Interviewer: ¿Y cuál de todos utiliza con más frecuencia?

María: Es que casi siempre en cada avance les pongo un mapa conceptual. Una de las actividades así. El foro, finalmente, no le he usado tanto. El foro lo he usado menos. Pero en cada uno de los módulos o de los temas, les pongo un taller, un mapa conceptual y una tarea. Eso del atlas, para mí ha sido interesante también. Que es hacer toda la parte del metabolismo. Y en una cartulina tienen que hacer todo el proceso de que si usted se comió, por ejemplo, un chicharrón, ¿cómo ese chicharrón se volvió energía? Pero eso me lo tienen que soportar, a través de la plataforma, con la bibliografía y con una conclusión que ellos saquen. Cada estudiante. No solo el trabajo grupal.

Interviewer: ¿Cómo es más o menos la forma de proceder de los estudiantes cuando tienen las actividades? Digamos que con los plazos. Tienen la tarea –usted me dio a entender que utilizan frecuentemente la plataforma-...

María: Sí, sí, sí.

Interviewer: ¿Qué tanto?, ¿todas las semanas?

María: Sí, claro.

Interviewer: Entonces, ellos tienen un plazo de quince días para hacer un trabajo...

María: Yo les pongo las tareas, generalmente, por avances. Las pongo el primer día de clase y ya empiezan a aparecerles las del primer avance, como las de cuatro semanas que es un tema. Pero los estudiantes generalmente dejan –a ellos les llega un recordatorio- les llega y, a veces, hasta el último día.

Interviewer: ¿Es la tendencia?

María: Es la tendencia, sí. Hay unos que sí. Y hay unos que, por ejemplo, aparece la del segundo avance y cogen y me los mandan. Me mandan la actividad. Bueno, esa es una parte. Pero otra es que generalmente se les cae el internet a la hora de mandar la tarea. Y entonces: “¡ay!, que por favor revise”. Entonces yo tengo ahí dos objetos virtuales y les pongo un quiz. Un quiz que es muy sencillo. Como yo puedo revisar en la plataforma su actividad, entonces miro si ellos, por lo menos, lo abrieron. Puede que no lo hayan visto, porque eso sí ya es muy difícil. Pero ellos tienen que obligatoriamente mirar primero, para responder unas preguntas que hay ahí muy sencillas referentes al objeto virtual. Que es también de contenido de la materia.

Ahí es donde generalmente a los estudiantes se les cae el internet. Al último segundo. Otro es un poco por falta de habilidad. Porque, por ejemplo, un estudiante se puso: “¡Ay!, es que yo me fui. Pero si quiere le muestro en una foto”. ¡Claro!, cogen y le toman fotos con el celular a las preguntas. Pero ese sistema revuelve las preguntas. Entonces, ellos ponen la pregunta ocho, “la B, ponga”. Y resulta que él mezcla las preguntas. Y cuando el estudiante se las recibe, mezcla las respuestas. Hay algunos que me ponen también la buena nota. Pero yo reviso, si sacó cinco en el quiz, pero él no miró el objeto, de una vez le quito una unidad. Y le queda en cuatro. Porque ahí dice: “Usted debe primero...”. Eso sí, hay que advertirles. Y entonces “que me vuelva a abrir la tarea, que me vuelva a abrir”. Ellos se aprovecharon en algún momento que hubo una dificultad grave en la plataforma, que se cayó completamente.

Interviewer: ¿Este semestre?

María: Sí. Este semestre se les cayó. Yo no sé, hubo como un cambio de ingenieros. Yo no sé qué pasó. Pero, por ejemplo, las tareas que los estudiantes me habían mandado se bloquearon y no las pude mirar. Y era la primera parte de todos esos talleres. ¿Usted se imagina ciento quince talleres bloqueados ahí? Yo tampoco me iba a poner a decirles: “Eso está mal. Vuélvalo a mandar”. Como yo sabía que eso lo iba a evaluar, entonces yo veía el taller si lo envió y nota por envío. Pero eso no me puse a que lo volvieran a enviar. Y fue una lucha. Porque se boqueó cuatro o cinco días. Entonces las tareas de eso, volví y abrí otro, y les mandé un mensaje: “Si usted no tiene nota y ya lo envió, debe reenviarlo a través de este ítem”. Hay unos que no leen. Pero logré que la mayoría me reenviara la tarea. “¡Ay!, es que yo a la borré”. Y yo les dije: “Imposible que ya la hayan borrado”. Pero ellos se buscan la manera. Ese “ya la borré” era que otro se la había mandado. Y, por ejemplo, tengo en un curso a los estudiantes de odontología y optometría en un mismo salón. Este semestre. Es que estas asignaturas eran antes de la facultad. De la Facultad de Odontología y de Optometría. Pero ahora pertenecen al departamento de ciencias básicas. Entonces, como ciencias básicas, los estudiantes se deben matricular independiente de la facultad.

