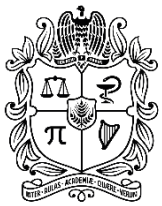


UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Evaluación de un programa de teología en modalidad virtual en la Fundación Universitaria Seminario Bíblico de Colombia (2022)

Daniel Sebastián Grijalba Rosero

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas, Instituto de Investigación en Educación

Bogotá D.C., Colombia

2022

Evaluación de un programa de teología en modalidad virtual en la Fundación Universitaria Seminario Bíblico de Colombia (2022)

Daniel Sebastián Grijalba Rosero

Tesis presentada como requisito parcial para optar por el título de:

Magíster en Educación

Director:

Dr. Jeffer Chaparro Mendivelso

Codirector:

Mg. Jhohan Eduardo Centeno

Línea de investigación:

Investigación en Ciencias Sociales

Grupo de investigación:

Territorios, Aprendizajes y Ciberespacios (TAC)

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas, Instituto de Investigación en Educación

Bogotá D.C., Colombia

2022

Dedicatoria

A Jesucristo, mi Maestro, por su ejemplo y amor.

A mi madre, abuela y familia entera, por sus invaluables enseñanzas.

A mis estudiantes, por ser mis compañeros de aprendizaje.

Agradecimientos

"Dios ha concedido a la humanidad la capacidad de investigar, está en nosotros lograr que sea una herramienta para crear un mundo mejor y facilitar el bienestar integral de todos los seres humanos." —Roberto Hernández Sampieri

Agradezco a Dios por guiarme a la apasionante vocación de la docencia. Gracias por mostrarme que la teología debe responder a las necesidades de su contexto y que la verdadera religión se vive amando a los demás. Gracias también por permitirme comprobar que la educación transforma y que la educación teológica virtual no es la excepción.

Agradezco a mi madre por su amor incondicional, sacrificial y real. Agradezco a mi abuelita por sus memorables enseñanzas y consejos, por ser mi confidente y animarme aun sin darse cuenta. Agradezco a toda mi familia por su constante apoyo. Gracias a mis estudiantes por sus enseñanzas y su constante retroalimentación.

Agradezco a Carolina Ramírez, asistente académica de la Maestría en Educación, por su asesoría que me permitieron reconocer que era posible lanzarme al sueño de estudiar una Maestría en Educación aun sin haber terminado mi pregrado y por su acompañamiento constante. Agradezco al doctor Jeffer Chaparro por aceptar el reto de dirigir mi tesis. A la Universidad Nacional de Colombia por su formación de alta calidad a partir de una reflexiones críticas y comprometidas con las problemáticas sociales.

Agradezco a la Fundación Universitaria Seminario Bíblico de Colombia por abrirme sus puertas para realizar mi investigación y por su disposición a colaborar en todo lo que fue necesario. Agradezco de manera especial al profesor Jhohan Centeno por codirigir mi tesis y por sus valiosos aportes. Gracias también a los estudiantes, profesores y a la mentora por sus contribuciones con las entrevistas.

Resumen

Evaluación de un programa de teología en modalidad virtual en la Fundación Universitaria Seminario Bíblico de Colombia (2022)

En la presente investigación se evalúa el programa virtual de teología de la FUSBC a partir de una contextualización de la teología y la pedagogía en América Latina, particularmente de la teología de la misión integral y las pedagogías críticas, y una conceptualización de la educación virtual, explorando las definiciones de Simonson y García Aretio. Se evaluaron las asignaturas La iglesia y el desarrollo comunitario, Introducción al Nuevo Testamento, Teología cristiana I, Ciclo vital y Administración eclesial, por medio de entrevistas a estudiantes, docentes y a la mentora, y la propia observación del investigador. Se establecieron como criterios de evaluación frente al contenido: el tipo de material empleado en el curso, la estructura del curso en la plataforma, la profundidad del curso y la estrategia de entrega del contenido; y con respecto a la relación enseñanza y aprendizaje: la interacción del material con el sílabo, la interacción del docente con el estudiante, la interacción del estudiante con los otros estudiantes y la interacción con la evaluación. Se propone incorporar material audiovisual, realizar una revisión detallada de los cursos antes del inicio de clases, implementar la figura de monitores, ofrecer tiempos de atención personalizada por videollamada, asignar trabajos en grupo, proveer retroalimentación oportuna y suficiente a los estudiantes y recibir retroalimentación de parte de ellos.

Palabras clave.

Educación virtual. Interacción. Teología. Pedagogía. Evaluación. Retroalimentación. Estrategia de entrega.

Abstract

Evaluation of a virtual theology program at the Fundación Universitaria Seminario Bíblico de Colombia (2022)

This research evaluates the virtual theology program at FUSBC based on a contextualization of theology and pedagogy in Latin America, particularly integral mission theology and critical pedagogies, and a conceptualization of virtual education, exploring the definitions of Simonson and García Aretio. The subjects The Church and Community Development, Introduction to the New Testament, Christian Theology I, Life Cycle and Ecclesial Administration were evaluated through interviews with students, teachers and the mentor, and the researcher's own observation. The following evaluation criteria were established for the content: the type of material used in the course, the structure of the course on the platform, the depth of the course and the content delivery strategy; and with respect to the teaching and learning relationship: the interaction of the material with the syllabus, the interaction of the teacher with the student, the interaction of the student with the other students and the interaction with the evaluation. It is proposed to incorporate audiovisual material, conduct a detailed review of the courses before the start of classes, implement the figure of monitors, offer personalized attention times by video call, assign group work, provide timely and sufficient feedback to students and receive feedback from them.

Keywords

Virtual education. Interaction. Theology. Pedagogy. Evaluation. Feedback. Delivery strategy.

Tabla de contenido

Dedicatoria 3

Agradecimientos 4

Resumen 5

Palabras clave. 5

Abstract 6

Keywords 6

Tabla de contenido 7

Presentación 13

1. Introducción 15

1.1. Problema de investigación 15

1.2. Objetivos 15

1.3. Preguntas de investigación 16

1.4. Contexto espacial y temporal 16

1.5. Justificación 17

1.6. Utilidad 17

1.7. Método de investigación 18

1.7.1. Enfoque y diseño metodológico. 18

1.7.2. Identificación de las categorías analizadas 18

1.7.3. Procedimientos 18

1.7.4. Implementación de instrumentos de investigación 19

1.8. Limitaciones de la investigación. 19

2. Contextualización de la educación teológica latinoamericana: a modo de antecedentes 20

2.1. Educación teológica en América Latina..... 20

2.2. Educación latinoamericana 25

3. Conceptualización de la educación virtual: a modo de marco teórico 29

4. Parámetros de evaluación: a modo de metodología 39

4.1. Contenido del curso 39

4.1.1. Tipo de material empleado en el curso. 39

4.1.2. Estructura del curso en la plataforma..... 39

4.1.3. Profundidad del curso. 40

4.1.4 Estrategia de entrega del contenido. 40

4.2. Relación enseñanza y aprendizaje 40

4.2.1 Interacción del material del curso con el sílabo..... 40

4.2.2. Interacción del docente con el estudiante. 41

4.2.3. Interacción del estudiante con los otros estudiantes. 41

4.2.4. Interacción con la evaluación..... 41

5. Entre la potencialidad y los riesgos de la educación virtual: a modo de resultados 42

5.1. Público..... 42

5.2. Datos..... 43

5.2.1. La Iglesia y el desarrollo comunitario 43

5.2.1.1. Contenido del curso la Iglesia y el desarrollo comunitario. 44

5.2.1.1.1. Tipo de material empleado en el curso, la Iglesia y el desarrollo comunitario. 44

5.2.1.1.2. Estructura del curso, la Iglesia y el desarrollo comunitario en la plataforma. 44

5.2.1.1.3. Profundidad del curso, la Iglesia y el desarrollo comunitario. 45

5.2.1.1.4. Estrategia de entrega del contenido del curso, la Iglesia y el desarrollo comunitario. 46

5.2.1.2. Relación enseñanza y aprendizaje. 47

5.2.1.2.1. Interacción del material del curso, la Iglesia y el desarrollo comunitario con el sílabo..... 47

5.2.1.2.2. Interacción del docente con el estudiante. 48

5.2.1.2.3. Interacción del estudiante con los otros estudiantes. 50

5.2.1.2.4. Interacción con la evaluación..... 50

5.2.2. Introducción al Nuevo Testamento 52

5.2.2.1. Contenido del curso Introducción al Nuevo Testamento..... 52

5.2.2.1.1. Tipo de material empleado en el curso Introducción al Nuevo Testamento. 52

5.2.2.1.2. Estructura del curso Introducción al Nuevo Testamento en la plataforma. 53

5.2.2.1.3. Profundidad del curso Introducción al Nuevo Testamento.... 53

5.2.2.1.4. Estrategia de entrega del contenido del curso Introducción al Nuevo Testamento. 55

5.2.2.2. Relación enseñanza y aprendizaje. 56

5.2.2.2.1. Interacción del material del curso Introducción al Nuevo Testamento. con el sílabo. 56

5.2.2.2.2. Interacción del docente con el estudiante. 57

5.2.2.2.3. Interacción del estudiante con los otros estudiantes. 58

5.2.2.2.4. Interacción con la evaluación..... 59

5.2.3. Teología cristiana I 61

5.2.3.1. Contenido del curso Teología cristiana I. 61

5.2.3.1.1. Tipo de material empleado en el curso Teología cristiana I. . 61

5.2.3.1.2. Estructura del curso Teología cristiana I. 62

5.2.3.1.3. Profundidad del curso Teología cristiana I. 62

5.2.3.1.4. Estrategia de entrega del contenido del curso Teología cristiana I. 63

5.2.3.2. Relación enseñanza y aprendizaje. 64

5.2.3.2.1. Interacción del material del curso Teología cristiana I con el sílabo. 64

5.2.3.2.2. Interacción del docente con el estudiante. 65

5.2.3.2.3. Interacción del estudiante con los otros estudiantes. 67

5.2.3.2.4. Interacción con la evaluación..... 67

5.2.4. Ciclo vital..... 69

5.2.4.1. Contenido del curso Ciclo vital. 69

5.2.4.1.1. Tipo de material empleado en el curso ciclo vital. 69

5.2.4.1.2. Estructura del curso ciclo vital. 70

5.2.4.1.3. Profundidad del curso ciclo vital. 71

5.2.4.1.4. Estrategia de entrega del curso ciclo vital. 73

5.2.4.2. Relación enseñanza y aprendizaje. 73

5.2.4.2.1. Interacción del material del curso ciclo vital con el sílabo. ... 73

5.2.4.2.2. Interacción del docente con el estudiante. 74

5.2.4.2.3. Interacción del estudiante con los otros estudiantes. 76

5.2.4.2.4. Interacción con la evaluación..... 76

5.2.5. Administración eclesial..... 77

5.2.5.1. Contenido del curso Administración eclesial. 77

5.2.5.1.1. Tipo de material del curso Administración eclesial..... 77

5.2.5.1.2. Estructura del curso Administración eclesial..... 78

5.2.5.1.3. Profundidad del curso Administración eclesial. 78

5.2.5.1.4. Estrategia de entrega del contenido del curso Administración eclesial. 81

5.2.5.2. Relación enseñanza y aprendizaje. 82

5.2.5.2.1. Interacción del material del curso Administración eclesial con el sílabo. 82

5.2.5.2.2. Interacción del docente con el estudiante 83

5.2.5.2.3. Interacción del estudiante con los otros estudiantes. 84

5.2.5.2.4. Interacción con la evaluación..... 85

6. Promoviendo las potencialidades de la educación virtual: a modo de discusión de resultados 87

7. Conclusiones, recomendaciones y futuras investigaciones 91

7.1. Conclusiones 91

7.2. Recomendaciones 93

7.3. Futuras investigaciones 95

Referencias 97

Anexos 102

Entrevista semiestructurada para estudiantes 102

Entrevista semiestructurada para docentes 102

Entrevista semiestructurada para la mentora 103

Matriz para el evaluador 104

Presentación

La presente investigación busca evaluar el programa de Teología en modalidad virtual de la Fundación Universitaria Seminario Bíblico de Colombia (FUSBC), del cual es egresado el investigador, a partir de un estudio de teologías y pedagogías latinoamericanas, y de los estándares propios de la educación virtual para contribuir al mejoramiento continuo de la institución. Este documento sostiene que la contextualización latinoamericana de la Teología y la pedagogía, así como la conceptualización de la educación virtual, contribuyen a la elaboración de propuestas para el mejoramiento del programa de teología virtual de la FUSBC.

En primer lugar, se presentan los asuntos introductorios de esta investigación tales como el problema de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos, las preguntas de investigación, el contexto espacial y temporal, la justificación y la utilidad de este trabajo investigativo. En segundo lugar, se realiza una contextualización de la historia de la educación teológica en América Latina, durante la conquista algunos usaron la fe cristiana para someter a los indios, mientras que otras la usaron para denunciar los abusos que se cometieron, se exploran las teologías de la liberación y la misión integral como propuestas que buscan responder las necesidades del contexto latinoamericano. Posteriormente, se exploran las pedagogías críticas para extraer elementos que deben estar presentes en la educación latinoamericana.

En tercer lugar, se presenta una conceptualización de la educación virtual explorando algunas definiciones, características, elementos y parámetros de evaluación propuestos por teóricos. En cuarto lugar, se establecen los criterios que se tendrán en cuenta para la evaluación del programa virtual de teología de la FUSBC. Frente al contenido se

evaluará el tipo de material empleado en el curso, la estructura del curso en la plataforma, la profundidad del curso y la estrategia de entrega del contenido. Con referencia a la relación enseñanza y aprendizaje se evaluará la interacción del material con el sílabo, la interacción del docente con el estudiante, la interacción del estudiante con los otros estudiantes y la interacción con la evaluación.

En quinto lugar, se describirán los resultados de la investigación en los cursos seleccionados: La iglesia y el desarrollo comunitario, Introducción al Nuevo Testamento, Teología cristiana I, Ciclo vital y Administración eclesial. En sexto lugar, se dialogará con la bibliografía y las entrevistas realizadas a los estudiantes, docentes y a la mentora, así como los hallazgos del investigador en su observación de los cursos en la plataforma virtual. Finalmente, en séptimo lugar, se expondrán las conclusiones de la presente investigación, las recomendaciones y propuestas para futuras investigaciones.

1. Introducción

Este capítulo aborda los asuntos introductorios al trabajo investigativo. En este se presenta el problema de investigación, el objetivo principal y los objetivos secundarios, las preguntas de investigación, el contexto espacial y temporal, la justificación y por último la utilidad de este trabajo investigativo. Además, en este capítulo, se expone el método de investigación, enfoque y diseño metodológico, identificación de las categorías analizadas, procedimientos y la implementación de los instrumentos de investigación. Se finaliza este capítulo presentando las limitaciones de este trabajo de investigación.

1.1. Problema de investigación

El investigador durante sus estudios en el pregrado virtual de la FUSBC identificó junto con algunos compañeros la carencia de recursos audiovisuales, la falta de retroalimentación suficiente y oportuna y la falta de una estructura organizada en algunas materias. La comunicación de los contenidos académicos de alta calidad y profundidad se vio afectada a causa de estas problemáticas del programa virtual. Los estudiantes del pregrado virtual de Teología de la FUSBC requieren modificaciones en el programa para que se ajuste a sus necesidades.

1.2. Objetivos

General:

Evaluar el programa virtual de Teología de la FUSBC con el fin de identificar ajustes que permitan el mejoramiento del programa.

Específicos:

1. Identificar las percepciones de los estudiantes, los docentes y la mentora frente al contenido de los cursos y la relación enseñanza-aprendizaje.

2. Examinar el contenido de los cursos y la relación enseñanza-aprendizaje a través de una interacción directa con los cursos en la plataforma virtual.

3. Reconocer fortalezas y debilidades del programa virtual de Teología de la FUSBC.

4. Proponer ajustes necesarios para el mejoramiento del programa virtual de Teología de la FUSBC.

1.3. Preguntas de investigación

¿Cómo perciben los estudiantes, los docentes y la mentora, el contenido de los cursos y la relación enseñanza-aprendizaje?

¿Son pertinentes los contenidos de los cursos y la relación enseñanza-aprendizaje en el aula virtual?

¿Cuáles son las fortalezas y debilidades del programa virtual de Teología?

¿Qué ajustes se requieren para la mejora del programa virtual de Teología?

1.4. Contexto espacial y temporal

La FUSBC, antiguo Seminario Bíblico de Colombia, es una institución de Educación Superior fundada en 1.944. Se encuentra ubicada en el barrio Robledo Palenque en Medellín (Antioquia). Esta investigación evalúa el pregrado ofertado en modalidad virtual y no los programas presenciales ofertados en sus instalaciones físicas. En este programa en modalidad virtual, que inició en el 2014, han participado estudiantes ubicados

en diferentes lugares del territorio nacional y el mundo. Esta investigación se desarrolló durante el segundo bimestre de 2022, que inició el 6 de abril y finalizó el 14 de junio.

1.5. Justificación

El programa virtual de Teología tiene la necesidad de ser evaluado para reconocer los ajustes que deben realizarse en pro de una formación integral, tanto en el saber como en el ser, usando los ambientes virtuales de educación. La FUSBC tiene el objetivo de formar éticamente a sus estudiantes, por eso se brindarán estrategias que permitan evaluar el impacto de la formación académica en el carácter de la persona. De manera que se promueva el fortalecimiento del programa a partir de la implementación de los ajustes requeridos por el proceso de evaluación para su consiguiente contribución a la sociedad.

1.6. Utilidad

Esta investigación permitirá conocer las perspectivas de los estudiantes y docentes de la FUSBC, un análisis del contenido de los cursos y de la relación enseñanza-aprendizaje, las fortalezas y debilidades del programa con el propósito de proponer ajustes que conduzcan al mejoramiento del pregrado virtual. A partir de esta investigación será posible comprender algunas problemáticas del programa virtual de Teología y reconocer posibles soluciones. Mediante la aplicación de las recomendaciones propuestas, la FUSBC podrá ajustar su programa virtual para alinearlo con sus fines educativos.

1.7. Método de investigación

A continuación, se expone el enfoque y diseño metodológico, la identificación de las categorías analizadas, los procedimientos y la implementación de los instrumentos de investigación.

1.7.1. Enfoque y diseño metodológico

Esta es una investigación cualitativa con enfoque exploratorio descriptivo. Se hace uso de la entrevista semiestructurada y la observación como medio para la recolección de los datos. Se realiza un estudio de caso del programa virtual de Teología de la FUSBC.

1.7.2. Identificación de las categorías analizadas

En referencia al contenido se explora el tipo de material empleado en el curso, la estructura del curso en la plataforma, la profundidad del curso y la estrategia de entrega del contenido. Frente a la relación enseñanza y aprendizaje se estudia la interacción del material del curso con el sílabo, la interacción del docente con el estudiante, la interacción del estudiante con los otros estudiantes y la interacción con la evaluación. Cada una de estas categorías es descrita en el capítulo 4.