Por el momento, los estudiantes de odontología y optometría de la parte bioquímica tienen dos aspectos diferentes. De cómo es la boca, bioquímicamente, y el ojo. Yo ahí hago un esfuerzo y los separo. Y ahí en la plataforma también los organizo diferente para que ellos fundamenten en eso. Entonces, también hay que pensar en eso.

Interviewer: Profe, todo esto que usted me ha contado de las usa, de todas las ventajas que le encuentra al uso de la plataforma, ¿le permitiría a usted decir que maneja un gran porcentaje de las funcionalidades de la plataforma Moodle?

María: Sí. Yo pienso que manejo un ochenta o noventa por ciento de las...

Interviewer: De las funcionalidades que ofrece la plataforma.

María: Sí.

Interviewer: ¿Cómo se comunica usted a través de la plataforma con ellos? ¿Qué herramientas usa para comunicarse con los estudiantes?

María: Bueno. Primero yo les pongo unas etiquetas. Eso es otra cosa también en que hay que obligar al estudiante, porque ellos tienden a mirar solo la señal que les sale de las tareas. El indicativo de las tareas. Pero ellos deben mirar todo a la par. Entonces, en las etiquetas están las fechas de los exámenes y los temas de los exámenes ahí anunciados. Si él no entra a la página, no logra verlos. Por ejemplo, el glosario ahí no aparece como una tarea. Ni la selección del tema es una tarea para Moodle. Aparece ahí como una actividad, digamos. Entonces, yo los obligo a que tengan que entrar ahí. Y hay algunos que: “¡Ay!, es que yo no vi”. “No, es que usted debe ver”. Y, además, también les envío mensajes. Mensajes, puede uno hacerlo por “seleccionar el grupo” o individuales. Y ellos también me mandan. Por ejemplo, hay una estudiante que está enferma y que no puede llegar al examen, entonces me manda un [mensaje]. Y después me manda su soporte médico. Y también me hacen preguntas. En un momento ellos –yo tengo un foro que se llama foro de inquietudes- y en ese foro de inquietudes en un principio lo que hicieron fue utilizarlo para mandarme las tareas fuera de tiempo. Pero se dieron cuenta que ese foro lo ven todos. Y ellos ponían: “¡ay!, es que aquí me llegó que tuve tal dificultad y...”. Eso hizo que ese foro ya no lo use. Está ahí todo el tiempo, pero ellos no lo utilizan.

Interviewer: ¿No lo usan?

María: Sí, un foro que se llama de inquietudes.

Interviewer: ¿Y esa comunicación a través de mensajes o del foro de inquietudes es efectiva?

María: Sí. Sobre todo, a través de mensajes.

Interviewer: ¿No hay dificultad en la comunicación a través de los mensajes?

María: No.

Interviewer: ¿Nunca han requerido de pronto ellos de la presencialidad para explicar algo que no quedó muy claro en el mensaje?

María: Bueno, sí. De pronto se me acercan. Porque insisten. Hay unos estudiantes que son, por ejemplo, una niña me mandó que no podía entrar, que se le había caído la plataforma. Y que se le cae también para una materia que tiene apoyo al tiempo independiente. Entonces, yo le digo: “No, es que su problema se lo tienen que solucionar allá”. “Yo no puedo solucionarle por qué a usted se le caen las tareas, pero no se le caen los mensajes”. Entonces, se le cae solo al momento de enviar la tarea.

Me escribió –aunque tú no creas- por lo menos once mensajes. Que yo tengo que hacerle algo. Que yo tengo que ponerle otro trabajo porque no pudo entrar y mandar en su momento el quiz. Y yo: “No. Yo no lo voy a hacer”. Porque ese día estaban presentando ese quiz. Porque les doy todo el día. Y le dije: “Yo no puedo entrar ahorita a intervenir ahí, porque le daño la entrada a los estudiantes”. Ahí sí no voy a entrar mientras lo están respondiendo. Pero me mandó once mensajes.

Y que no, que es que yo no le colaboro. “¿Cómo así que yo no le colaboro? Es que yo no le puedo solucionar eso”.

Interviewer: Manipuladores.

María: Claro, claro. Es que ellos son manipuladores, un poco. Pero eso es ocasional, yo pienso.

Interviewer: ¿No es tan frecuente?

María: No.

Interviewer: Profe, ¿y usted llegó a sentir de parte de ellos alguna resistencia al uso de la plataforma?

María: Yo pienso que, al principio, sí.

Interviewer: ¿Y a qué se debía esa resistencia?

María: “¡Ay!, que es que es mucho tiempo”. “Y que nosotros tenemos que entrar”. “Y que tenemos dificultades”. Bueno, vienen algunos estudiantes de pueblos que no tienen... uno ve que al principio había muchos estudiantes traían su portátil aquí a clase, ya no. Ya son muy poquitos que lo traen. Y, además, si se vienen en el bus, el paso acá es complicado con un portátil. Pero ellos al principio son renuentes. “Que es complicado. Que es enredado”. Pero “venga le explico cómo”. “Que no”. Y después ya dijeron: “No, es que la plataforma. Mejor dejémoslos tranquilos. Vamos a clases presenciales”. Entonces, “¡Ah! No, no, no, no”. Pero ya al final se dan cuenta que realmente es, muchas veces, porque no leen bien el instructivo de la tarea. Por ejemplo, los puse a hacer una tarea sobre el cite [*si*] y de proteínas. Que me hicieran una presentación y que me la enviaran como apoyo a que ya al final uno no tiene mucho tiempo presencial. Ellos me hicieron la actividad. Entonces me manda uno: “¡Ay!, pero yo no encuentro el formato”. “Es que esto no es un taller. Esto es una presentación que usted debe elaborar”. Pero ahí va uno solucionando las dificultades.

Interviewer: Profe, ¿y cree usted que esa, de pronto, resistencia al comienzo tuvo que ver con la misma plataforma? ¿De pronto con el diseño de la plataforma? ¿Que no sea tan fácil de manejar?

María: No sé. No, yo no sabría qué decirle. Ellos ahí en el momento en el que se les perdieron las tareas tuvieron su... [Resistencia]. Y es que eso sí independiente, no sé, yo me quejé allá. Figúrate que yo tenía todo mi programa hecho. Yo tenía en todos los semestres. Entonces a uno le hacen cerrar la plataforma muy pronto en esta época. Y resulta que me la hicieron cerrar. En otras ocasiones yo les decía: “No. Usted me la tiene que dejar abierta porque unos estudiantes van a habilitar”. Y me la dejaban más tiempo. Y yo lo aprovechaba para –como soy ahora de tiempo completo- aprovechar para uno precisamente actualizarla. Entonces, nos la hicieron cerrar en diciembre muy pronto. Y yo la cerré. En enero volvieron y nos pidieron cuáles. Y me apreció microbiología. Está ahí todavía. No la he tocado. Eso yo no lo he usado, porque yo no tengo estudiantes. Pero me dijeron: “No, déjela. Porque para ellos es como la estrella que empezó”. Y me han puesto en Bioquímica, ya a la semana, y empecé a darme cuenta de la plataforma de hace año y medio. Todos los trabajos. Todas, todas, todas las actividades. Todo del dos mil trece. ¡Imagínes! Y yo ya lo tenía al dos mil catorce, donde había cambiado muchas presentaciones. Porque uno se da cuenta de que ellos las imprimen. Y yo las tenía en colores, más bonitas. Y tocó dejarlas en blanco y negro. Fondo blanco para que ellos al imprimir no le salieran eso... Bueno. Y me habían puesto la del dos mil trece y...

Interviewer: ¿Le tocó ponerse otra vez a...?

María: ¡Claro! Entonces ahí sí no pude presentar todo por módulos. No. Todo de hace año y medio. Y, entonces: “¡Ah!, no. Es que es muy pesada su página”. Y le dije: “no, pero esa no es la razón”.

Interviewer: No. ¡Todo el trabajo que implica eso!