1.7.3. Procedimientos

Los procedimientos empleados en esta investigación son:

Entrevista semiestructurada. Se diseñó una entrevista para estudiantes, otra para docentes y otra para la mentora para identificar su percepción del pregrado virtual.

Observación. El investigador ingresó a cada uno de los cursos a través de la plataforma virtual para examinar los contenidos de los cursos, las actividades elaboradas por los estudiantes y la retroalimentación de parte de los docentes.

1.7.4. Implementación de instrumentos de investigación

Se seleccionaron los cursos “La Iglesia y el desarrollo comunitario”, “Introducción al Nuevo Testamento”, “Teología cristiana I”, “Ciclo vital” y “Administración eclesial”, los cuales fueron ofertados en el segundo bimestre de 2022. De cada uno de los cursos se aplicó la entrevista semiestructurada (anexo) al profesor y a dos estudiantes. Adicionalmente, el investigador accedió a cada uno de los cursos descritos y diligenció la matriz para el evaluador (anexo).

1.8. Limitaciones de la investigación

Esta investigación se encuentra limitada por su contexto espacial a la FUSBC, institución en la cual se realizó el estudio de caso. También se encuentra limitada temporalmente al segundo bimestre de 2022, periodo en el cual se realizó la aplicación de los instrumentos, en un periodo diferente se podrían obtener resultados distintos. Además, se limita a los parámetros de evaluación que fueron empleados, la aplicación de nuevos criterios de evaluación puede conducir a otras conclusiones.

2. Contextualización de la educación teológica latinoamericana: a modo de antecedentes

En el presente capítulo se realiza un recorrido por la educación teológica en América Latina y posteriormente se explora la educación latinoamericana.

2.1. Educación teológica en América Latina

Hablar de educación teológica cristiana en América Latina hace imperioso remitirse al oscuro tiempo de la conquista. La evangelización cristiana fue usada como un medio para oprimir y someter en nombre de Dios. Un ejemplo de ello se encuentra en el Requerimiento, un documento elaborado en 1513 por el jurista Juan López de Palacios, quien exhorta a los indios:

> "os rogamos y requerimos que entendáis bien esto que os hemos dicho, … y reconozcáis a la Iglesia por señora y superiora del universo mundo, y al Sumo Pontífice, llamado Papa, en su nombre, y al rey y reina doña Juana, nuestros señores, en su lugar, como a superiores y reyes de estas islas y tierra firme." (González y González, 2020, p. 63)

Aunque gran parte de la iglesia fue aliada de la Corona española para la conquista, otra parte de la iglesia se caracterizó por la denuncia. Bartolomé de las Casas es un ejemplo de ello, este fraile emitía fuertes críticas por las atrocidades cometidas contra los indios y defendía su derecho. A causa de acciones como estas, González y González (2020) consideran a una parte de la iglesia como "la conciencia de la conquista" (p. 73).

Siglos después de la conquista logran la victoria los movimientos de independencia en América Latina. Los pueblos latinoamericanos se alzaron en armas para liberarse del

yugo español y desarrollar un gobierno propio. Sin embargo, Vasconcelos (2021) critica que “la rebelión de las armas no fue seguida de la rebelión de las conciencias” (p. 92). El pueblo ya no estaba sometido a la Corona, pero siguió dependiendo de Europa, por ejemplo, en su teología.

Los misioneros en su tarea de evangelización reproducían la teología de sus contextos y con ella imponían diversos elementos de sus propias culturas. Esto ocasionó que la enseñanza de los misioneros no respondiera a las necesidades particulares de los contextos latinoamericanos. Al respecto, Branson y Martínez señalan que “cuando el evangelio forma a las personas lo hace dentro de sus contextos sociales y culturales” (2013, p. 71). Las enseñanzas bíblicas deben responder a las realidades sociales del entorno en el que son impartidas.

Frente a esta necesidad surgió la teología de la liberación como una teología de y para América Latina. Esta teología “busca reinterpretar toda la teología y la Escritura desde la perspectiva del pueblo oprimido y de su esperanza de liberación” (González y González, 2020, p. 73). Para la teología de la liberación el mensaje del Evangelio debe ser entendido “desde abajo.” Se anuncia que las Buenas Noticias de la Biblia no solo incluyen una salvación futura, sino también una liberación presente de la opresión generada por las injusticias sociales. Algunos representantes de esta teología buscaron la revolución a través de las armas y a causa de esto fueron condenadas por apartarse del ideal cristiano de la paz.

Más adelante surgió la misión integral como una teología que trabaja por la justicia social a través de la paz. Esta teología considera que no pueden buscarse fines cristianos como la justicia a través de medios como la violencia. René Padilla (2012), conocido como el padre de la misión integral, define la misión de la iglesia como: “la manifestación, aunque no completa, del Reino de Dios, tanto por medio de la proclamación como por

medio de la acción y el servicio social" (p. 291). El reino de Dios ha sido inaugurado con la venida de su Hijo, de manera que los creyentes están llamados a vivir con una nueva escala de valores, entre los que se encuentran el amor a Dios y al prójimo (Mt 22:36-40). Según la enseñanza bíblica no es posible amar a Dios sin amar a los demás (1 Jn 4:20), así que el creyente debe atender las necesidades del otro como si fueran necesidades propias, a causa de esto Padilla (2012) afirma que: "la evangelización genuina es inseparable de la responsabilidad y que la acción social cristiana es inseparable de la evangelización" (p. 291). El creyente también debe denunciar la toda injusticia como si se cometiera contra él mismo. Sin embargo, los creyentes deben imitar al Maestro por excelencia, quién inició una gran revolución sin hacer uso de la violencia.

Escobar (1995), uno de los representantes de la teología de la misión integral, afirma que en el pasado "Casi la única pertinencia que tenía [la teología] para la realidad era la de explicar las raíces "naturales" del sistema y el "derecho divino" de los poderosos." (p. 131). La teología se usaba para justificar y perpetuar un statu quo de pobreza para algunos y riqueza para otros. Con promesas de una recompensa futura se consolaba a los pobres y se los mantenía en esa condición. Este uso de la teología recibió fuertes críticas, una de ellas provino de Karl Marx, quién consideró a la religión como el opio del pueblo debido a que "adormece al hombre y lo incapacita para la acción" (Escobar, 1995, p. 140). Yoder afirma que Marx tenía razón porque se refería a "la 'religión' dualista, individualista, adormecedora, indulgente y aparentemente apolítica, que dominaba en [su] mundo" (p. 116). Escobar (1995) también coincide en que Marx está criticando a la religión que percibe en su contexto, pero aclara que este ataque no se hubiera podido realizar en otros momentos de la fe cristiana como en la época de los Apóstoles o en la Reforma (p. 140). La

fe cristiana no se ha caracterizado por ser una fe adormecedora, sino que impulsa a la acción y hace contracultura.

La misión integral considera que el reino de Dios ya ha sido inaugurado y expone una "escatología en proceso de realización" (Padilla, 1975, p. 49). No se limita a consolar a los pobres con fundamento en una promesa futura, sino que reconoce que esa promesa ya ha empezado a cumplirse, de manera que desde el presente se debe trabajar por gestar cambios en las estructuras sociales. El ministerio de Jesús no se limitó a obtener una salvación espiritual para la segunda venida. Jesús no fue indiferente ante las necesidades del mundo presente. Jesús inauguró el reino de Dios y, por lo tanto, debe empezar a vivirse a la luz de estos valores, pero será posible disfrutar de la plenitud de su reino cuando él regrese a consumar su reino. Una de las principales necesidades que identificó Padilla (1975) para la teología evangélica en América Latina fue el "redescubrimiento de la esperanza cristiana" (p. 61). Al respecto, Escobar (1975) afirma:

> "Cuando el conformismo pasivo, disfrazado de realismo o espiritualizado, nos diga que de nada vale intentar cambiar el mundo, podemos responder que por el solo hecho de ser fieles a Cristo ya lo estamos cambiando, que vivimos nuestra acción social y política, como toda nuestra vida, a la luz de la esperanza del reino." (p. 153)

Se debe reconocer que el Evangelio tiene una dimensión social para promover transformaciones en este entorno. Bullón (2017) señala que la mayoría de los evangélicos en América Latina no buscan generar impacto social como parte de la misión de Dios porque no han reconocido el impacto de la práctica de los valores cristianos (p. 381). Se requiere mostrar la articulación entre la fe y la vida cotidiana para que se materialicen los ideales cristianos. Padilla (2012) asegura que "La iglesia que no es fiel al Evangelio en todas sus dimensiones inevitablemente se convierte en un instrumento del statu quo." (p.

95). Si la iglesia no vive con fidelidad los principios bíblicos en la dimensión social, entonces será permeada por los valores dominantes en su contexto. Padilla (2012) señala que Evangelio "es una franca amenaza al statu quo del mundo" (p. 95), así que la iglesia debe elegir entre una lealtad a Cristo o al statu quo del mundo.

La educación teológica en América Latina debe presentar las buenas obras como parte del Evangelio del reino. Padilla (2012) señala que estas "no son un mero apéndice a la misión, sino una parte integral de la manifestación presente del Reino: apuntan al Reino que ya ha venido y al Reino que ha de venir" (p. 291). Dios está estableciendo su reino a través de su iglesia y lo establecerá por completo cuando Cristo regrese. Las buenas obras son una expresión de la Buena Noticia que ha liberado del egoísmo de vivir para sí mismos y ha liberado para amar y ayudar a los demás.

Los profesores deben reconocer el poder que ostentan por su rol para emplearlo en beneficio de los estudiantes. René Padilla (2017) afirma que "todo liderazgo conlleva a un ejercicio de poder, pero el poder se ejerce para construir o para destruir, para liberar o para oprimir, para bien o para mal" (p. 102). Los profesores deben usar su poder para fomentar la liberación de los estudiantes y de las comunidades que serán alcanzadas por ellos. Paredes (1991) señala que quien comunica el Evangelio "Debe estar dispuesto a renunciar a su etnocentrismo cultural, no solo porque este puede constituirse en obstáculo de comunicación, sino como un testimonio viviente del amor de Dios" (p. 196). Los profesores deben contribuir a que el Evangelio sea encarnado en la cultura de sus estudiantes.

Se deben encontrar estrategias para materializar el valor cristiano del servicio a través de la educación teológica virtual. Una de las maneras de hacerlo será escuchando a los estudiantes y aprendiendo de ellos la mejor manera de servirles, en lugar de asumir que

ya se conoce la estrategia. Pazmiño y Esqueda (2019) afirman que “no hay nada peor que un creyente orgulloso que cree que lo sabe todo” (p. 94). Se debe estar dispuesto a hacer cambios cuando los estudiantes los estén pidiendo.

La enseñanza de la teología debe fomentar un fuerte compromiso con las necesidades del contexto en el que se vive. Si bien el conocimiento del contexto en que fue escrito cada libro de la Biblia es necesario para la adecuada comprensión de su mensaje, la aplicación del mensaje bíblico “demanda clara consciencia de nuestro propio contexto cultural actual” (Escobar, 2008, p. 21). La teología tiene un mensaje para la época actual y debe comunicarlo a través de una responsabilidad con las realidades actuales. De manera que se encarne el conocimiento de Dios integrando la teología y la práctica (Conde-Fraizer, 2021, p. 165). La educación teológica debe estar comprometida con cambios en la manera de pensar que conduzcan a cambios en la manera de vivir. A continuación, se explorarán las pedagogías críticas como un modelo de enseñanza latinoamericano.

2.2. Educación latinoamericana

La evaluación de un programa de Teología en América Latina debe incluir una referencia a las pedagogías propias de este entorno. Las pedagogías latinoamericanas brindarán un marco para el ejercicio del quehacer educativo de la FUSBC de manera que contribuya con las necesidades de su contexto. Paulo Freire es uno de los representantes de estas pedagogías, sus planteamientos presentan importantes pautas que deben ser integradas aún en el aula virtual. Freire (1997) hace un llamado a no rendirse ante la realidad bajo la excusa de que no es posible cambiarla (p. 74). No tiene sentido una educación que no cree que es posible un mundo mejor, porque el propósito de la educación es trabajar para construirlo. Se debe reconocer que es posible cambiar la realidad para empezar a

transformarla. La desesperanza inmoviliza y sumerge en el fatalismo (Freire, 2005, p. 24). La esperanza, por el contrario, impulsa a la acción que genera cambios.

Se debe evitar caer en el error de suponer que la esperanza por sí misma es suficiente. Freire afirma: “Mi esperanza es necesaria, pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada” (Freire, 2005, p. 24). La esperanza, según Murillo (2015) es necesaria incluso para sobrevivir (p. 5). Sin embargo, hay otros elementos que también son necesarios en el acto educativo. La esperanza motiva la lucha, pero es la lucha la que conquista los cambios. Así que la esperanza no debe llevar a la pasividad de esperar que los cambios ocurran, sino a la iniciativa de provocarlos.

Tanto las pedagogías críticas, como la teología de la liberación y la misión integral, buscan cambiar la realidad. Particularmente las pedagogías críticas pretender hacerlo “mediante un proceso de esperanza crítica que parta de la reflexión y lleve a la acción” (Murillo, 2015, p. 7). Se debe reflexionar en las realidades para identificar los cambios que son necesarios y así intervenir en ellas a través de la acción. Este no es un proceso único sino cíclico que requiere constante reflexión y acción. Las reflexiones conducirán a críticas, pero no deben quedarse ahí, sino que deben proponer alternativas que conduzcan a la acción (Murillo, 2015, p. 5). Las aulas de clase virtual no pueden ser espacios exclusivos de transmisión de conocimiento, ni siquiera basta con que se elaboren denuncias de las realidades sociales, deben impulsarse propuestas que gesten cambios. Se debe fomentar la apropiación del conocimiento por parte de los grupos oprimidos para que “representen el mundo como suyo y en sus propios términos, pues solo de ese modo serán capaces de transformarlos de acuerdo con sus propias aspiraciones” (de Sousa, 2021, p. 14).

El acto educativo también requiere alegría. La educación que es impulsada por la esperanza conduce a la alegría. Freire (1997) señala que “La esperanza de que profesor y alumno podemos juntos aprender, enseñar, inquietarnos, producir y juntos igualmente resistir a los obstáculos que se oponen a nuestra alegría” (p. 70). Los profesores y alumnos forman una comunidad en la cual juntos trabajan por la alegría. La educación no debe estar caracterizada por el aburrimiento, el desánimo y la tensión.

Usualmente, se enfatiza en que la docencia requiere ser un buen expositor, pero poco se habla de la necesidad de aprender a escuchar a los alumnos. Freire (1997) afirma que “Enseñar exige saber escuchar” (p. 108). Los docentes deben estar ejercitarse en la práctica de escuchar a sus estudiantes. Los estudiantes son quienes conocen mejor sus necesidades y las de su contexto, así que sería arrogante y perjudicial para el acto educativo no escucharlos. Se deben promover las preguntas de parte de los estudiantes en lugar de simplemente pedirles seleccionar una respuesta prediseñada. Freire (1997) señala que “la curiosidad ya es conocimiento” (p. 54). De manera que se deben invertir esfuerzos en fomentar las preguntas de los estudiantes porque ellas mismas constituyen conocimiento.

Se debe superar la idea de que lo importante es lo que el profesor tiene que decir y que la función del estudiante es recibir la transferencia de conocimientos del profesor. Zuleta (1985) afirma que:

> “Mientras el alumno y el profesor estén convencidos de que hay uno que sabe y otro que no sabe, y que el que sabe va a informar e ilustrar al que no sabe, sin que el otro, el alumno, tenga un espacio para su propio juego, su propio pensamiento y sus propias inquietudes, la educación es un asunto perdido.” (p. 10)

En realidad, tanto el profesor como el estudiante están aprendiendo. Para Freire (1997) “Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (p. 25). Se

requiere humildad en el profesor para que esté dispuesto a aprender sin importar su experiencia y formación. Cada grupo de estudiantes es diferente y el profesor debe aprender de ellos para así responder de una mejor manera a las necesidades particulares de sus contextos. Al respecto, Vasco (1990) señala que las indicaciones no deben ser tomadas al pie de la letra porque su éxito depende "de los caminantes mismos, de los tiempos y de los lugares, de los compañeros de viaje y de los destinos a los que se proponen llegar." (p. 116). La experiencia del profesor no puede llevarle a reproducir estrategias sin ser sensible a las particularidades de cada estudiante. Vasco (1990) advierte que la pedagogía y la didáctica "a veces se convierte, en una excusa para no seguir aprendiendo e investigando" (p. 119). Los profesores deben usar sus conocimientos para seguir explorando nuevas formas de realizar su quehacer. En la sección que sigue se estudiarán conceptos y elementos fundamentales de la educación virtual.

3. Conceptualización de la educación virtual: a modo de marco teórico

Se realizará un acercamiento a la definición de la educación a distancia con el fin de brindar un marco teórico dentro del cual se pueda hacer la evaluación propuesta en el presente escrito. Simonson (2006a) define la educación distancia como "educación formal, basada en una institución en la que el grupo de aprendizaje se separa y en la que se utilizan tecnologías de las telecomunicaciones interactivas para conectar a estudiantes, recursos e instructores" (p. 17). En la educación virtual están separados los estudiantes y el profesor, pero se promueven interacciones entre ellos mismos y los recursos. Simonson (2006a) incluye en la definición el carácter formal de la educación, para él la acreditación de los programas es un buen esfuerzo ante quienes "han denominado a las instituciones de educación a distancia fábricas de diplomas" (p. 26). Se debe velar por la acreditación de los programas virtuales de manera que se certifique su alta calidad.

La educación a distancia requiere un desarrollo previo de los cursos y una participación constante del profesor. Simonson (2006b) señala que los cursos de educación a distancia deben ser diseñados antes de que empiecen las clases (p. 9). Sin embargo, contar con los recursos elaborados no permite prescindir de la intervención del profesor, su interacción con los estudiantes "tiene que ser posible y se debe fomentar" (Simonson, 2006b, p. 9). El ambiente virtual supone retos para la relación entre el docente y los estudiantes que deben ser superados en lugar de pretender reemplazar la figura del docente con personal técnico. De hecho, es importante que en el proceso de creación de los cursos virtuales se involucre a técnicos que además de tener preparación tecnológica cuenten con formación pedagógica. Santoveña (2005) señala "no basta con conocer la herramienta

básica –la técnica–, es necesario tener una base fuerte psicopedagógica para lograr el producto final: el e-learning o enseñanza virtual" (p. 34). Simonson (2006b) asegura que "la implicación directa de un profesor es clave" (p. 8).

La interacción es necesaria, pero si se busca fomentar de manera inadecuada va a generar resultados contraproducentes. La interacción debe promoverse sin forzarse porque puede "puede ser un detrimento tan fuerte para el aprendizaje efectivo como su ausencia" (Simonson, 2006b, p. 53). Los profesores requieren una preparación específica en estrategias didácticas que les permita atender a las necesidades propias del entorno de aprendizaje (Simonson, 2006b, p. 9).

Los recursos deben elaborarse teniendo presentes las particularidades de la educación a distancia. En este tipo de educación tiene un papel fundamental "La visualización de ideas y conceptos" (Simonson, 2006b, p. 9). Se debe presentar creativamente los recursos de manera que los estudiantes puedan apropiarse del conocimiento y reflexionar críticamente. Por su parte, las actividades evaluativas deben diseñarse realizando una conexión con "los resultados de aprendizaje específicos de las experiencias didácticas" (Simonson, 2006b, p. 9). La evaluación debe estar alineada con las competencias que han sido fomentadas a través de los recursos.

El docente debe interesarse en conocer a sus estudiantes para reconocer la mejor manera de servirles. Los profesores deben ilustrar de qué "manera se puede hacer justicia a las personas, satisfaciendo sus necesidades" (Moncada y Gómez, 2011, p. 27). Una motivación auténtica de contribuir con las necesidades del estudiante impulsarán al profesor a diseñar estrategias para realizarlo en un entorno virtual.

García (1991) presenta la siguiente definición de educación virtual:

> “la enseñanza a distancia es un sistema tecnológico de comunicación masiva y bidireccional, que sustituye la interacción personal en el aula de profesor y alumno como medio preferente de enseñanza, por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos y el apoyo de una organización tutorial, que propician el aprendizaje autónomo de los estudiantes.” (p. 35)

El docente debe ser consciente de la responsabilidad social de su función. Moncada y Gómez (2011) afirman que: “La educación es liberadora cuando liberamos el alma de ataduras y cuando podemos mirar críticamente los aspectos sociales que deben ser reestructurados... el tutor con su acción puede sanar al alumno y, en consecuencia, a la sociedad” (p. 33). La educación virtual debe fomentar un análisis crítico y propositivo de las realidades sociales, no puede limitarse a una mera transferencia de conocimiento. En lugar de esto, se debe promover una transformación del estudiante para que sea un agente de cambio social.

García propone cinco criterios para la evaluación de cursos virtuales. El primero es la funcionalidad, que implica la “Coherencia entre objetivos, metas y resultados educativos y el sistema de valores, expectativas y necesidades culturales y socioeconómicas de una Comunidad” (García, 1997, p. 278). La calidad de un programa exige su aporte social. La formación que es impartida a los estudiantes debe contribuir a la resolución de problemáticas sociales.

El segundo elemento que García establece es la eficacia. Este criterio supone la “Coherencia entre metas y objetivos educacionales considerados como valiosos y deseables en la institución universitaria, y los resultados alcanzados” (García, 1997, p. 279). Debe haber una conexión entre los resultados que la institución espera y los resultados que

obtiene. No es suficiente con realizar aportes sociales, sino que se deben realizar las contribuciones que se han proyectado entregar.

El tercer criterio propuesto por García es la eficiencia. Este elemento se refiere a la "Coherencia entre entradas, procesos y medios y los resultados educativos (relación entradas/medios-producto)" (García, 1997, p. 279). La evaluación de un programa debe tener en cuenta el costo que supone en términos económicos y humanos. Se debe buscar maximizar los resultados y minimizar los costos.

El cuarto elemento que plantea García es la disponibilidad. Este criterio hace alusión a la "Coherencia entre las metas y objetivos propuestos institucionalmente y los recursos humanos, materiales y económicos de que puede disponerse para iniciar el proceso" (García, 1997, p. 279). En la evaluación se debe considerar si se cuenta con los recursos necesarios para emprender el plan que se ha diseñado. Se deben plantear proyectos que puedan ser ejecutados con los recursos que están disponibles de manera que puedan ser realizables.

El quinto criterio presentado por García es la innovación. Este elemento requiere evaluar la "Coherencia entre los resultados obtenidos, cuyas insuficiencias se concretan en el catálogo de mejoras precisas para el logro de las metas, y la decisión de innovar y revisar… las entradas y los procesos" (García, 1997, p. 279). La evaluación de un programa tiene como finalidad la innovación de este para su mejora constante. Los resultados arrojados por la evaluación deben conducir a cambios para el desarrollo del programa.

Por su parte, Marciniak y Sallán (2017) en su investigación encontraron los siguientes criterios relevantes para la evaluación de los cursos virtuales: "contexto institucional, infraestructura tecnológica, estudiantes, docentes, pedagogía, y dimensiones que permiten evaluar el ciclo de vida del curso (o programa), es decir, la fase de su diseño,

desarrollo y resultados" (p. 299). Los docentes y estudiantes como actores que son conectados mediante la educación virtual deben ser tenidos en cuenta como criterios para la evaluación de los cursos. Con referencia al mejoramiento de la calidad de la educación virtual, Durán, Estay-Niculcar (2016) señalan que se debe evaluar constantemente la planificación, la cual consiste en "el número de estudiantes atendidos, la disponibilidad del material instruccional, la calidad de los profesores, la calidad y pertinencia de las estrategias didácticas y la interacción alumno – profesor, por citar algunos (García-Aretio, 2012; Martín, 2014; Fernández, 2014)" (p. 163).

Para fomentar la permanencia de los estudiantes en el programa académico se debe trabajar en la mejora de la calidad del servicio y del contenido. Segovia-García y García (2022) han reconocido que los estudiantes deciden mantenerse en un programa cuando cuentan con una buena comunicación con la mentoría, los docentes, el área administrativa y de bienestar (p. 211). Asimismo, Segovia-García y García (2022) identificaron que los estudiantes tienen la intención de mantenerse en un programa cuando perciben que cuentan con "contenido actualizado, de calidad, útil y suficiente, junto con la provisión de herramientas adecuadas para complementarlo (bases bibliográficas, material complementario, casos de éxito, entre otros), así como el pertinente conocimiento de los docentes que acompañan en el proceso formativo" (p. 212). Una buena percepción en la calidad del programa es un factor que previene la deserción de los estudiantes.

Las actividades deben estar acompañadas de descripciones suficientemente detalladas acerca del trabajo que deben realizar y los criterios con los cuales serán evaluados (Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2021, p. 175). Una estrategia para verificar que el estudiante ha entendido las instrucciones es "solicitar a cualquier estudiante

que explique en el foro o un cuestionario lo que se les solicita" (Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2021, p. 175).

La retroalimentación del profesor no pude limitarse a una calificación numérica. El objetivo de la retroalimentación es contribuir para que los estudiantes puedan reconocer sus errores, aclarar las expectativas, identificar las fortalezas de sus trabajos y mejorar progresivamente (Lezcano y Vilanova, 2007, p. 10).

El profesor requiere desarrollar la habilidad de retroalimentar los aportes de los estudiantes de una manera que estimule su participación (Moncada, 2011, p. 113). Se debe evitar caer en el error de censurar las preguntas y aportes de los estudiantes porque esto desincentivará su participación. Esto no quiere decir que no se debe corregir a los estudiantes, pero sí, que debe realizarse con la suficiente sensibilidad para no enviar un mensaje contraproducente.

Frente a los estilos de aprendizaje, Santoveña señala que su conocimiento promueve un trato justo a los estudiantes porque contarán con las mismas oportunidades para aprender y advierte que si el profesor impone su método de enseñanza podrá llevar al fracaso a los estudiantes que tienen un método de aprendizaje distinto. De manera que Santoveña (2005) concluye: "No hay un método más adecuado para enseñar, se deben utilizar todos los métodos disponibles y adaptarlos a las características de los discentes" (p. 26). Teniendo en cuenta que el profesor no está junto al estudiante, debe diseñar los contenidos de una manera que estimulen a los estudiantes a su aplicación (Roldán, 2005, p. 73). Se puede hacer uso de las herramientas multimodales para fomentar la conexión entre los estudiantes y el contenido a través de los componentes visual, auditivo, lectura/escritura y elementos cinestésicos (Bray, 2022, p. 8).

Un ambiente virtual de aprendizaje no debe ser una excusa para omitir trabajos en grupo. El aprendizaje colaborativo ayuda “a los estudiantes a generar niveles más profundos de conocimiento” (Henao, 2002, p. 60). Se deben realizar los esfuerzos necesarios para coordinar actividades en las cuales los estudiantes puedan sumar sus esfuerzos y obtener un mayor resultado para todos. La falta de asignación de actividades grupales redundará en carencias de apropiación del conocimiento.

El aprendizaje autónomo no supone que el alumno aprende solo. Si bien en el aprendizaje autónomo los alumnos dependen menos del docente y deben responsabilizarse más (Moncada, 2011, p. 67), la función del docente implica mucho más que simplemente suministrar recursos a los estudiantes. Guarín (2002) considera que la interacción entre el profesor y los estudiantes y entre los estudiantes estimula la buena enseñanza (p. 43). Estar aprendiendo en un ambiente virtual no puede ser el equivalente a estar aprendiendo solo. El docente debe realizar un acompañamiento al proceso de aprendizaje. Moncada (2011) señala que “El aprendizaje autónomo tendrá ese carácter gracias a tutorías periódicas que atiendan las particularidades de cada alumno” (p. 66). La distribución que el docente realice del tiempo de su carga laboral debe tomar como referencia las necesidades del alumno y por eso debe propender por espacios de seguimiento personalizado.

Es necesario que quien enseña en un aula virtual desarrolle competencias propias de este ambiente de aprendizaje. Nieto (2012) afirma que el profesor de un curso virtual debe “crear nuevas prácticas de aprendizaje, donde el conocimiento surge mediante la interacción, el acompañamiento, así como la realimentación de las actividades y recursos integrados en la formación virtual para el logro de los objetivos propuestos” (p. 147). La interacción docente-estudiantes-contenido es determinante y requiere ser fomentada a

través de un contexto virtual. La virtualidad no puede ser una excusa para la ausencia de interacción, sino que debe ser el ambiente a través del cual ella se promueve.

Para Henao (2002) un buen candidato para diseñar y enseñar un curso virtual es un profesor que además de dominar los temas, "sea flexible, esté dispuesto a renunciar a cierto control del proceso de enseñanza-aprendizaje, estimule y potencie el trabajo autónomo y cooperativo, permita una mayor interacción personal, y se apoye en ejemplos y experiencias de la vida real" (p. 57). Sin embargo, Henao (2002) destaca que el desarrollo de estas destrezas en un ambiente virtual no es intuitivo, sino que se debe propender por la formación en estas habilidades (p. 57). Es necesario que el profesor conozca el potencial y los límites del sistema en el cual estará enseñando para un mejor aprovechamiento de este (Roldán et al., 2011, p. 19).

Los profesores requieren ser formados para la enseñanza virtual y la plataforma educativa es un buen espacio para hacerlo. Peña (2006) propone capacitar a los profesores en el aula virtual "para lograr una mayor aprehensión del modelo pedagógico, permitiendo de esta forma que los docentes asuman el rol del estudiante y comprendan su papel como tutores" (Peña, 2006, p. 919). Los profesores serán enriquecidos al tener la oportunidad de interactuar como estudiantes con la plataforma virtual y esto les permitirá realizar cambios en beneficio del proceso educativo de sus estudiantes.

Los docentes de cursos virtuales deben implementar prácticas que potencialicen su interacción con los estudiantes. Durán, Estay-Niculcar y Álvarez (2015) presentan las buenas prácticas en educación planteadas por Chickering y Gamson: mencionar las vías de comunicación con el docente, invitar a colaborar con otros estudiantes, señalar los tiempos de respuesta a las inquietudes de los estudiantes, indicar el tiempo de dedicación a cada

actividad, comunicar las expectativas de calidad de las actividades y dar libertad al estudiante de diseñar sus formatos de entrega (p. 82). Será de gran ayuda para los estudiantes tener clara la vía de comunicación con sus profesores y un estimado del tiempo en que recibirán una respuesta de parte de ellos. Las actividades de los estudiantes tendrán una mayor calidad si colaboran con sus compañeros, apartan el tiempo que van a requerir, tienen las expectativas claras y tienen libertad para desarrollar su creatividad.

Se debe fomentar la metacognición en los estudiantes para contribuir con su apropiación del conocimiento. Una gran contribución para el aprendizaje de los estudiantes es guiarles a conocer la manera en la que aprenden para que dominen sus procesos de aprendizaje (Moncada, 2011, 68). Además, se debe concientizar a los estudiantes de la necesidad de un aprendizaje continuo. Moncada (2011) señala que: “Necesitamos entender que la perspectiva tradicional que situaba una etapa para la formación y estudio, y otra parte para el trabajo, ya no existe” (p. 76). Los estudiantes de los cursos virtuales deben recibir formación en medios que les permitan seguir aprendiendo después de culminar su programa académico. Este aprendizaje, al igual que el que debe recibir a lo largo de sus estudios, no debe limitarse al área intelectual, sino que deben promover el desarrollo de competencias, las cuales “implican movilizar los recursos necesarios para actuar y solucionar eficazmente una problemática específica” (Moncada, 2011, p. 81). En medio de su ejercicio profesional, los estudiantes enfrentarán problemáticas a las que deberán responder mediante sus competencias.

La educación virtual conecta a los estudiantes, docentes y recursos. Giraldo (2011) señala que la forma en que se construyen los materiales educativos “evidencia la planificación de todas las actividades de un curso o módulo dependiendo del tipo de

aprendizaje que se requiera" (p. 121). La elaboración de los recursos debe ser un proceso reflexivo que esté sometido a constante evaluación y mejora. Se requiere flexibilidad en los docentes de cursos virtuales porque las tecnologías están en un desarrollo constante y el docente debe adaptarse a ellas (Pando, 2018, p. 482). Las nuevas tecnologías suponen nuevos retos y oportunidades a los que debe responder el docente con el fin de extraer el máximo provecho posible para el quehacer educativo.

4. Parámetros de evaluación: a modo de metodología

En el presente capítulo se presentarán los parámetros de evaluación usados en la investigación a partir de las categorías “contenido del curso” y “relación enseñanza y aprendizaje.”

4.1. Contenido del curso

4.1.1. Tipo de material empleado en el curso.

En esta sección se evalúa la incorporación de material elaborado por la universidad para la enseñanza de los cursos, material sujeto a derechos de autor y recursos de uso libre. El material propio es desarrollado por los profesores de la universidad pensando en la población específica de sus estudiantes. El material de terceros son recursos elaborados por eruditos en la materia, en este componente generalmente se incorporan capítulos de libros. El material de uso libre hace referencia a páginas web, documentos o vídeos que complementan la formación del estudiante. Se valora positivamente la integración de estos tres tipos de material.

4.1.2. Estructura del curso en la plataforma.

En la sección correspondiente a la estructura se evalúa la secuencia ordenada de los cursos en la plataforma. Debe indicarse el nombre de la unidad, los recursos que el estudiante debe estudiar (lecturas o videos), las actividades que el estudiante debe realizar y los recursos opcionales para profundización en algún tema de la unidad. Se valora positivamente que se mantenga la misma secuencia cada semana y que cada recurso esté ubicado en la categoría adecuada para evitar confusión.

4.1.3. Profundidad del curso.

La profundidad hace referencia a la pertinencia de los recursos del curso para una carrera profesional de teología. Se valora negativamente la incorporación de recursos que correspondan a niveles de estudios informales o posgraduales. Por el contrario, se valora positivamente que los recursos se ajusten a un estudio universitario y que equipen con herramientas para el ejercicio profesional de los estudiantes.

4.1.4 Estrategia de entrega del contenido.

En esta sección se evalúa la entrega de materiales a través de documentos PDF, videos o diapositivas. En un nivel de educación universitario tienen un papel fundamental los documentos, sin embargo, en la educación virtual se requiere la incorporación de otras estrategias de entrega. Se valora positivamente la integración de documentos y recursos audiovisuales de calidad que contribuyan con la apropiación del tema por parte de los estudiantes.

4.2. Relación enseñanza y aprendizaje

4.2.1 Interacción del material del curso con el sílabo.

En la evaluación de este componente se tiene en cuenta la conexión entre lo que se anuncia en el sílabo de la asignatura y lo que se enseña a través de la plataforma. Se valora positivamente la correspondencia entre las unidades, competencias y evidencias de aprendizaje. Se busca evaluar que el curso ofertado esté en sintonía con el programa de la asignatura que reciben los estudiantes al principio del bimestre.

4.2.2. Interacción del docente con el estudiante.

En esta sección se evalúa el contacto entre estudiante y profesor a lo largo del periodo lectivo. Se valora positivamente la adecuada presentación del profesor en la plataforma (nombre, foto y descripción), la pronta y satisfactoria respuesta del profesor a las inquietudes de los estudiantes, los anuncios del profesor, la realización de clases sincrónicas por Zoom y la ubicación de su respectiva grabación en la plataforma.

4.2.3. Interacción del estudiante con los otros estudiantes.

En este componente se evalúa el fomento de las relaciones entre los estudiantes. Se valora positivamente la asignación de foros que deben ser comentados por los compañeros, trabajos en grupo y la realización de clases sincrónicas con espacios para la participación de los estudiantes.

4.2.4. Interacción con la evaluación.

En esta sección se evalúan las actividades que fueron asignadas y su respectiva retroalimentación. Se valora positivamente una retroalimentación pronta y que incluya comentarios de fondo a los trabajos, que se destaquen aspectos positivos y que se realicen las correcciones pertinentes. También se valora de forma positiva la respuesta del profesor a las participaciones de los estudiantes en los foros. Una retroalimentación oportuna y adecuada permite la incorporación de correcciones para las próximas entregas.

5. Entre la potencialidad y los riesgos de la educación virtual: a modo de resultados

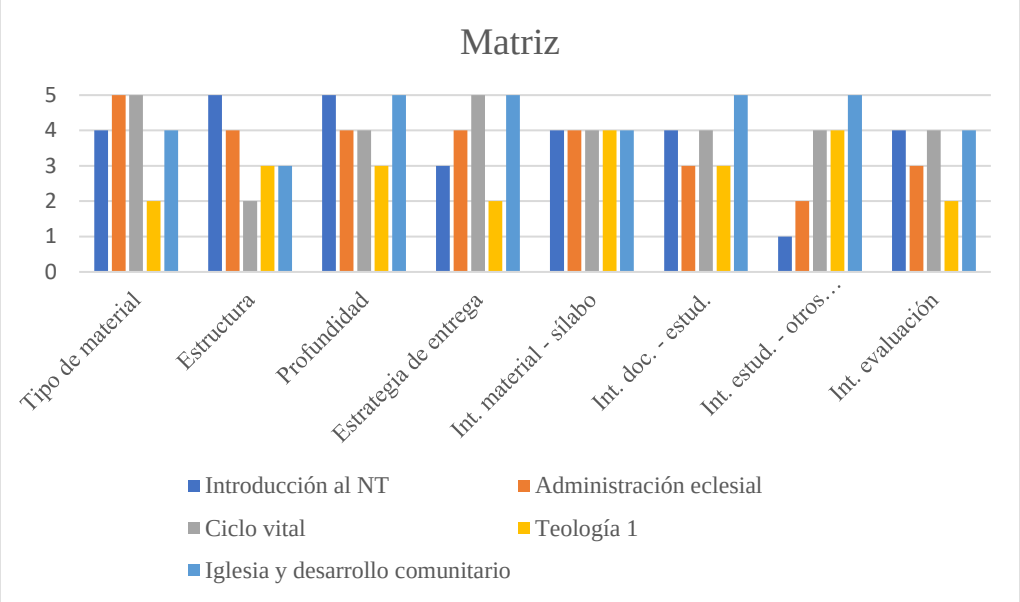
En este capítulo se presenta el público con base en el cual se realizó la presente investigación y los datos obtenidos.