María: Esa no es la razón. Y este semestre, me dieron menos horas, de tiempo, para manejar la plataforma. No, no, no. ¡Eso fue una injusticia! Que, así como le dicen a uno: “Usted va muy bien”, también deberían decirle a uno: “Bueno, usted hizo todo un esfuerzo”. No solamente por el daño que hubo en ese momento, sino cuando los estudiantes: “Pero, ¿cómo así que nos sale eso que no se puede?”. Porque todo, las fechas, todo. Claro, si fuera del dos mil catorce a dos mil quince – sobre todo la descripción de las actividades-, todo, todo se fue.

Interviewer: ¿Le tocó a usted volver a organizar todo?

María: Sí. Tocó que yo volviera a hacer. Gracias a Dios eso me pasó el año pasado. No supiste de una caída en la que hay un profesor. Por qué no lo entrevista a él, él también es muy conocido allá. Es un profesor en optometría. Y él maneja al grupo de los estudiantes que hacen la práctica en municipios de Colombia. La práctica de optometría. Y lo maneja todo virtual.

¿No te dijeron? Es apellido Martínez.

Interviewer: Yo hablé con un señor de Ingeniería de Sistemas, que también es como muy activo en el aula.

María: ¡Uy!, no. este profesor es buenísimo, porque él maneja a los estudiantes que hacen las prácticas rurales, a través de la virtualidad. Todo, completamente todo. Seguramente esos estudiantes son más avanzados. Y todo esto de acá le sirvió para que ellos desde allá les manejen eso. Él tenía, yo no sé cuántas diapositivas de su autoría, de imágenes, de pacientes y todo. Y se ha dañado la plataforma y perdió toda la información.

Interviewer: ¿No hay una copia? O sea, ¿hay una dependencia total a la red y no hay copia?

María: Yo no sé qué pasó con eso. Pero eso fue un daño, como el año pasado, ¿sería? Pero me acuerdo porque Astrid –como ella nos manejaba todo virtual- las notas estaban ahí. Yo, las notas que están ahí, yo las tengo en mi archivo. Entonces a mí no se me perdió nada. Pero, por ejemplo, al profesor este, Martínez, se le perdió todo. Y esa falla no sé si es que la capacidad que tiene es mínima.

María: Ese fue más grave. Eso hizo que yo creo que todos tuviéramos una copia. Porque yo tenía mis archivos, los tengo en mi computador. Los tengo todos, las actividades. Pero no tenía la descripción de la actividad, sino que la tenía concreta.

Interviewer: Profe, ¿hay una retribución económica para todo ese trabajo que implica montar un curso en plataforma?

María: No, la montada no. Pero sí la elaboración de los objetos virtuales. La de los objetos virtuales, sí. Esa sí, me hicieron un reconocimiento. Pero por el montaje en sí, no. Nosotros la retribución que tenemos es que esas horas. Los estudiantes tienen cinco horas, dos horas son

virtuales. Y esas dos horas las manejo desde mi casa, desde la universidad. Donde yo quiero. Y no a esa hora. Yo utilizo otro tiempo para eso.

Interviewer: ¿Dos horas para plataforma?

María: Sí, dos horas para el curso. Y tengo dos horas para apoyo a [tiempo independiente]. Esas horas, le dije precisamente ayer a la niña, que me iba a poner cinco, y le dije: “¡Ay!, no mijita. Me tiene que poner más. Porque si no yo no alcanzo a revisar todo”. Entonces, nos pagan. Las horas sí nos las pagan dentro del trabajo administrativo. Y son así. No necesariamente acá en la universidad. Sino uno puede hacerlo desde su casa o desde donde tenga acceso al internet.

Interviewer: Profe, ¿usted se siente cómoda con la plataforma Moodle? ¿Trabajando allí?

María: Sí, sí. Por ejemplo, con el curso de Biología ensayé. Porque cuando vinieron los decanos de odontología de otros países. Les hicieron una presentación intentando que ellos tomaran el servicio acá de Moodle. Eso fue interesante. Me invitaron. Me llevaron ahí por lo que yo tenía unas materias ahí, como hoy. Aunque yo ya no dependo de la facultad. Académicamente, no dependo. Los estudiantes de allá se matriculan en ciencias básicas. Entonces, yo colaboré. Richard me hizo una explicación de cómo era el sistema. Y después nos hicieron un taller en que cada profesor contaba cómo eran los avances. Me llamó la atención que un profesor dijo: “Pero si es que existe un Google donde uno puede interactuar con las personas, crear grupos, poner exámenes individuales”. Bueno, toda una cantidad que yo ni conocía que tuviera todo eso. Y traté de manejarlo con el grupo que le digo que no me quedó metido acá en eso [plataforma]. Pero, entonces ellos primero que no, que fuera como los otros profesores que manejan eso a través de Facebook, por ejemplo. Ese profesor de Bioquímica les manejó todo ahí. Les pone las presentaciones, les pone todo. Pero yo pienso que no es lo mismo. Ahora, es diferente ese programa que hay en Google. Que un profesor dijo: “pero para qué nos metemos con eso, si tengo esto”. Estaba el de la Universidad de Antioquia. Me tocó con una niña de la Universidad de Caldas que me parecía muy querida. Todos tienen un sistema de apoyo en alguna forma. Pero ninguno, casi, no tiene Moodle.