5.1. Público

Esta investigación se realizó durante el segundo bimestre del semestre 2022-1 en la FUSBC. Se evaluaron cursos de cinco de las seis áreas del plan de estudios, del área electivas “La Iglesia y el desarrollo comunitario” de 3 créditos, del área Biblia “Introducción al Nuevo Testamento” de 2 créditos, del área Teología e Historia “Teología 1” de 3 créditos, del área Formación ministerial “Administración Eclesial” de 3 créditos, y del área Ciencias humanas y sociales “Ciclo vital” de 2 créditos. No se evaluó ningún curso del área de práctica. Se entrevistó a dos estudiantes de cada asignatura, a su respectivo profesor y a la mentora[1] del pregrado virtual. Las secciones “estructura” e “interacción del docente con el estudiante” estarán acompañadas de capturas de pantalla de los cursos en la plataforma. Al final de este documento se incluyen como anexos el formato de las entrevistas y la matriz con base en la cual se elaboraron las gráficas. En cada sección se presentará el análisis del investigador a partir de la información presentada en la plataforma y posteriormente se incorporará información de las entrevistas.

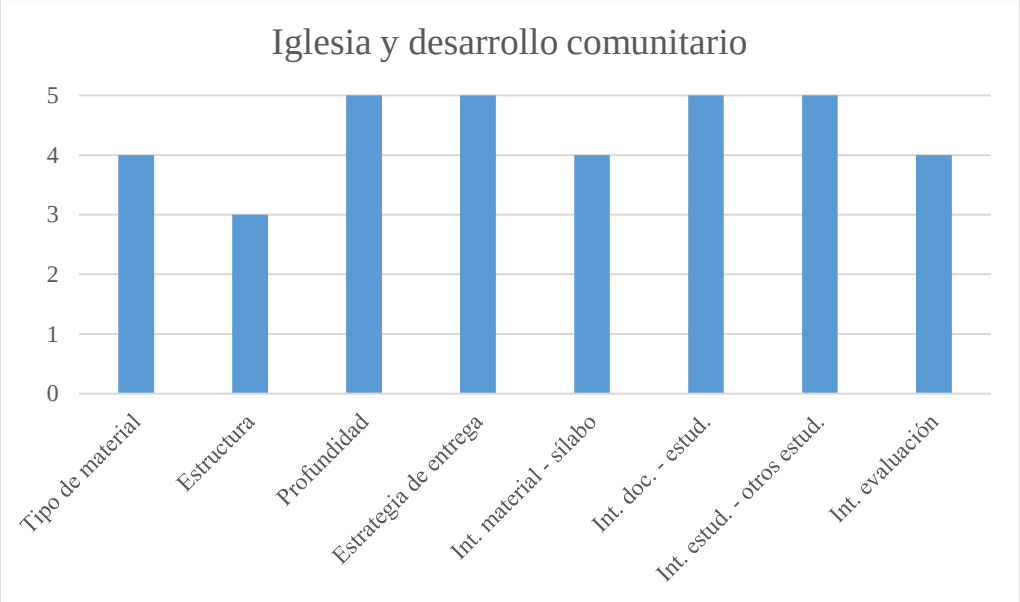
[1] Su función es apoyar al estudiante en su proceso formativo frente inquietudes con la plataforma y brindar acompañamiento pastoral. Es la segunda instancia a la cual deben acudir a los estudiantes si no logran resolver una dificultad con el profesor.

5.2. Datos



5.2.1. La Iglesia y el desarrollo comunitario

Esta asignatura corresponde al área de electivas y tiene una intensidad de 3 créditos. Esta fue la primera vez que se ofertó la asignatura en la FUSBC.

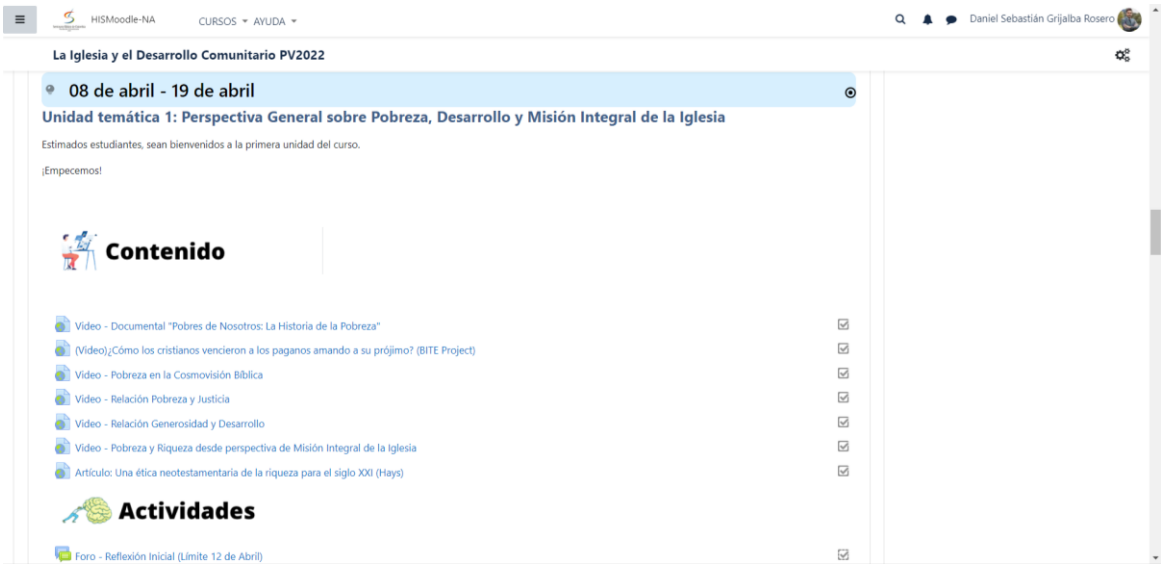


5.2.1.1. Contenido del curso la Iglesia y el desarrollo comunitario.

5.2.1.1.1. Tipo de material empleado en el curso, la Iglesia y el desarrollo comunitario.

Frente al tipo de material se percibe que hay una integración de material de uso libre principalmente y de terceros, esta asignatura electiva no tiene material propio. Se reconoce la necesidad de incorporar una mayor proporción de material de terceros y desarrollar material propio que represente una contribución particular de la institución al proceso formativo del estudiante.

5.2.1.1.2. Estructura del curso, la Iglesia y el desarrollo comunitario en la plataforma.



En la sección de introducción del curso están ubicadas varias actividades asignadas, lo que genera desorden en la plataforma y confusión para los estudiantes. Hay otras actividades están ubicadas dentro de la semana correspondiente. Con algunas variaciones, las semanas mantienen la estructura: "título, contenido, actividades, recursos adicionales." El Entrevistado 1 señala que “hay una secuencia dentro del material.” El Entrevistado 2

afirma “hay lecturas que no me parecieron pertinentes, pero estaban bien ubicadas en recursos adicionales.”

5.2.1.1.3. Profundidad del curso, la Iglesia y el desarrollo comunitario.

El contenido de la asignatura promueve la apropiación de la teología en actividades propias del ejercicio ministerial del estudiante. El Entrevistado 1 aseguró que esta asignatura reafirma el compromiso con el Evangelio integral, aludiendo a las conexiones que expone el curso entre la fe cristiana y la acción social. Este estudiante afirmó: “La materia me ha llevado a concientizarme en la necesidad de una iglesia que sea cercana a su necesidad.” El entrevistado 2 relató que con ocasión de esta asignatura elaboró un taller para sensibilizar a su iglesia de la necesidad de tener un enfoque social para que pueda ser replicado por los líderes. Aunque el Entrevistado 1 considera que se debe mantener el material por su calidad, señaló: “He leído en el chat que algunos compañeros se pierden por tanto material”, así que concluyó que él disminuiría la cantidad del material porque considera que “menos, es más.” El Entrevistado 2 propone que la cantidad de contenido en cada semana sea proporcional. Además, este estudiante señaló que la asignatura se centró en la problemática de la pobreza, pero que su contexto le proponía otras necesidades. Sin embargo, percibe como un aprendizaje de la asignatura “no solo pensar en las necesidades de la iglesia local, sino tener una mirada a las problemáticas sociales”. Considera valioso el aprendizaje del desarrollo de los proyectos, la movilización de la iglesia y la comunidad y el trabajo con grupos interdisciplinarios. El profesor en su entrevista afirma que el contenido es suficiente y que hay oportunidad de profundizarlo acudiendo al material complementario. Además, busca una conexión de los temas de la clase con la aplicación para que los estudiantes “estén visualizando como pueden usar los conceptos en sus

comunidades.” El profesor buscó que el curso pueda adaptarse a las necesidades del contexto profesional de cada estudiante. Para el profesor el mayor beneficio de un curso virtual es que “el estudiante decide como será su proceso de aprendizaje, decide en qué profundizar”.

5.2.1.1.4. Estrategia de entrega del contenido del curso, la Iglesia y el desarrollo comunitario.

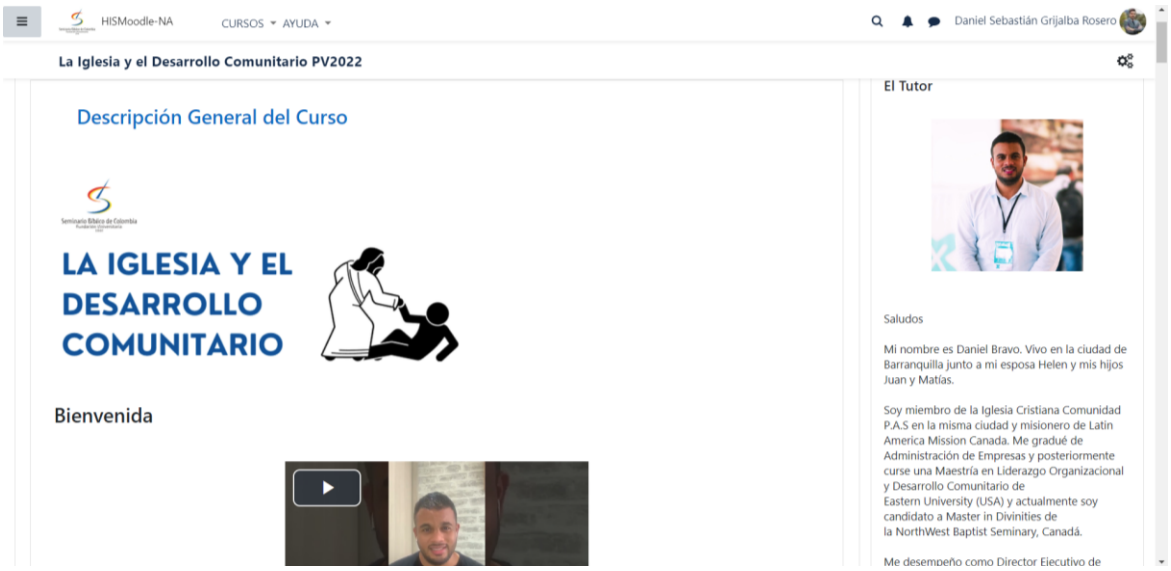
Se realiza una buena integración de los materiales en formato PDF y vídeos. El Entrevistado 1 afirma: “el profesor pone mucho material audiovisual, esto permite otro tipo de proceso de aprendizaje.” El estudiante valora positivamente la incorporación de vídeos en este curso virtual. Más adelante, este estudiante agregó que el curso “no es pesado porque combina lectura con material audiovisual, nuevas formas de recibir la información… La combinación hace que sea dinámico.” El estudiante asocia el uso de diferentes estrategias de entrega a que el curso sea dinámico y que no sea “pesado.” El Entrevistado 2 señala “me gusta que sean más lecturas que videos porque desarrolla el análisis y la profundidad.” Este estudiante sugiere que algunas semanas se grabe una clase con diapositivas y las otras semanas se oferten espacios sincrónicos por Zoom. El profesor en su entrevista señala que “se busca que el material sea de diversos tipos: lecturas y vídeos.”

5.2.1.2. Relación enseñanza y aprendizaje.

5.2.1.2.1. Interacción del material del curso, la Iglesia y el desarrollo comunitario con el sílabo.

Las unidades del sílabo corresponden con las ofertadas en la plataforma. El sílabo no establece evidencias de aprendizaje verificables con exactitud a partir de las actividades entregadas. A partir de una lectura de algunas secciones del sílabo, el Entrevistado 1 afirmó: "están completamente relacionadas las competencias con lo que hemos trabajado." La percepción del Entrevistado 2 es opuesta, señala que "el sílabo *versus* las tareas es muy diferente." Este entrevistado considera que el sílabo es bueno y que debe mantenerse, pero que la asignatura no cumplió a cabalidad con las expectativas que el sílabo le había generado. En su entrevista, el profesor señaló que busca trabajar en las competencias "ser, saber y hacer" a partir de "un proceso de reflexión e interiorización individual". El profesor buscó mostrar la conexión entre la iglesia y la comunidad para promover una adecuada conceptualización y aplicación en los contextos de los estudiantes.

5.2.1.2.2. Interacción del docente con el estudiante.



En el espacio de presentación en la plataforma aparece el nombre, la foto y descripción del profesor, además cargó un vídeo de bienvenida. Se hace una reunión por Zoom y se carga la grabación a la plataforma. El Entrevistado 1 señala: “Me ha gustado la oportunidad de tener un encuentro sincrónico, con otros profesores uno solo puede ver al profesor en la foto de la plataforma.” Este estudiante destacó como una ventaja de este tipo de encuentros la posibilidad de recibir una orientación directa del profesor. Además, destacó que el profesor usualmente responde el mismo día a los correos. El Entrevistado 1 sugirió “tener más espacios sincrónicos” y otros espacios de interacción directa con el profesor. Debido a la interacción con el profesor, el Entrevistado 1 dijo: “Creo que hay una diferencia del cielo a la tierra entre la educación presencial y virtual… Se puede hacer preguntas en clase, al PDF no.” Considera que limitar la interacción entre estudiante y profesor en una asignatura virtual a una comunicación escrita puede afectar el aprendizaje al no redactar adecuadamente su pregunta o al no comprender adecuadamente la respuesta del profesor. Así que sugirió “tiempos de oficina” en los que un estudiante pueda agendar

videollamadas personalizadas de 30 minutos con el profesor. Destacó la necesidad del buen manejo de la tecnología por parte de los profesores de un curso virtual.

El Entrevistado 2 tuvo una percepción diferente con respecto a la interacción con el profesor. Señala que fue poca, frente a la reunión por Zoom afirma que "fue muy corta y el horario fue pésimo." El entrevistado sugiere que se realice una encuesta antes de establecer un horario para una clase sincrónica y que se dé prelación a los tiempos en la noche. El estudiante señala que la unidad 2 no se habilitó oportunamente y eso retrasó el desarrollo del curso, a juicio del estudiante el profesor no tenía experiencia con la plataforma. Teniendo en cuenta que la materia tiene 3 créditos académicos afirma: "[fue] muy costosa en comparación con el acompañamiento que recibimos." Este entrevistado considera que uno de los aspectos que debe cambiar es el aumento del acompañamiento docente en el proceso de construcción de proyectos para la comunidad. La mentora señaló en su entrevista que "los estudiantes entran en un estado de histeria colectiva cuando hay desorden en la plataforma." Un error en la habilitación de los materiales altera la agenda de los estudiantes y genera una gran tensión que, en palabras de la mentora, "para ellos es algo grave de resolución inmediata." La mentora señala que generalmente los estudiantes no siguen el conducto regular de acudir al profesor y después a ella, sino que la buscan en primera instancia. Afirma que "a veces muchos de ellos necesitan que los escuchen y ya, al final de la conversación, se pueden dar cuenta que el asunto no era tan grave." El acompañamiento de la mentora es una pieza importante en el adecuado desarrollo de un curso virtual.

El profesor entrevistado señala que "se asume la autonomía del estudiante en un contexto virtual… El profesor tiene un rol más activo en el proceso de construcción de conocimiento en un ambiente presencial." El profesor afirma proveer contenido principal,

complementario y una caja de herramientas para la ejecución del proyecto. Para el profesor la retroalimentación que pudo brindar y recibir de sus estudiantes hubiese sido mayor en una clase presencial, aunque buscó suplir esta necesidad haciendo uso de Zoom.

5.2.1.2.3. Interacción del estudiante con los otros estudiantes.

Hay constantes espacios de interacción entre compañeros en los foros. El Entrevistado 1 considera que los foros "permiten una reflexión libre, pero académica." El Entrevistado 2 afirma que no tuvo acceso a los videos acerca del trabajo que sus compañeros estaban realizando en otros contextos y que esto limitó su aprendizaje. Además, afirma que el profesor subió a la plataforma únicamente su ponencia por Zoom, pero no el tiempo de preguntas y respuestas de los demás estudiantes. Para este estudiante la presencialidad tiene una gran riqueza que es el compañerismo, afirma que a lo largo de su pregrado virtual casi que no ha logrado formar amistades. El profesor en su entrevista señala que percibe los foros como espacios para compartir los conocimientos que se ha construido. La mentora señala que "en los grupos de WhatsApp se nota que las videollamadas afianzan las relaciones de compañeros", desde su percepción los encuentros sincrónicos son altamente valorados por los estudiantes.

5.2.1.2.4. Interacción con la evaluación.

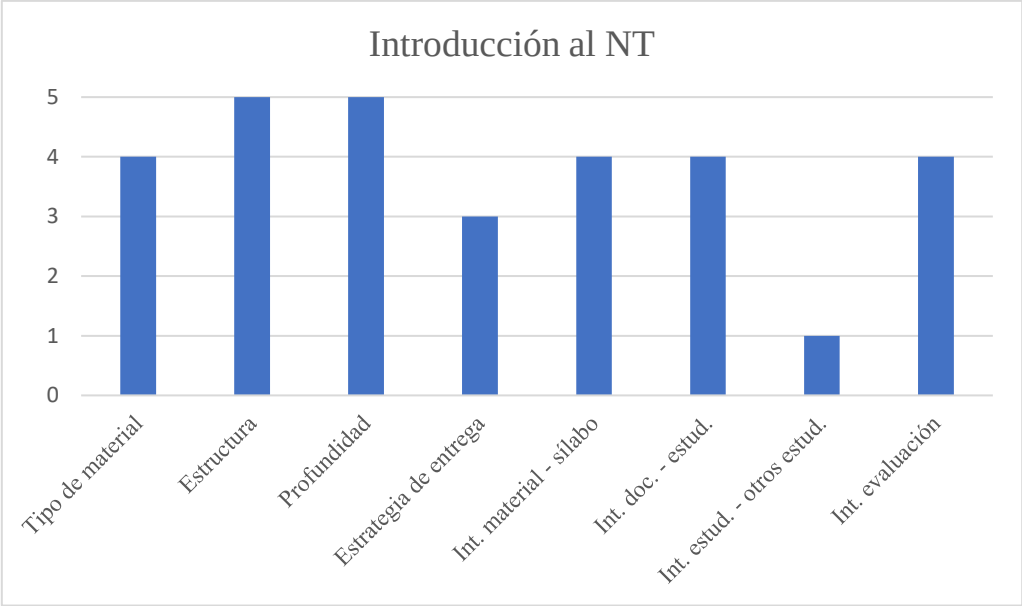
Se encuentran intervenciones generales del profesor, algunos foros en el transcurso de las participaciones. Se retroalimenta la participación de los estudiantes, en general con base en comentarios preelaborados. El Entrevistado 1 señaló "el profesor se demoró un poco en calificar algunas tareas, entonces no obteníamos una retroalimentación oportuna." El estudiante afirmó que no tenían retroalimentación de la primera entrega para tomarla

como referencia en la segunda. Una retroalimentación oportuna permite incorporar los cambios necesarios desde la siguiente actividad. El Entrevistado 1 considera que una de las principales ventajas de la educación virtual es la flexibilidad de tiempo para manejar sus horarios en el estudio del material y la realización de la evaluación.

El Entrevistado 2 tiene la expectativa de que el profesor retroalimente la participación de cada estudiante en el foro. Considera que, si la carga laboral del profesor no le permite hacerlo, debe usar otra actividad. Este entrevistado señaló que no hay claridad en las especificaciones de los trabajos, faltó acompañamiento del profesor y no se brindó una retroalimentación oportuna ni apropiada. Específicamente, frente a este último aspecto afirmó: “uno no queda satisfecho con la retroalimentación.” El Entrevistado 2 coincide con el Entrevistado 1 en que una de las grandes ventajas de la educación virtual es el manejo del tiempo. La mentora coincide en que el formato del curso virtual permite que los estudiantes siempre tengan a disposición el material y que sean flexibles los horarios.

El profesor en su entrevista reconoció la necesidad de invertir más tiempo en la retroalimentación para mejorar en esta área.

5.2.2. Introducción al Nuevo Testamento

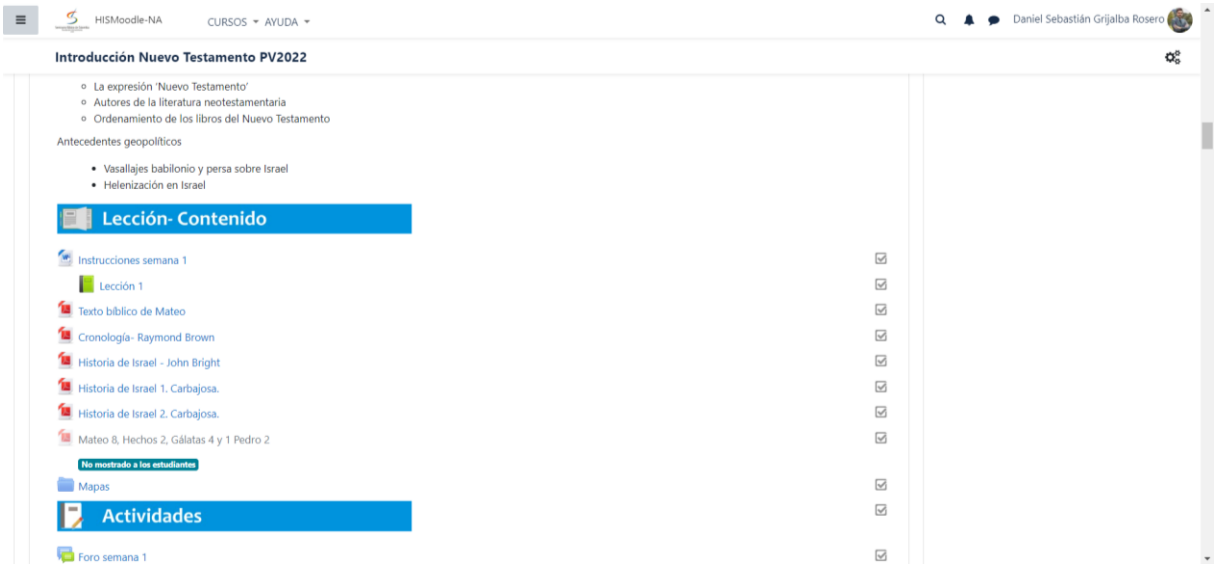


5.2.2.1. Contenido del curso Introducción al Nuevo Testamento.

5.2.2.1.1. Tipo de material empleado en el curso Introducción al Nuevo Testamento.

Se evidencia que hay una buena proporción e integración de material propio con textos de terceros que son especializados en el tema. Se destaca la presencia de un glosario dentro del material propio. Se usan un par de videos que son de uso libre y libros de la Biblia. Se puede incluir un poco más de material libre que supla la falencia de recursos audiovisuales. Frente al material propio, el Entrevistado 3 afirma que “las lecciones eran muy concisas, su narración era clara y su lenguaje era comprensible.”

5.2.2.1.2. Estructura del curso Introducción al Nuevo Testamento en la plataforma.



Se reproduce la estructura de una unidad por semana: nombre de la unidad, fechas, competencias, plan de estudios, contenido, actividades y recursos adicionales (cuando los hay). Incluso dentro de las lecciones se sigue una estructura en categorías que son abordadas. Esto coincide con la afirmación del profesor de que busca mantener el mismo formato cada semana. El Entrevistado 3 refiere que “estaba organizada la plataforma”. Sin embargo, relata que un foro estaba publicado, pero no estaba habilitado para realizar aportes, a causa de este inconveniente el profesor extendió el plazo por un día.

5.2.2.1.3. Profundidad del curso Introducción al Nuevo Testamento.

La interacción entre el material propio y el material de terceros genera una profundidad adecuada frente a una asignatura de pregrado. Se analizan asuntos generales, elementos particulares de cada libro y su aportación. En el curso hay interacción directa con la fuente primaria, el texto bíblico. Se incluye literatura secundaria de autoridades en el tema como Carson y Moo, Raymond Brown, F. F. Bruce y Josefo. Se discuten temas

actuales y se abordan varias perspectivas. En el sílabo se sugiere una bibliografía nutrida tanto básica como complementaria.

El Entrevistado 3 resaltó la calidad de los documentos en la plataforma que permiten profundizar el material elaborado por la universidad. Para este estudiante, no es suficiente una primera lectura para extraer los elementos del material, sino que se requieren lecturas posteriores para una mejor comprensión. Sin embargo, señala que el tiempo es una gran limitante para realizar relecturas de los textos asignados. Frente a la cantidad de material afirma que hubo "mucha información, pero la veo necesaria y muy exigente." Afirma que se tiene el reto de asimilar los contenidos en 8 semanas mientras se cumple con compromisos laborales, como es el caso de la mayoría de los estudiantes del pregrado virtual. Este estudiante asegura que su aprendizaje le permite tener convicciones firmes y adquirir "mayor seguridad y dominio del tema al estar en una predicación." El Entrevistado 3 señala que las lecturas son un elemento para mantener.

La Entrevistada 4 coincide en que el curso "es exigente, pero si fuera con menos contendido quedaría corto." Para esta estudiante el contenido de la asignatura es relevante para el trabajo que está desempeñando en la actualidad y no solo le será útil cuando se gradúe, afirma que le brinda "propiedad para hablar de ciertos temas." La Entrevistada 4 coincide en que las lecturas son un aspecto para mantener.

El profesor afirma que no desarrolló el material del curso porque esa función le corresponde a una persona contratada por la universidad para ese fin. A juicio del profesor los materiales son de buena calidad, sin embargo, relata que con la debida autorización añadió "un material porque el que estaba lo consideró muy denso, el otro que me parece más fácil de leer." Señala que la facultad de aprobar el material de los cursos corresponde al Consejo Académico y que la libertad del profesor se centra en el desarrollo de las

actividades evaluativas. El profesor espera que los estudiantes “hagan una mejor interpretación de los textos del Nuevo Testamento, con base en información de tipo introductorio, de una manera contextualizada.” El profesor destaca como fortalezas del curso que “hay una secuencia lógica de construcción de aprendizaje a partir de aprendizajes anteriores”, que los materiales son de calidad y que “hay buena contextualización de los libros.” El profesor considera que en los cursos presenciales de la universidad los estudiantes tienen mayor tiempo disponible para dedicar a las asignaturas.

5.2.2.1.4. Estrategia de entrega del contenido del curso Introducción al Nuevo Testamento.

Hay buenos textos en PDF, pero solo hay una presentación de diapositivas de 3 páginas con listados y sin imágenes. Solo se incluyen dos videos. El Entrevistado 3 afirmó que estos vídeos contribuyeron a su comprensión y señala como un aspecto a mejorar la incorporación de más videos. La Entrevistada 4 también destacó este aspecto a mejorar, agregando que se permite “optimizar el tiempo” porque podría “ir en el bus escuchando el material.”

El profesor afirma que carga en la plataforma un documento con instrucciones. Señala que un documento facilita la consulta de las instrucciones y que no tiene las herramientas necesarias para grabar un vídeo de alta calidad. El profesor reconoce la necesidad de incorporar más videos, pero afirma que no los hay en español. También afirma que está empezando a hacer uso de diapositivas con audio con una duración de alrededor de 20 minutos.

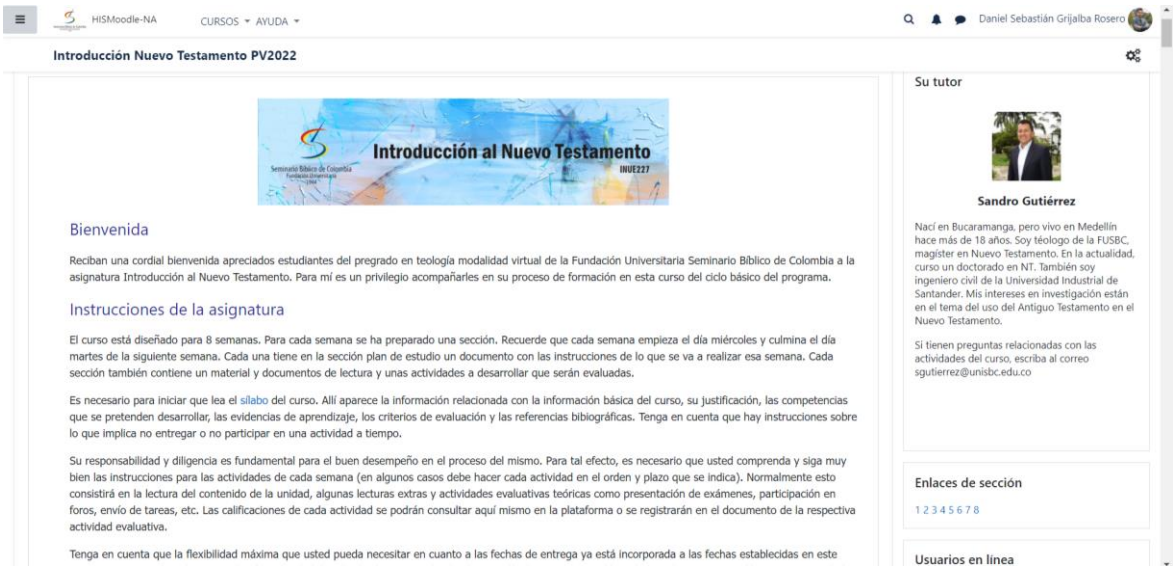
5.2.2.2. Relación enseñanza y aprendizaje.

5.2.2.2.1. Interacción del material del curso Introducción al Nuevo Testamento con el sílabo.

Hay algunas evidencias de aprendizaje en el sílabo que no corresponden con las requeridas en la plataforma, por ejemplo, la ubicación de hitos geográficos en la unidad 1, corresponde a un curso anterior. Las unidades del sílabo si corresponden con exactitud a las ofertadas en la plataforma. Se incorporan las lecturas referenciadas en la bibliografía del sílabo. El Entrevistado 3 afirma que logró adquirir las competencias propuestas en el sílabo a través de la lectura y realización de las actividades. La Entrevistada 4 señala: "logré desarrollar las competencias a través de las tareas y con la retroalimentación de la tarea que hace el profesor."

El profesor espera que los estudiantes alcancen las competencias "por medio de las lecturas de los materiales y la realización de las actividades que los obligan a interactuar con sus aprendizajes de las lecturas." También destaca la interacción entre compañeros como un medio para el desarrollo de las competencias.

5.2.2.2.2. Interacción del docente con el estudiante.



Hay una grabación de una videollamada realizada por Zoom que tiene una buena calidad de audio y video, pero no hay contacto visual porque el profesor no mira a la cámara. Se presentan instrucciones claras y detalladas, aunque un poco extensas, hay ejemplos de lo que se espera en algunos trabajos. Se piden trabajos creativos como vídeos y presentaciones de diapositivas. En el espacio de presentación en la plataforma aparece el nombre, la foto y descripción del profesor

El Entrevistado 3 señaló que le gustaría tener “un contacto en directo con el profesor en el que uno pueda hacer preguntas e interactuar en tiempo real.” Afirma que las instrucciones de las actividades son claras, y añade que se hizo uso de Zoom para responder preguntas. Esto le gustó porque a su juicio “las respuestas son más claras que cuando se escriben”, debido a esto propuso “videollamadas cada 15 días 45 minutos como mínimo”. La mentora en su entrevista señala que aunque los encuentros sincrónicos son opcionales para los estudiantes, han tenido una buena recepción. Este estudiante señala si el curso

hubiese sido presencial “se habrían podido responder muchas preguntas que surgieron a lo largo de las lecturas.”

La Entrevistada 4 también destaca la reunión por Zoom. Aunque afirma que el profesor “responde de forma inmediata”, señala que en los encuentros sincrónicos: “se puede preguntar cosas que a uno no le queda tan claras de un libro… No es lo mismo tener que redactar una pregunta y esperar a que el profesor responda.” Esta estudiante destaca que el profesor envía un resumen de lo que se estudiará, pero señala que le parece mejor cuando los profesores porque permite una mayor comprensión y “saca de la rutina de las lecturas”. Para esta estudiante la interacción inmediata y las instrucciones en vivo del profesor son grandes ventajas de la educación presencial.

El profesor en su entrevista señala que envía retroalimentación a la participación en los foros de los estudiantes, destacando aportes, corrigiendo afirmaciones y respondiendo inquietudes. Asegura que se esfuerza por responder a los correos con preguntas el mismo día que los recibe. Percibe que su función como profesor de un curso virtual es: “acompañar el proceso de aprendizaje del estudiante para que llegue a desarrollar las competencias del curso”. El profesor considera que en un curso presencial “el estudiante tendría más espacio y motivación para presentar sus inquietudes frente al contenido.” Para el profesor, en un curso virtual se podrían realizar actividades pedagógicas tales como: “salida de campo, trabajo en grupos y enseñanza al aire libre.”

5.2.2.2.3. Interacción del estudiante con los otros estudiantes.

Hay un ejemplo de un trabajo de un estudiante de un semestre anterior. En un foro se pide cargar un vídeo, pero no se pide comentar a los vídeos de los compañeros, solo comenta el profesor, esto mismo sucede con los foros escritos. No hay trabajos en grupo.

El Entrevistado 3 señala como un aspecto para cambiar una mayor interacción entre los compañeros. Afirma que le hubiese gustado “intercambiar trabajos sobre lo que compañeros habían hecho con otros libros de la Biblia”. La Entrevistada 4 señala que en los encuentros sincrónicos “hay preguntas que tienen los compañeros y de las cuales se aprende mucho.” Sin embargo, afirma que un encuentro sincrónico solo entre compañeros “estaría cojo” porque se requiere la presencia del profesor como moderador.

El profesor considera que en un curso presencial las dudas de un estudiante suscitarían preguntas de otros. Además, señala es difícil asignar trabajos en grupo en un pregrado virtual por el traslapo de las agendas de los estudiantes.

5.2.2.2.4. Interacción con la evaluación.

El docente comenta la participación en el foro de cada estudiante, aunque a veces se hace énfasis en ortografía y no hay comentarios de contenido. En algunos foros hay citas directas a la participación del estudiante. Se envía comentarios de retroalimentación dentro de los archivos que envían los estudiantes, esta retroalimentación contiene comentarios de ortografía y cumplimiento de las instrucciones

El Entrevistado 3 destaca que se hayan asignado trabajos nuevos como vídeos. El ejercicio profesional de los egresados tiene una proporción mayor en el desempeño verbal. Este estudiante asegura: “Estoy descontento con la calificación porque le dediqué tiempo a las lecturas, tuve problemas con la conexión y me vi afectado en mi calificación final.” Hay factores externos al estudiante como la conectividad que pueden afectar el cumplimiento de las actividades. La mentora señaló que una queja frecuente que recibe de parte de los estudiantes es la inflexibilidad de los docentes frente a los plazos, pero ella considera que esto contribuye a incrementar el compromiso de los estudiantes. Con respecto a la

retroalimentación, el Entrevistado 3 asegura que “era muy generalizada, siguiendo un esquema el profesor resaltaba los puntos a mejorar.” Este estudiante destaca como un elemento para mantener que las entregas tengan el martes como fecha límite. Y agrega que una de las ventajas de la educación virtual es que puede viajar sin tener que perderse las enseñanzas de la clase.

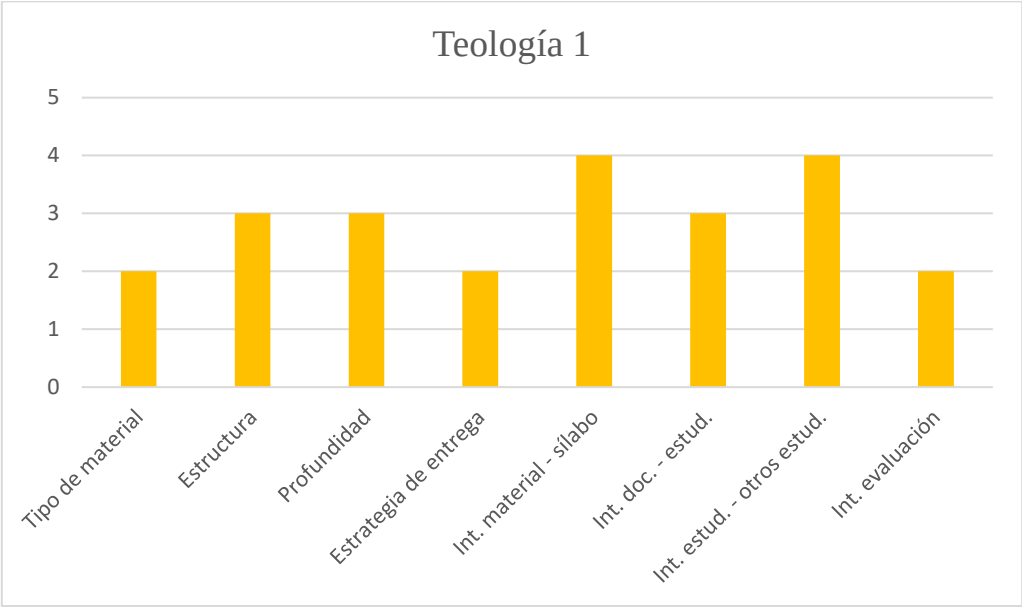
La Entrevistada 4 señala que en esta materia, a diferencia de algunas otras, no hay rúbricasde calificaciones, lo que limita su desempeño en las actividades. Esta estudiante destaca que el profesor sube archivos de retroalimentación a la plataforma con sus respectivos comentarios, lo cual considera valioso porque “en otras materias solo se pone la nota y ya.” Para esta estudiante “la calificación es adecuada para medir el alcance de las competencias.” La Entrevistada 4 mantendría del curso las tareas y la forma de evaluación.