Interviewer: ¿No?

María: No. Ninguno casi tiene Moodle. Y un profesor, incluso, de El Ecuador me mostró su página. Entonces, yo llevaba el portátil mío y él entró. No estaban muy interesados, pienso en el fondo, que aquí la universidad les apoyara esa parte. Ellos tenían ya sus apoyos allá. Y yo le dije: “Vea, esos está muy...”. Pues sí, tenía muchas cosas. Pero él tenía era puesto cosas. Como archivos, nada ordenado. Que no sé qué programa sería el que tuvieran. Pero ahí entendí esa parte. Primero, que ellos no estaban interesados realmente. Y yo creo que ninguno después pidió que los apoyaran. Porque es que, por ejemplo, estaba la Universidad de Monterrey de México, que tiene cursos virtuales de posgrado. Todos virtuales. Entonces, a ellos que les va a interesar esta plataforma Moodle. Yo creo que ellos tienen allá su... No, no, no. No necesitaban ese apoyo. Pero sí hay otros que: “No, no, no. a mí virtual que no me pongan nada”. Pues en odontología.

Interviewer: ¿Por qué cree que reaccionaron así?

María: Porque ellos, es un ambiente... Los odontólogos tienen una tendencia de ego alta, un poco. Tienen una tendencia de ego alta. Entonces que no lo veían. Porque el contacto es con el paciente.

Y por eso. Pero yo sí pienso que no todo, pero sí un aporte. Porque, por ejemplo, no más ahora las radiografías. Las radiografías ahora son digitales. No son como eran antes. Y tienen una definición muy alta. Entonces, usted intercambia con todos la radiografía a través de la digitalidad. Por ejemplo, a mi nieto le tomaron una radiografía porque tenía mal los dientes –de ocho años- y mi hija me la mandó. Yo le consulté al profesor de Radiología y Ortodoncia, con esa misma que ella me mandó. Que a ella se la entregaron digital. Entonces tampoco pueden ser tan negativos a eso. Tienen líos, por ejemplo, con las historias clínicas. Que las quieren llenar. Entonces deberían diseñar un programa para eso.

Interviewer: Pero parece ser un riesgo esa dependencia en la red. Como lo que acabó de pasar en educación virtual, que dejó de funcionar. Una falla en el sistema y todo se perdió. Entonces también se entiende un poco el temor.

María: Sí, te entiendo

Interviewer: Hay que valorar muchos aspectos allí. Yo voy a insistir un poquitico en el diseño, profe. Porque me interesa bastante saber cómo se siente usted con la forma en el que está propuesto Moodle. Que tenemos bloques, tenemos unos espacios como bastante rígidos, como bastantes lineales para ir de un lado al otro.

María: Ahorita nos cambiaron un poco. Por ejemplo, antes quería uno poner una actividad, subirla para otro sitio, ¿sí? Entonces ahora uno activa las cosas. Y coges y te paras ahí y las subes. Entonces, tuvo como un avance en ese sentido. Antes para uno colocar un archivo era todo un proceso. Entrar desde “modificaciones”. Ahora es más sencillo. Tú te paras ahí, pones editar. Y en editar pones cambiar el nombre, lógicamente grabando. Pero puede hacerlo uno mucho más sencillo. Para mí sí. No sé qué tanto sea para los estudiantes.

Interviewer: ¿Cree usted que la plataforma es intuitiva? Es decir, así como uno coge un *smartphone* y uno lo puede manejar sin necesidad de mucha instrucción.

María: Sí, yo podría. Pero no sé si será porque ya me familiaricé demasiado con eso.