El profesor reconoce el reto de que la realización de las actividades no pueda hacerse con una consulta de algunas secciones de las lecturas, sino con que requiera una lectura completa. Señala que decidió asignar la realización de un vídeo para que se evidencie que el estudiante logró entender y está en capacidad de comunicar sus aprendizajes a otros. Para el profesor un aspecto a mejorar es una mayor incorporación de actividades que requieran la expresión verbal de los estudiantes, teniendo en cuenta que esta será la competencia que más usarán en su ejercicio profesional. El profesor percibe como una fortaleza del curso que “hay coherencia entre lo que se enseña y se evalúa.”

El profesor señala que luego de evaluar una actividad elabora una retroalimentación general para el grupo, destacando los aspectos positivos y por mejorar. Afirma que continuamente envía “continuos correos recordando el inicio y finalización de las actividades, así como para corregir algunos asuntos que no se han entendido

correctamente.” Y asegura que un “mayor tiempo en la carga laboral docente permitiría hacer un seguimiento un poco más personalizado a cada estudiante.”

5.2.3. Teología cristiana I

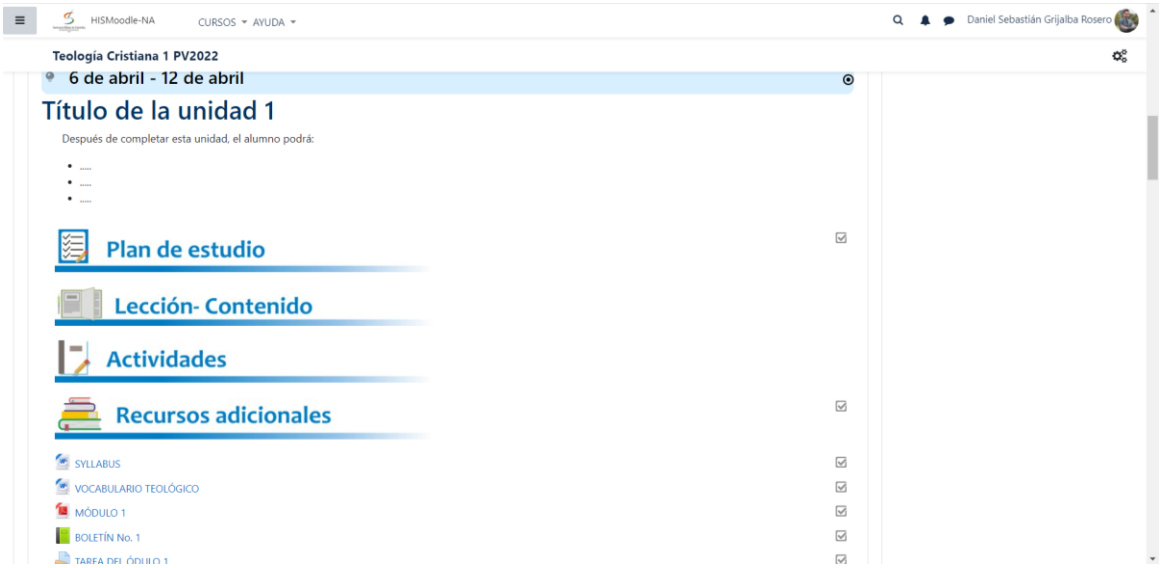


5.2.3.1. Contenido del curso Teología cristiana I.

5.2.3.1.1. Tipo de material empleado en el curso Teología cristiana I.

Se usa un excelente material propio, pero no se hace uso de material de terceros ni de uso libre. El profesor afirma que los estudiantes virtuales tienen poco tiempo, por lo que prefiere no cargar material complementario, sino solo presentar el material que ha elaborado y que representa “una perspectiva más universal.” El profesor es consciente de los riesgos de esta estrategia: “estoy condenando a mis estudiantes cuando solo les mando mi material, este presenta la perspectiva del profesor. Aun cuando presento varias perspectivas, estoy incidiendo en los estudiantes a quedarse con mi perspectiva sin que esta sea mi intención.”

5.2.3.1.2. Estructura del curso Teología cristiana I.



Se sigue una estructura secuencial en cada semana, pero todos los recursos se encuentran ubicados en "Recursos adicionales". Las unidades no tienen título en la plataforma. La Entrevistada 5 considera que es sencillo el manejo del curso con el profesor porque solo hay una actividad y una lectura cada semana. La estudiante considera que se debe mantener un solo PDF a la semana. La Entrevistada 6 afirma que la organización de la plataforma es uno de los aspectos para mantener en el curso.

5.2.3.1.3. Profundidad del curso Teología cristiana I.

El material empleado en las unidades fue elaborado por un profesor con una gran erudición en la materia, pero hay grandes limitaciones al no hacer uso de otro tipo de materiales.

La Entrevistada 5 señala que debe realizar las lecturas “con diccionario en mano” porque el profesor usa términos técnicos, considera que esto es enriquecedor porque le

permite aprender nuevos términos y leer con cuidado. Para esta estudiante la cantidad de lectura semanal oscila entre 6 y 20 páginas, lo que es adecuado en contraste con el excesivo material de algunas materias que requieren 80 páginas de lectura semanal. La estudiante señala que los contenidos del curso "son temas fundamentales para nuestra fe y doctrina" que puede emplear en "cursos de doctrina, tiempos de oración y predicación". Asegura que los materiales le seguirán siendo útiles: "Voy a estar consultando mucho mis apuntes y los PDF en el futuro." Para esta estudiante una gran ventaja de la educación virtual es que puede volver a leer para repasar y que no se pierde el contenido si no puede asistir a la clase.

La Entrevistada 6 considera que la cantidad de material es adecuado para la asignatura y señala que ha guardado este material para su posterior repaso. Señala que en las actividades del curso tuvo la oportunidad de reflexionar a partir de su contexto "cómo las doctrinas esenciales responden a problemáticas actuales". Esta estudiante señala que un aspecto a mantener del curso son las lecciones elaboradas por el profesor.

El profesor afirma que busca vincular el trabajo final con el quehacer ministerial de los estudiantes para enriquecer su práctica. El profesor considera que el material del curso es una de sus fortalezas y el uso del lenguaje teológico porque "privilegia la reflexión, crítica y capacidad sintética." Sin embargo, afirma que el contenido y la reflexión son limitados por la corta duración del bimestre

5.2.3.1.4. Estrategia de entrega del contenido del curso Teología cristiana I.

Únicamente se hace uso de un PDF cada semana, no hay uso de otro tipo de recursos. La Entrevistada 5 señala que el profesor de esta asignatura no usa material audiovisual. Afirma que le gustaría que se usaran videos y diapositivas porque permite una

comprensión a partir de la competencia visual. La Entrevistada 6 señaló “Creo que es necesario que se incluya material audiovisual, hay profesores que graban vídeos introductorios cortos.” Considera que estos recursos son necesarios para el aprendizaje.

El profesor afirma que ha intentado incorporar vídeos, pero que los estudiantes han tenido dificultades para verlos y que por esto ha optado por entregarles un material escrito que ha elaborado a partir de su investigación. El profesor señala que ha recibido varias observaciones de parte de los estudiantes por hacer uso exclusivo de material escrito, pero refiere que busca que “desarrollen un pensamiento crítico, analítico, sintético. Quiero que nos disciplinemos en la lectura y escritura.” Frente a los recursos, el profesor considera que: “Las diapositivas hacen que los estudiantes que son visuales puedan comprender mejor, pero no añaden nada nuevo al módulo. El estudiante se puede quedar con las diapositivas abandonado el discurso, por eso sacrifico otras estrategias.” El profesor ha optado por no hacer uso de estrategias de entrega diferente a las lecturas por temor a que los estudiantes consulten esos recursos y no lean.

5.2.3.2.Relación enseñanza y aprendizaje.

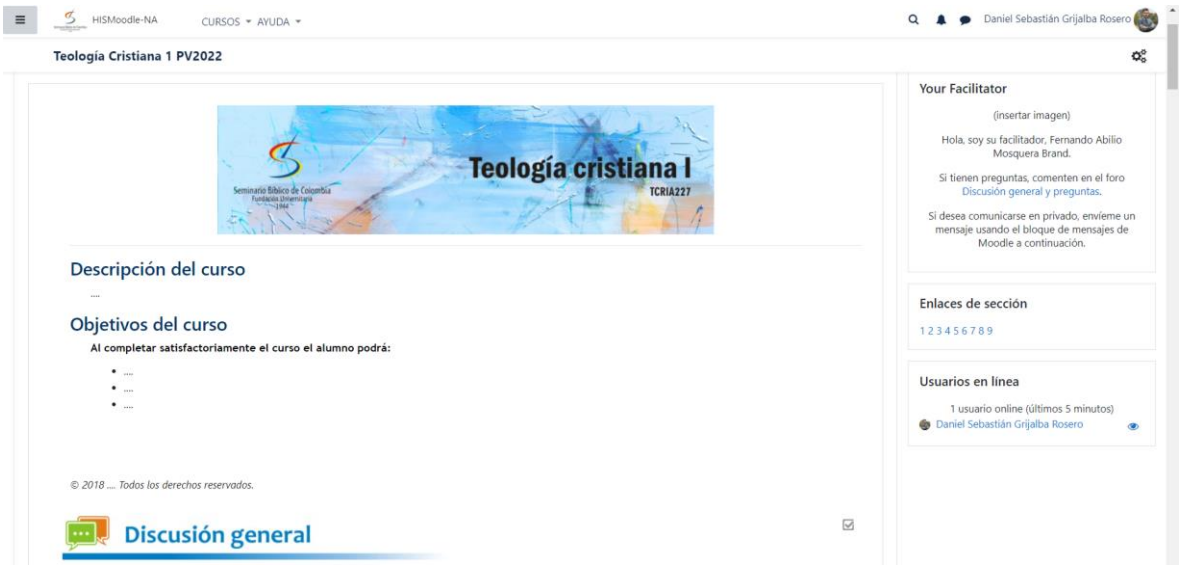
5.2.3.2.1. Interacción del material del curso Teología cristiana I con el sílabo.

Las unidades referenciadas en el sílabo corresponden con las proporcionadas en la plataforma, aunque la falta de títulos en esta última puede dificultar su comprensión. En el sílabo se referencia que el módulo tiene el 50% de calificación asignado al foro, pero hay varios módulos en los cuales no fue cargado un foro.

Para la Entrevistada 5 los materiales de la clase permiten desarrollar las competencias presentadas en el sílabo y “las actividades sí conducen a evaluar el alcance de las competencias, se tiene que haber leído y entendido.” La Entrevistada 6 coincide en que

alcanza las competencias a través de las lecturas y los trabajos requeridos. Sin embargo, advierte que “por la falta de retroalimentación del profesor pueda que no esté alcanzando ciertas competencias y no sepa.”

5.2.3.2.2. Interacción del docente con el estudiante.



En el "Boletín" de cada semana se explica el contenido que se encontrará en la lectura y se envían mensajes de parte del profesor. Se anota que el profesor tuvo una incapacidad médica que limitó su interacción. En el espacio de presentación en la plataforma solo aparece el nombre del profesor, no hay una descripción ni una foto

La Entrevistada 5 afirma que debido a dificultades de salud del profesor no ha habido tanta interacción como ha sucedido con él en otras asignaturas. La Entrevistada 5 señala que algunas estrategias de otros profesores que le han gustado es un documento con una lista de las actividades que se deben realizar semanalmente, y el horario de oficina para interactuar de forma personalizada durante 20 minutos con el profesor. Para la estudiante un aspecto a mejorar de la asignatura es la incorporación de encuentros sincrónicos semanales, considera que le permitiría realizar preguntas al profesor.

La Entrevistada 6 afirma que en el foro no hay participación del profesor y que no hay encuentros por Zoom en los que puedan surgir preguntas a partir de la exposición de profesor. Uno de los aspectos que esta estudiante valora de la educación presencial es la posibilidad de preguntar al instante.

El docente señala que ha reflexionado en que la educación virtual depende de la disciplina de los estudiantes y si ellos enfrentan una sobrecarga de actividades en sus agendas, probablemente va a sacrificar el tiempo que le dedican a la educación virtual. Además, el profesor afirma que los estudiantes "prefieren ver al profesor e interactuar con él", pero señala que "la dificultad era el horario en que todos podamos coincidir." El profesor aclara que durante el bimestre en curso no pudo realizar los encuentros sincrónicos por inconvenientes de salud. Afirma que con algunos estudiantes se ha reunido por videollamada durante 10 o 15 minutos y que otros le envían sus preguntas por WhatsApp y él les responde por audio.

La mentora ha recibido propuestas de estudiantes que están interesados en participar como monitores de asignaturas que les han llamado su atención y que les permitirán vincularse más con la institución. Sin embargo, el profesor afirma: "para los cursos virtuales no trabajo con monitores porque se le pone una carga más, además de lo que tiene que responder como estudiante" y "esto hace que se le incremente el trabajo al profesor, hay que darle instrucciones especiales, es un trabajo extra." A pesar de esto, asegura que está dispuesto a entrenar a un estudiante si la universidad se lo pide. El profesor considera que en un curso presencial el profesor puede escuchar y retroalimentar directamente a los estudiantes, de manera específica señala que "se pueden ver los gestos que son instrumentos pedagógicos y que se pierden en un curso virtual." Para el profesor, una gran

ventaja de la educación virtual es el alcance a estudiantes que no tienen la posibilidad de desplazarse hasta la universidad.

5.2.3.2.3. Interacción del estudiante con los otros estudiantes.

En los tres foros asignados hay interacción entre los estudiantes, se establece una hora límite para el aporte principal, con el objetivo promover las respuestas a los foros.

La Entrevistada 5 considera que encuentros sincrónicos en Zoom le permitirán tener espacios enriquecedores con sus compañeros. La Entrevistada 6 por su parte, percibe los foros como una oportunidad para interactuar con sus compañeros. El profesor considera que en un curso presencial los estudiantes tendrían la posibilidad de escucharse entre ellos.

5.2.3.2.4. Interacción con la evaluación.

No hay comentarios de retroalimentación que acompañen la calificación, ni siquiera en los casos en que hay calificaciones bastante bajas. En dos foros no hay retroalimentación de parte del profesor, en otro foro hay retroalimentación significativa, pero solo a algunos estudiantes.

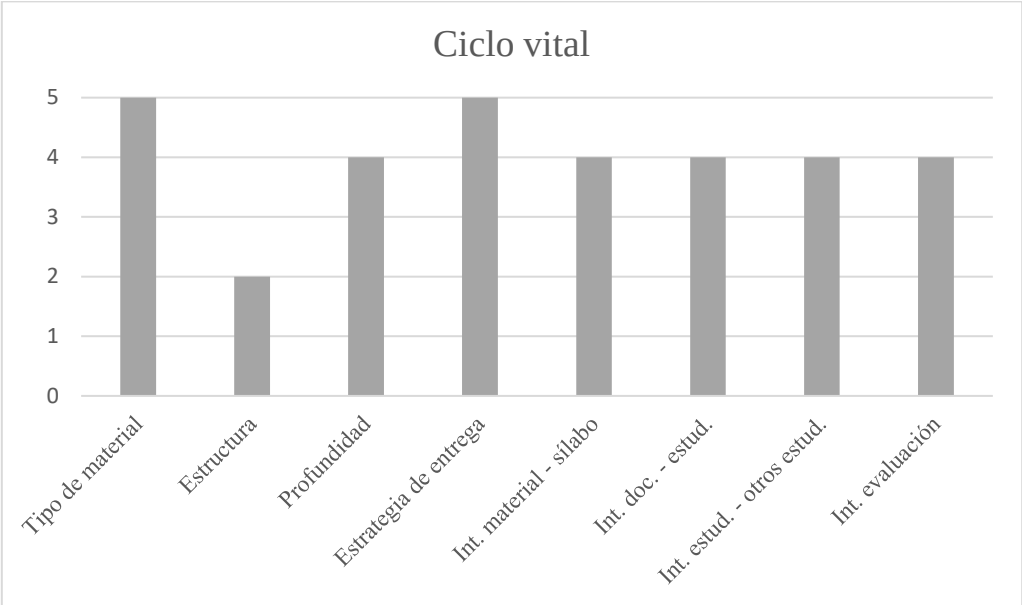
La Entrevistada 5 señala que el profesor carga las lecturas en la plataforma y días después la actividad evaluativa con el fin de que los estudiantes lean todo el material y no solo se enfoquen en los elementos que necesitarán para completar las tareas. La estudiante está de acuerdo con que esto se mantenga siempre y cuando sea exclusivo con este profesor, afirma: “no me gustaría que con todas las materias tenga que esperar hasta el sábado o domingo para tener las tareas.” La entrevistada destaca como un elemento positivo que se intercalen foros y ensayos cada semana. La estudiante refiere que no hay retroalimentación a cada aporte en el foro, sinosolo en respuesta a los ensayos, destaca que

una retroalimentación significativa le permite inferir que el profesor leyó su trabajo y le dedicó tiempo.

La Entrevistada 6 afirma que la calificación es “es cuantitativa y no cualitativa, muchas veces uno no sabe qué hizo mal.” Esta estudiante considera que un aspecto para mejorar del curso es que el profesor cargue los trabajos desde el primer día de la semana. También afirma que le gustaría que en el curso se brinde retroalimentación cualitativa. Para esta entrevistada la flexibilidad en el horario es una gran ventaja de la educación virtual.

El profesor señala que la cantidad de trabajo para él era enorme cuando tenía que leer cada semana ensayos y foros de los estudiantes. Debido a esto ha optado por intercalar las actividades. Frente a las actividades evaluativas, el profesor señala: “una vez intenté asignar un sermón escrito, pero era mucho trabajo para elaborar desde el sábado hasta el martes.” Afirma que comenta la participación de cada estudiante en los foros y al final realiza un comentario general. El profesor señala que en las preguntas abiertas la calificación es subjetiva y que su nota mínima es 2, pero su nota máxima es 4.8. Adicionalmente, afirma: “siempre mi nota es un poco mayor de la que creo que debería poner, prefiero que mi nota sea subjetiva favorablemente para el estudiante.” El profesor señala que prefiere asignar ensayos porque refleja lo que saben los estudiantes y los lleva a pensar de manera global, considera que es complejo asignar monografías por las dificultades que tienen los estudiantes para acceder a los libros.

5.2.4. Ciclo vital



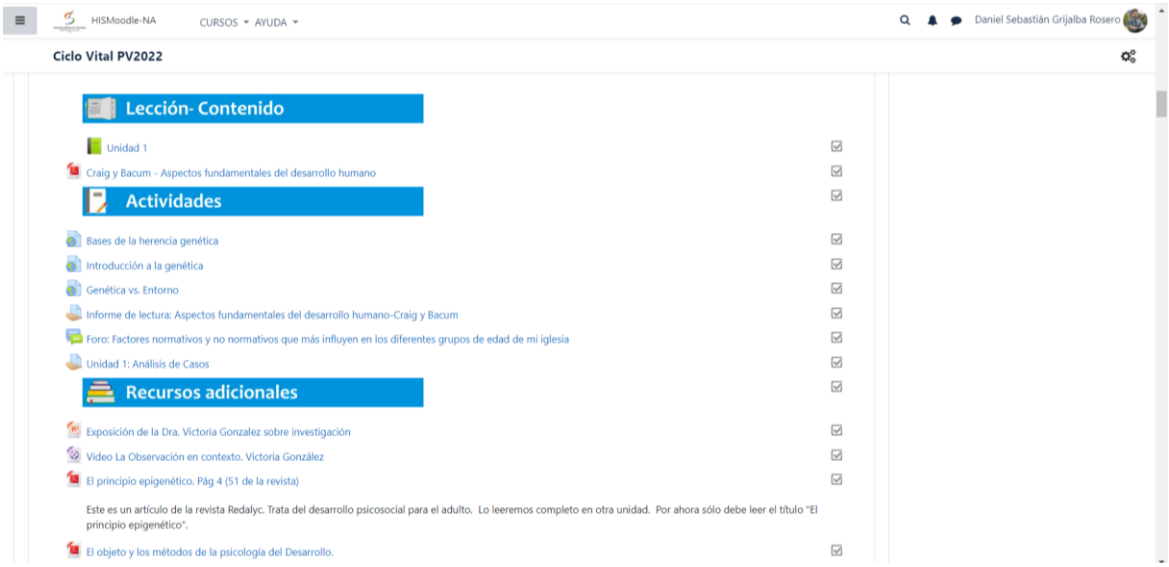
5.2.4.1. Contenido del curso Ciclo vital.

5.2.4.1.1. Tipo de material empleado en el curso ciclo vital.

Hay una buena integración de lecciones propias, capítulos de libros de terceros, vídeos y artículos de revista de uso libre.

La profesora referencia que es difícil enseñar un curso que ha sido diseñado por otro profesor. Al respecto, la mentora destacó que los profesores no se sienten cómodos enseñando cursos que no han diseñado, pero que "no están seguros de aceptar dictar el módulo si tuvieran que diseñar el material, como son profesores catedráticos, tienen muchas otras responsabilidades."

5.2.4.1.2. Estructura del curso ciclo vital.



En la plataforma hay variaciones en tipo, tamaño y color de la letra y espaciados entre las unidades. En algunas unidades se percibe que no se cargó correctamente un recurso. La mayoría de los documentos y vídeos se establecen como obligatorios, pero están ubicados en "Recursos adicionales". En la unidad 4 no hay un "Plan de estudio" con las instrucciones de lo que el estudiante debe realizar esa semana. En la unidad 5 la tarea aparece en "Recursos adicionales". Solo en las semanas 3 y 6 hay una descripción del paso a paso de las actividades semanales que deben realizar. Hay vídeos que están dentro del contenido de las lecciones, pero aparecen como "no disponibles". En algunas semanas se invierte el orden en que aparecen los recursos.

El Entrevistado 7 refiere que tuvo problemas con la organización de la plataforma, “hay fechas dispares, no actualizaron la plataforma con este nuevo curso. Se abre hoy la actividad y había que entregarla ayer.” Además, asegura que algunos links no funcionaban

y unas gráficas no cargaban lo que le distraía. El estudiante considera que se debe revisar con antelación los materiales y las fechas porque “el desorden genera confusión y desanima.” La Entrevistada 8 coincide en que hay inconsistencias con las fechas y propone que cada semestre se revise antes de empezar clases. La estudiante señala que la profesora extendió el plazo en los casos que se presentaban inconsistencias. Sin embargo, refiere que este es un aspecto para mejorar de la asignatura porque “causa angustia y pérdida de tiempo.”

La profesora afirma que se requiere acompañamiento a los docentes en el uso de la plataforma para un mejor aprovechamiento de su potencial. Frente a esto, la mentora señaló que el desarrollo de los cursos es más difícil cuando el profesor no tiene un manejo operativo de la plataforma.

5.2.4.1.3. Profundidad del curso ciclo vital.

Se profundiza con pruebas en aprendizajes técnicos de otras áreas del saber. Se considera que estos esfuerzos pueden redirigirse hacia una mayor comprensión de la aplicación de estos conocimientos desde la Teología. Hay otras actividades asignadas como el estudio de casos que son pertinentes para este fin.

El Entrevistado 7 se muestra a gusto con el contenido del curso, asegura que es “muy bueno en cuanto a la aplicabilidad. Desde el punto de vista psicológico muestra cómo es el desarrollo humano.” Sin embargo, considera que hace falta incorporar videos con una presentación al tema de cada semana. El estudiante propone la elaboración de un glosario para las palabras clave que serán empleadas en los textos, teniendo en cuenta que se hace uso de un lenguaje técnico de un área del saber distinta a la teología. El entrevistado muestra preocupación por sus compañeros porque considera que pueden percibir las

lecturas como “un problema porque son textos densos con lenguaje técnico.” El estudiante asegura que el curso tiene una gran importancia en un pregrado de teología porque “da bases para tratar de desenvolverte con cada grupo etario, saber cómo acercarse a ellos y poder reconocer señales de alarma.”

La Entrevistada 8 afirma “el contenido me parece excelente. La cantidad me parece muchísima.” Argumenta que en el pregrado virtual “se comprime 4 meses en 2 meses” y señala que eso es difícil en esta asignatura debido al uso de términos técnicos. Considera que a causa del poco tiempo “no disfruta tanto la materia por estar corriendo.” La estudiante refiere que guarda el material del curso para consultarlo en el futuro. Para la entrevistada, las actividades del curso son útiles para su desempeño ministerial: “algunos de los trabajos son analizando casos y eso ayuda a traer a la práctica lo aprendido con las lecturas. Uno se prepara con las respuestas que se debe brindar ante situaciones que se presente en la iglesia.” Asegura que sus aprendizajes son útiles incluso para desarrollar una actitud adecuada a los comportamientos que esté teniendo una persona de un determinado grupo etario en su familia. La entrevistada señala que el contenido del curso es un aspecto para mantener.

La profesora considera que “la materia es indispensable para poder ver educación cristiana y consejería.” Afirma que los estudiantes involucrados en alguna de esas actividades ministeriales logran percibir la importancia de la asignatura y que los estudiantes conservadores que “tienen una limitación a ver la psicología como una herramienta.” La profesora refiere que “el libro base es de Estados Unidos y no está contextualizado a Latinoamérica, pero el material contextualizado es escaso y en el libro base hay parámetros generalizados.” Señala que asigna actividades de estudios de caso con el fin de preparar a los estudiantes para las tareas de enseñanza y consejería. La profesora

comparte la percepción de la Entrevistada 8 de que se cuenta con poco tiempo para el desarrollo de la materia. Para la profesora, una de las fortalezas de la asignatura es su contribución con el acompañamiento pastoral y la evangelización al ayudar a responder acertadamente a las problemáticas de cada grupo etario.

5.2.4.1.4. Estrategia de entrega del curso ciclo vital.

Hay una buena interacción y proporción de vídeos, lecturas de diferentes materiales, y una presentación de diapositivas. Se sugiere desarrollar contenido audiovisual propio que integre la calidad audiovisual y la profundidad académica. Se propone habilitar todos los vídeos que para que puedan ser visualizados sin necesidad de descargarse.

El Entrevistado 7 afirma que le gustaría que la docente grabe videos y los cargue en la plataforma, porque evidencia como un problema que “los docentes no hacen vídeos para retroalimentar las lecturas.” El estudiante señala que pierde interés en el vídeo si está muy pixelado, como fue el caso de varios videos de la asignatura. El entrevistado refiere como un aspecto a mejorar la incorporación de videos con máximo 20 minutos de duración para introducir las lecciones de cada semana. La Entrevistada 8 destaca que se usan lecturas y videos. La profesora también resalta la existencia de material audiovisual que “abre el panorama.”

5.2.4.2. Relación enseñanza y aprendizaje.

5.2.4.2.1. Interacción del material del curso ciclo vital con el sílabo.

Se sigue la estructura de unidades temáticas propuestas en el sílabo. Hay varias actividades estipuladas como "evidencias de aprendizaje" en el sílabo que no corresponden con las requeridas en la unidad correspondiente de la plataforma.

El Entrevistado 7 afirma: “en este curso sí están conectadas las actividades con el alcance de competencias.” La Entrevistada 8 señala que las lecciones semanales se ajustan a lo estipulado en el sílabo. Además, considera que las actividades contribuyen con las competencias establecidas. La profesora considera que mediante los exámenes se evalúa las competencias teóricas de la asignatura, y mediante los estudios de caso, las competencias prácticas.

5.2.4.2.2. Interacción del docente con el estudiante.

Se realizaron encuentros sincrónicos por Zoom, pero no se subieron a la plataforma para los estudiantes que no se conectaron. En el espacio de presentación en la plataforma solo aparece el nombre del profesor, no hay una descripción ni una foto

El Entrevistado 7 señala que la profesora se demora en responder los correos y que no responde algunos, asegura que le envió 5 correos, pero solo recibió respuesta de 2. Sin embargo, destaca que la profesora contesta las llamadas al celular y programó reuniones por Zoom semanales. De manera especial relata: “la primera semana estábamos muy solos.” A partir de su experiencia con los cursos virtuales de la universidad, el entrevistado

señala que “los docentes no están dispuestos a escuchar las sugerencias de los estudiantes porque ellos son los docentes.” Y sugiere que los profesores deben “realizar un diplomado en pedagogía, una maestría o un doctorado en educación.” Asegura que se debe formar a los profesores en técnicas de enseñanza que sean inclusivos con los diferentes tipos de aprendizaje de los estudiantes. El Entrevistado 7 señala que un aspecto a mantener del curso es “la disposición de la profesora de querer aclarar conceptos.” El estudiante considera que la educación virtual tiene como ventaja que provee una interacción cercana con el docente y una “formación más humana.” Sin embargo, refiere que la educación virtual tiene como ventaja la posibilidad de estudiar sin desplazarse hasta la ciudad en que se encuentra la universidad y la flexibilidad en los horarios.

La Entrevistada 8 percibe como “un regalo” los encuentros sincrónicos que la profesora ofrece por Zoom y señala que en estos espacios se pueden aclarar inquietudes que pueden surgir por los términos técnicos de la asignatura. La estudiante señala que una de las ventajas de la educación presencialidad es el contacto con el profesor en el salón de clase. Sin embargo, refiere que la educación virtual le permite estudiar sin desplazarse a la universidad y manteniendo la posibilidad de viajar.

La profesora señala que se reúne semanalmente durante una hora y media o dos horas por Zoom y que les da su número de teléfono para resolver dudas. Afirma que otro canal importante de comunicación es la mentora. La profesora considera que una desventaja de un curso virtual es la limitación de la interacción y la posibilidad de realizar dinámicas. La docente asegura que en un curso virtual es muy importante la autodisciplina de los estudiantes. Además, relata que en la universidad generalmente los estudiantes le dan mayor importancia a materias de exegesis. La profesora coincide en que la educación virtual ofrece flexibilidad de tiempo, pero tiene una mayor exigencia.

La mentora en su entrevista señaló que los encuentros por Zoom motivan a los estudiantes y mejoran su actitud frente a los desafíos del curso.

5.2.4.2.3. Interacción del estudiante con los otros estudiantes.

Hay foros en algunas semanas que permiten la interacción entre los estudiantes. El Entrevistado 7 destaca que puede tener interacción con sus compañeros por medio del grupo de WhatsApp del curso. La Entrevistada 8 coincide que el grupo de WhatsApp contribuye a la comunicación entre compañeros y agrega que es un canal de comunicación con la mentora. La estudiante considera que en la educación presencial hay lugar para debates "supremamente valiosos".

La profesora afirma que en un curso virtual se limitan las posibilidades de asignar trabajos en grupo "por dificultad de coincidir en los horarios." Sin embargo, relata que en medio de una formación universitaria que recibió de manera virtual se asignaban trabajos en grupo y se realizaban encuentros presenciales con los estudiantes de la misma zona geográfica.

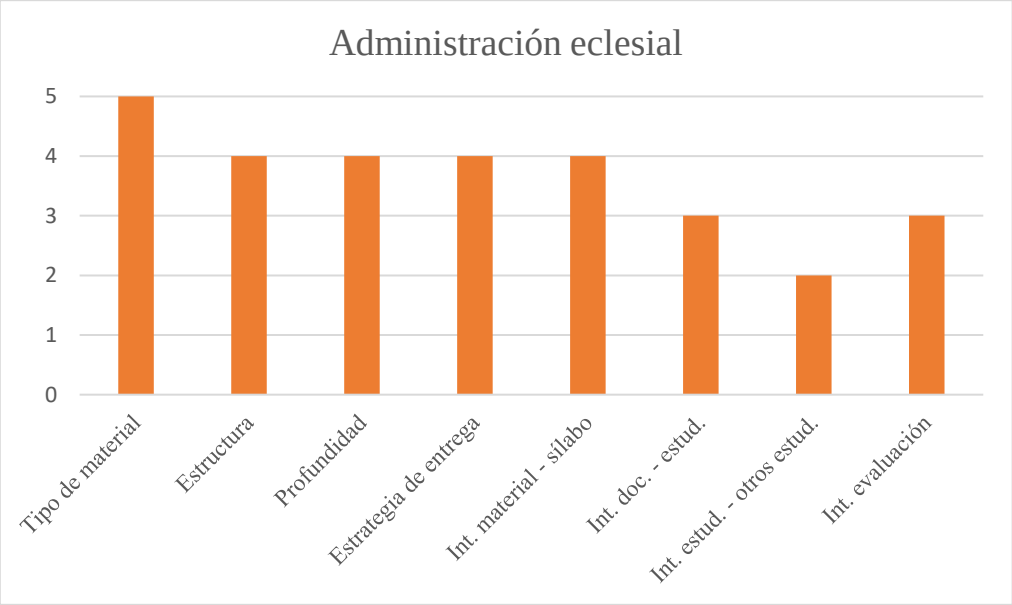
5.2.4.2.4. Interacción con la evaluación.

La docente no responde a los foros de los estudiantes. En la mayoría de los trabajos hay retroalimentación, en varios casos a partir de respuestas prediseñadas. El Entrevistado 7 señala que hasta el momento de la entrevista solo había recibido una calificación y que no estaba acompañada de una retroalimentación. Sin embargo, refiere que recibe retroalimentación en los foros y en las clases por Zoom. La Entrevistada 8 afirma que se han entregado varios trabajos, pero que solo han recibido la calificación de uno y considera

que la retroalimentación no fue suficiente. Afirma: “esperaría que a la semana tenga calificada la tarea.”

La profesora afirma que retroalimenta los trabajos de los estudiantes por medio de un documento con comentarios o de observaciones en la plataforma. La profesora refiere que es flexible con las calificaciones y que valora el esfuerzo de los estudiantes.

5.2.5. Administración eclesial

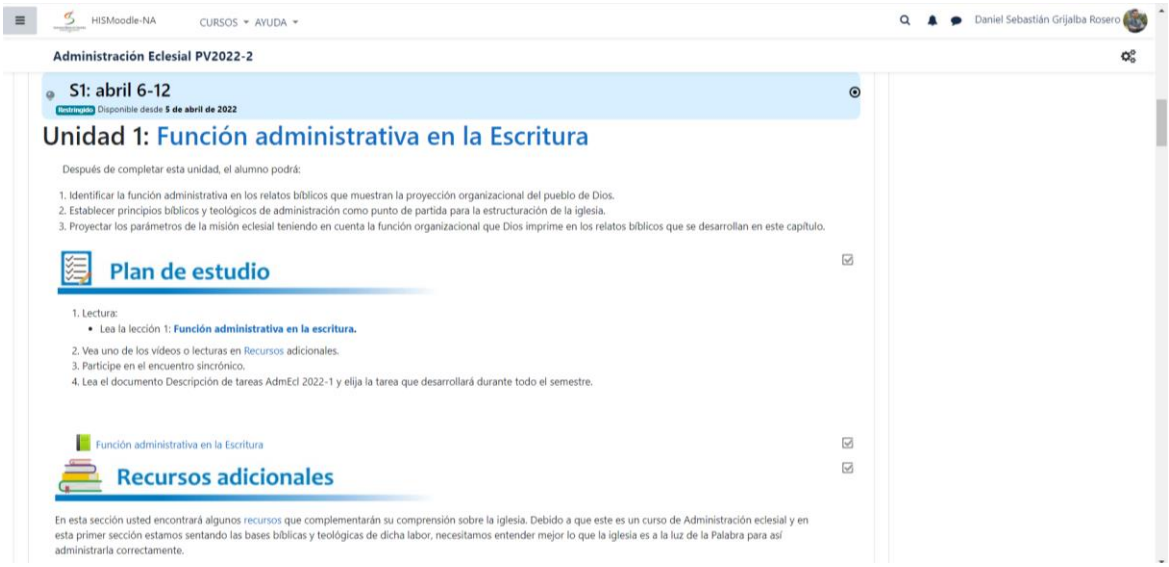


5.2.5.1. Contenido del curso Administración eclesial.

5.2.5.1.1. Tipo de material del curso Administración eclesial.

Hay una buena proporción entre las lecciones elaboradas que corresponden a material propio, capítulos de libro de terceros y vídeos de uso libre.

5.2.5.1.2. Estructura del curso Administración eclesial.



Se sigue la estructura de fecha, nombre y número de la unidad, plan de estudios y en algunos casos, recursos adicionales. En algunas oportunidades se cargan los documentos y vídeos a la plataforma y en otros se adjunta el link, esto puede causar confusión. Se recomienda cargar todos los recursos a la plataforma para mayor claridad. Se encontró un link que no funciona.

5.2.5.1.3. Profundidad del curso Administración eclesial.

Las lecciones del curso son elaboradas con profundidad, se incluye la respectiva bibliografía al final, se usa un lenguaje apropiado y se cita a especialistas en los respectivos temas. Se incluyen documentos relacionados con la materia que son elaborados por especialistas, pero se puede ampliar este material especialmente en algunas semanas en las que solo se asigna una la lección semanal. Este material puede incluirse en recursos

adicionales o en plan de estudio según la intensidad horaria. Se sugiere profundizar en el impacto de las teologías latinoamericanas en la administración de una iglesia en América Latina.