Interviewer: ¿Y al comienzo cómo fue eso?, ¿sí sabía usted moverse cómodamente?

María: Bueno, pues como yo hice ese curso, no sé. No sabría decirte. Por ejemplo, pienso que a veces ellos ni las dominan bien. Ellos, al principio. Había un ingeniero que era buenísimo y ese se lo dejaron llevar.

Interviewer: ¿El ingeniero Alfonso? ¿Se llama Alfonso?

María: Sí. Ese sí, para qué. Y se lo dejaron llevar. Y ahora Mauricio trata. Pero ahora pusieron a una doctora que...

Interviewer: ¿Pero eso fue hace rato?

María: Este semestre. No, no, no. Ella fue cuando el problema de la caída. Yo le dije: “Pero dígame usted qué solución me pone. ¿Hago otra vez la actividad?, ¿cómo soluciono yo eso?”. Porque es que yo también le tengo que dar seriedad a los estudiantes. Si yo a ellos les exijo: “Usted me tiene que entregar la tarea tal día”. Yo no puedo decirle ahora: “¡Ay!, no. Es que...”. ¿Cierto? Otra vez, me iban a mandar tareas y me tocó modificar la fecha. Y mandarles un mensaje: “Debido a las dificultades, por favor...”. Esta niña, sí. Para qué. Y dejaron disque a Mauricio solo para ayuda a

los estudiantes. Entonces yo no volví a comentarle nada a ella. Porque para qué, no me solucionaba nada. Entonces, yo pienso que sí al principio. Por ejemplo, una vez no aparecían los estudiantes – como es por grupos- no me aparecían los estudiantes que están en ese grupo. Porque ellos no mandaron la tarea. Era mandar solo una por grupito. No, yo encontré dónde. Y le dije al asesor: “Es que usted espicha acá, y hace esto, y lo logra”. Ahí uno de cacharrear, yo he logrado avanzar en el tema. Pero de pronto es que las explicaciones las hacen como muy técnicas. Entonces no las captan. Le toca a uno es sentarse con la persona y explicarle.

Yo me he encontrado profesores. Por ejemplo, a uno le cuentan las horas. Y yo una vez tenía muchas. Y me a mí me pusieron: “Usted de las veinticuatro horas que tuvo, solo estuvo veintidós. Debe cumplir las que le faltan”. Entonces, yo le digo: “No, pues el mensaje debe ser de las que usted tiene y le faltaron dos”. Pero cumplió veintidós. No, de veinticuatro horas que tuvo en ese semestre, que eran muchos estudiantes –bueno lo que suele tener, un montón de cosas, actividades- para qué le ponen a uno en negativo. ¿Cierto?

Entonces, eso uno puede entrar y mirar cómo iba. Y toda esa parte. Y cómo iban los estudiantes. Porque uno dice: “Yo le mandé la tarea. Mire que se la mandé”. Entonces: “Mire, usted ni miró la tarea siquiera. Ahí no aparece su registro”.

Había un profesor que dijo: “Ah, no, yo tengo reunión de concejo y yo me siento. Y mientras habla todo el mundo, yo espicho un botoncito. Clic, clic, clic”. Entonces, yo le dije: “No, pero es que eso no es así. A usted le sale usted qué hizo, qué le mandó, qué escribió. Usted tiene ahí toda una consciencia”, les digo yo. Y entonces muchos docentes no sabían eso. “Es que a mí me están cobrando dos horas por allá. Que yo no fui”. Yo les digo: “Claro. Porque usted mira ahí. Y entre, ahí le sale su record”. Muchos no saben usarlo. No saben usarlo. Hicieron el curso, pero en la práctica fallan.

Interviewer: ¿Y ese curso solamente está enfocado en la parte técnica, a cómo manejar la plataforma? O hay...

María: Sí. A uno le ponen a hacer una tareíta. Una tarea de hacer mapa conceptual. De que haga uno y lo mande.

Interviewer: Digamos que eso es lo técnico. De cómo funciona la plataforma, ¿pero hay una formación en, algún momento, más pedagógica, más didáctica? ¿Cómo puede usted como profesor que viene enseñado a una tradición presencial para empezar a incorporar eso en el curso?

María: Pues, la verdad que yo tomé del primer curso que hubo de eso. No sé ahora cómo esté. La verdad, no sé.

Interviewer: ¿Pero en el momento no había una formación pedagógica?

María: No. Pero entonces nos pusieron esto asesores que nos orientaron a ponerle módulos. Y a que los dibujos que se montaran, fueran con derechos de autor. También está que le protegen a uno, el material que uno tiene, como derecho de autor.

Interviewer: Pero sigue siendo técnico, ¿no? Es decir, no es como una orientación donde le podrían decir: “Mire, profe. Usted podría irse por este lado con la plataforma”, “Podría involucrarla de esta manera con el estudiante, para que se más efectivo”. ¿Sí me entiende? Como una parte más didáctica, más pedagógica.

María: No. En ese sentido, no. Si por ejemplo yo dije: “Voy a intentar a ver”, lo que te dije de la práctica virtual. Porque sé que la Universidad Autónoma de México tiene prácticas virtuales. De laboratorio. Que el estudiante entra y hace eso. Entonces, eso me pareció. Pero este semestre no logré, no logré. Me tocó montar el curso de Biología, porque distinto es uno a ver Biología a montar un curso en todo esto. Era por semanas que iba haciéndolo. Y además, implementarles actividades, porque duré cuatro semanas sin clases. Entonces, se suponía que acababan, pero: “Pero me da mucha pena, porque yo tengo que irme hasta lo último”. Porque si no me hubiera tocado acabar clases el once de mayo con ellos.

Interviewer: Bueno, profe. Muchísimas gracias.

María: No, a usted.

Interviewer: Por sus aportes y comentarios.

María: Con mucho gusto

Interviewer: Muchas gracias.

Approche sémiotique de l'intégration des TIC et de leurs usages dans l'enseignement universitaire colombien

Cette thèse vise à explorer le sens de l'intégration et l'usage des TIC dans l'enseignement universitaire en Colombie. Nous questionnons la réalité de ce phénomène à travers l'analyse de documents et des données recueillies dans un travail de terrain mené auprès de cinq universités. Notre travail s'inscrit dans l'élargissement du champ des objets d'analyse de la sémiotique et aborde notre objet d'étude comme une configuration mouvante dont les effets de sens se construisent en situation. Il se fonde, principalement, sur les acquis de la théorie sémiotique greimassienne et post-greimassienne, dans une approche sociosémiotique. Cette thèse contribue à la compréhension de la réalité de l'intégration et l'usage des TICE dans la société colombienne et met également en évidence la pertinence de l'approche sociosémiotique et esthétique dans la compréhension des pratiques sociales. Cette étude examine, d'abord, les dispositifs d'usages mis en place par les universités et dégage les logiques dans lesquelles ces établissements inscrivent les rapports à l'autre. Dans un second temps, elle traite des politiques d'intégration proposées par le Ministère de l'Éducation Nationale et les établissements universitaires pour comprendre comment ces instances modalisent leurs énonciateurs et orientent cette intégration. Enfin, elle explore les perceptions des sujets participant aux pratiques pédagogiques médiées et met en avant leur ressenti par rapport à la construction intersubjective du sens dans cette expérience.

Mots-clés : Sociosémiotique, esthétique, interactions, sens, perceptions, intégration, usage, valorisation, TIC, enseignement universitaire, Colombie.

Semiotic approach to the integration and use of the ICTs in the colombian university education

This thesis aims at exploring the meaning within the integration and usage of the Information and Communication Technologies (ICT) in the university teaching in Colombia. We question the reality of this phenomenon through the analysis of the documents and data collected during the fieldwork performed in five universities. Our work is part of the broadening field of objects of analysis in semiotics, and approaches our object of study as a moving configuration whose effects of meaning are constructed in situation. It is based mainly, on the proposals of the Greimassian and post-Greimassian semiotics theory, in a sociosemiotic approach. This thesis contributes to understanding the reality of integration and use of the ICTs in Colombian society and also highlights the pertinence of the sociosemiotic and aesthetic approaches in the understanding of social practices. This study examines firstly, the devices implemented by the universities and identifies the logics in which the latter inscribe the reports to the other. Secondly, it deals with the integration policies proposed by the National Ministry of Education and the academic institutions to understand how these instances modalize the enunciators and guide this integration. Finally, it explores the perceptions of the subjects participating in mediated pedagogical practices and highlights their feelings concerning the intersubjective construction of meaning within this experience.

Keywords : Sociosemiotics, aesthetic, interactions, meaning, perceptions, integration, use, assessment, ICTs, university teaching, Colombia.