El Entrevistado 9 destaca una reunión por Zoom con una ponente invitada que amplió el contenido de una de las lecciones y existió la posibilidad de hacer preguntas. Para el estudiante la cantidad de material es apropiado y tiene buena accesibilidad. El entrevistado considera que la asignatura es muy útil para aprender a organizar una iglesia desde el área administrativa, legal y financiera. El Entrevistado 9 sugiere que se pueden realizar más reuniones sincrónicas "por ejemplo con pastores de otras iglesias que cuenten cómo funcionan sus iglesias." También propone que se cargue material adicional específico para cada opción de actividad evaluativa que puede elegir el estudiante.

La Entrevistada 10 afirma que el curso no cumplió con sus expectativas, señala: "el contenido me ha parecido pobre y la metodología inapropiada." La estudiante reconoce la importancia de la asignatura, pero considera que "se asumió que las personas tenían conocimientos previos en administración", y argumenta que la asignatura "debe estar pensada para una persona que está en un pregrado." La entrevistada identifica falencias en el diseño del curso y sugiere que se debe "actualizar el currículo y ajustarlo a las necesidades de los estudiantes." Para la estudiante es necesario incorporar ejemplos de otras iglesias frente a su misión, visión y organigramas. La entrevistada señala: "me parece que es un curso más de planeación estratégica, previamente debería darse un curso de administración." Ella afirma que no queda claro cómo se debe administrar la iglesia y señala que esto repercute negativamente en la utilidad de la asignatura. La estudiante considera que la reunión sincrónica con la ponente invitada requería conocimientos previos que no habían adquirido.

La entrevistada propone que se aborden los principios éticos una semana y que en las otras unidades se aborde la manera en que se debe administrar la iglesia. Algunos de los temas que propone agregar al currículo son: qué es una organización, tipos de organizaciones, qué es una ESAL, cuál es la normatividad que las rige, cómo se constituye una iglesia, perfiles de los cargos, descripción de puestos de trabajo, manual de funciones, elaboración de un organigrama, procesos de gestión de personas, procesos de contratación, tipos de contratos, procesos de dirección y evaluación, comités que regulan a la iglesia, contrataciones comerciales, gobernanza y administración de los recursos, plan estratégico, plan de acción anual, proyección del flujo de caja, seguridad para los recursos físicos y financieros. Además, la estudiante considera que esta asignatura debería cursarse antes que Proyección eclesial. La estudiante señala que mantendría en el curso "el tema de la ética y el liderazgo organizacional basado en las iglesias del Nuevo Testamento." Sin embargo, afirma que cambiaría el pénsum y que incrementaría la cantidad de créditos.

El profesor refiere en su entrevista que recibe el curso diseñado por otro profesor y agrega que busca promover la interacción y realzar la evaluación. Sin embargo, señala que "no hay un instructivo de quien diseñó el curso para los profesores que lo van a dictar." El profesor agrega que la función de quien diseña los cursos es redactar las lecciones y compilar los materiales que serán usados. También señala: "no he tenido una inducción de los cambios que están y no están permitidos." La mentora señaló en su entrevista que ha recibido quejas de parte de los estudiantes cuando el curso es enseñado por un profesor diferente al que lo diseñó. A juicio del profesor el curso es proporcional con la cantidad de créditos. Además, agrega que el curso es de especial utilidad para quienes están ejerciendo el ministerio pastoral o tienen proyectos para-eclesiales. El profesor espera que los estudiantes "tengan la capacidad de exponer en sus propias palabras algunos principios

básicos administrativos, su reflexión a partir de las Escrituras y su aplicación en sus propios contextos.” El profesor considera que una de las ventajas del curso es que quien esté desempeñando alguna tarea ministerial podrá reconocer su importancia debido a su fuerte componente práctico. Sin embargo, advierte que uno de los riesgos es que “se puede desligar lo práctico de lo teórico y se desarticula la teología de la práctica.” Asegura que las “reflexiones teológicas deberían permear cómo formulamos objetivos, formamos voluntarios y diseñamos un presupuesto.”

5.2.5.1.4. Estrategia de entrega del contenido del curso Administración eclesial.

Se incorporan vídeos en tres lecciones semanales, pero se pueden integrar en otras lecciones. No hay uso de presentaciones de diapositivas. Se realiza una clase por Zoom con una abogada para abordar un tema de la asignatura y se deja grabada. En la plataforma se anuncia que se celebraría otra reunión por Zoom, pero no se cargó la grabación para consulta de quienes no pudieron conectarse

El Entrevistado 9 afirma: “me gustaría que hubiera más vídeos.” Señala que las reuniones por Zoom deberían grabarse siempre y cargarse a la plataforma porque en oportunidades hay compromisos que impiden que los estudiantes se conecten. Este estudiante señala que no todos los estudiantes aprenden a través de la misma estrategia, por eso sugiere que además de lecturas se incluyan videos señalando las expectativas del profesor para cada semana. El estudiante considera apropiado que se haya eliminado de la plataforma el recurso de la revista multimedia, prefiere los documentos porque los puede descargar y subrayar. El estudiante se refiere a otras asignaturas para señalar que le ha gustado la incorporación de videos de clase. Para la Entrevistada 10 “es clave que todas las semanas se incluya material audiovisual” porque señala no todos los estudiantes aprenden

leyendo. La estudiante afirma que “Lo mejor de la FUSBC es la calidad de los docentes, pero lo peor es la metodología virtual.” Sugiere que el profesor se grabe y cargue la clase en la plataforma. El profesor considera que los videos que suministra en el curso promueven la comprensión de los estudiantes.

5.2.5.2. Relación enseñanza y aprendizaje.

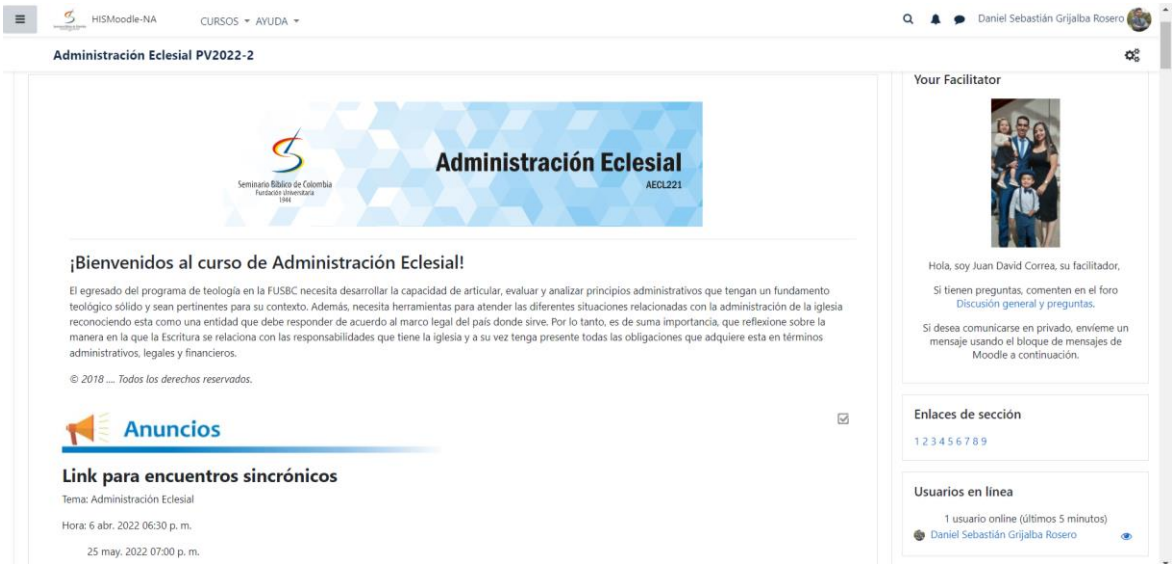
5.2.5.2.1. Interacción del material del curso Administración eclesial con el sílabo.

Hay material de la plataforma que no se encuentra referenciado en el sílabo. Además, hay bibliografía básica y cibergrafía referenciada en el sílabo que no está publicada en la plataforma

El Entrevistado 9 asegura: “He visto una conexión entre las competencias del sílabo y las que he desarrollado en la clase… En mi caso vi la teoría y luego comparé con lo que pasa en la práctica de mi iglesia.” La Entrevistada 10 señala “en algunas semanas el material permite desarrollar las competencias, pero en otras no.” Además, afirma que para cumplir con las exigencias del curso tuvo que hacer uso de conocimientos que había adquirido en su formación profesional externa al pregrado que está cursando.

El profesor considera que el trabajo final requiere implementar los principios que los estudiantes reflexionan críticamente a partir de las lecciones. El profesor señala que busca que “los estudiantes puedan articular su reflexión teológica con las tareas más prácticas y que parezcan menos reflexivas del mundo eclesial, para-eclesial o académico.”

5.2.5.2.2. Interacción del docente con el estudiante.



Se elaboró un vídeo para especificar las instrucciones del trabajo y se hizo uso de la plataforma Zoom. La falta de foros y tareas semanales impide una interacción constante con el profesor. En el espacio de presentación en la plataforma solo aparece el nombre y la foto del profesor, no hay una descripción de su perfil profesional.

El Entrevistado 9 señala que en la elaboración de sus actividades tuvo dudas, pero recibió una respuesta pronta de parte del profesor. El estudiante señala que en la educación virtual “las instrucciones deben ser muy claras con el detalle de lo que se espera.” Este entrevistado sugiere que el profesor debería estar en el grupo de WhatsApp para dar una respuesta más rápida a las dudas de los estudiantes. El Entrevistado 9 afirma que en la educación presencial “se aprovecha más al profe al poder hacerle más preguntas.”

La Entrevistada 10 refiere: “Siento que el Seminario no escucha la voz del estudiante y que por eso no hay una oportunidad de mejora continua.” Para la estudiante faltaron foros que permitan una retroalimentación progresiva de parte del profesor. Frente

al encuentro sincrónico por Zoom señala que se debe consultar con los estudiantes un horario disponible antes de programar una reunión y propone que se carguen las grabaciones a la plataforma. Argumenta que, aunque hay estudiantes que no se pueden conectar de manera sincrónica, los profesores pueden verificar las estadísticas de reproducción del vídeo para comprobar que hay estudiantes que los miran.

Para el docente uno de los grandes beneficios de la educación presencial es la posibilidad de ofrecer un acompañamiento personalizado a los estudiantes en el desarrollo del curso. La mentora señala que los estudiantes del pregrado virtual buscan oportunidades para conectar con la universidad aun a la distancia, por ejemplo, realizando sus prácticas en esta entidad. El profesor asegura que la educación virtual supone un mayor esfuerzo de parte del estudiante, quien tiene que trabajar en sus competencias autodidactas y en su comprensión lectora, pero afirma que también obtendrá mejores resultados.

5.2.5.2.3. Interacción del estudiante con los otros estudiantes.

No hay espacios para foros ni interacciones entre estudiantes. Sin embargo, en la videollamada de Zoom hubo la posibilidad de escuchar las preguntas que otros estudiantes le hicieron a la conferencista sobre un tema específico.

El Entrevistado 9 señala que los trabajos individuales le permiten trabajar según la disponibilidad de sus tiempos, pero afirma que en la educación presencial “hace amigos, hace una familia.” Este estudiante refiere que los foros en los que estaba participando en otras asignaturas “se estaban volviendo muy monótonos, se estaba haciendo como por cumplir”, por eso sugiere “sería mejor hacer una videollamada para evaluar el foro.” El estudiante señala como un aspecto para mejorar del curso la posibilidad de interactuar con compañeros que estén realizando la misma actividad evaluativa para compartir sus

experiencias. Para el Entrevistado 9 se puede conocer a más compañeros en un entorno de aprendizaje presencial, estas relaciones y el contacto con el profesor compensan el desplazamiento hasta la universidad desde la perspectiva del estudiante.

La Entrevistada 10 considera que es necesario incorporar foros para interactuar con los compañeros. Frente a la interacción con otros estudiantes afirma “siento que la interacción con mis compañeros ha sido nula. No tengo ni idea de quien está tomando la materia. Ni ha habido foros ni trabajos en grupos. Hubiese sido chévere hacer el proyecto en grupo para apalancarse entre compañeros”

El profesor relata que tuvo un encuentro sincrónico con los estudiantes al principio del curso “para asegurarme de que los estudiantes tuvieran claras las instrucciones.”

5.2.5.2.4. Interacción con la evaluación.

Se asignó un solo trabajo para elaborarse progresivamente en cada semana. Las entregas se realizaron por fuera de la plataforma y no hay acceso a la retroalimentación.

El Entrevistado 9 señala que recibió una nota en un documento de drive por fuera de la plataforma que no había visto y temía “me podré llevar una sorpresa al final.” El estudiante señala que un aspecto para mantener de clase es la posibilidad de elegir entre tres tipos de actividades para el trabajo que realizarían progresivamente a lo largo del semestre.

La Entrevistada 10 afirma: “ha sido una materia en la que poco he aprendido. El proceso es colgar el material, siento que no ha dado un valor agregado. El profesor da retroalimentación mucho después.” Asegura que recibió la calificación de la semana 1 y 2 en la semana 4. La estudiante señala que espera que cada semana finalice con la retroalimentación del profesor. La mentora señaló en su entrevista que para los estudiantes

es significativo recibir las correcciones de sus trabajos a tiempo. La entrevistada considera que la tarea permite “ir aplicando lo que se va viendo de la administración.”

El profesor afirma que este curso no es muy llamativo para los estudiantes y señala que a causa de esto dio a elegir una tarea que se ajuste a los intereses de los estudiantes para la actividad “plantar una iglesia, evaluar su propia iglesia o evaluación de un modelo eclesial famoso que ya existe.” El profesor refiere que esperaba estudiantes de sexto o séptimo semestre, pero que recibió estudiantes de semestres inferiores y esto dificultó el desarrollo de la actividad planteada. El profesor señala que elige aleatoriamente alguno de los trabajos que se están realizando progresivamente para calificar los avances, pero que espera que cada estudiante tenga al menos tres revisiones previas. El profesor considera que le parece que el curso es proporcional con la intensidad horaria de su carga laboral, pero aclara que esto depende de las actividades evaluativas que se asignen.

6. Promoviendo las potencialidades de la educación virtual: a modo de discusión de resultados

Uno de los hallazgos del investigador en su interacción con los cursos en la plataforma virtual fue la necesidad de fortalecer la contextualización de las enseñanzas. Un estudio académico de Teología requiere una comprensión de las particularidades del entorno para que se pueda responder a ellas. La teología forma a las personas en sus contextos específicos (Branson y Martínez, 2013, p. 71), así que resulta necesario que las enseñanzas de los cursos tengan presente la cultura latinoamericana preponderante en los estudiantes. Escobar (2008) advierte que se requiere una consciencia del contexto en el que se van a aplicar las Escrituras (p. 21).

Una fuerte contextualización de las enseñanzas va a permitir reconocer el aporte de la Teología al contexto social de manera que impulse un trabajo por transformarlo. Se debe reconocer la posibilidad de cambiar las realidades (Freire, 1997, p. 74) y el mandato bíblico de amar con acciones en vez de permanecer indiferentes ante las necesidades de otros. En el marco de un aprendizaje por competencias (Moncada, 2011, p. 81) se debe equipar al estudiante con herramientas que le permitan responder a las problemáticas con las que se encontrará en su ejercicio profesional. Especialmente se debe reforzar una perspectiva crítica que fomente una consciencia social (Gómez, 2011, p. 33).

El investigador reconoció múltiples inconformidades de los estudiantes que deben ser atendidas por los docentes como parte de una búsqueda intencional de retroalimentación. Las pedagogías críticas articulan un ciclo constante de reflexión y acción (Murillo, 2015, p. 7) el cual será enormemente enriquecido a través de los aportes de los estudiantes. Si bien la institución cuenta con un sistema de evaluación docente al finalizar

las asignaturas, se requiere que los docentes fomenten vías de retroalimentación constante que permita escuchar a los estudiantes para generar los cambios oportunamente. Al respecto, Freire (1997) ha señalado la necesidad de que el docente sepa escuchar (p. 108) y Vasco (1990) ha señalado que el docente debe tener en cuenta las particularidades de cada estudiante porque de esto dependerá el éxito del proceso educativo (p. 116). El docente debe esforzarse por conocer a los estudiantes y sus percepciones del desarrollo de la asignatura. El docente solo podrá hacer justicia a sus estudiantes en los términos propuestos por Moncada y Gómez (2011) si satisface sus necesidades (p. 27) y no debe caer en el error de asumir que ya las conoce.

De parte de los estudiantes también se requiere intencionalidad para comunicar sus comentarios a los docentes en el transcurso de la asignatura. Los estudiantes no deben ser agentes pasivos del acto educativo, sino que deben involucrarse activamente, fomentando la interacción con el docente por las vías habilitadas y promoviendo la reflexión crítica a partir de la retroalimentación que le brinde. Segovia-García y García (2022) señalaron que se fomenta la permanencia en un programa si los estudiantes tienen una buena percepción de sus contenidos, herramientas y acompañamiento docente (p. 212). Como se ha señalado, los docentes tienen la función de indagar acerca de esta percepción y los estudiantes tienen la responsabilidad de comunicarla.

El investigador identificó que las asignaciones de los cursos se limitan a actividades individuales. Si bien hay espacios de foros que fomentan la interacción entre estudiantes, se debe incorporar actividades de trabajo colaborativo. Henao (2002) señala que uno de los aportes de los trabajos en grupo es el alcance de una mayor profundidad en el conocimiento (p. 60). En la asignación de actividades grupales se debe tener en cuenta las diferentes agendas de los estudiantes, pero no se puede prescindir de las contribuciones del

aprendizaje colaborativo. La precariedad de las relaciones entre estudiantes que ellos perciben puede ser superado a través de estrategias como esta.

Uno de los elementos de inconformidad que manifestaron los estudiantes entrevistados fue la confusión frente a las instrucciones de algunas actividades. Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez (2021) enfatizan en la necesidad de descripciones detalladas y una presentación de los parámetros de evaluación (p. 175). La presentación de rúbricas de evaluación permite ampliar la comprensión de los estudiantes frente a las expectativas del docente, esto es especialmente importante en un ambiente virtual donde el estudiante no tiene al profesor en persona para aclarar sus dudas. Simonson (2006b) señala que los cursos de educación a distancia deben elaborarse con antelación, esto debe permitir que se realice una revisión previa de los contenidos e instrucciones de las actividades (p. 9).

Otro elemento de descontento que manifestaron los estudiantes fue la falta de recursos audiovisuales en el aula virtual en contraste con la gran cantidad de lecturas asignadas. Santoveña (2005) afirma que se requiere usar y adaptar todos los métodos disponibles para la enseñanza (p. 26), no es suficiente con emplear recursos de texto, pues se estará excluyendo a algunos estudiantes. Bray (2022) propone usar herramientas multimodales para incluir a los estudiantes con sus diferentes tipos de aprendizaje (p. 8).

Algunos estudiantes también se quejaron por la falta de interacción con sus docentes. Un elemento que es indispensable de la definición de Simonson (2006a) es que la educación distancia tiene el propósito de conectar a los estudiantes, recursos y docentes (p. 17). Aunque los estudiantes y docentes no estén presencialmente juntos, deben estar conectados a través de las estrategias del curso. Para Simonson (2006b) se debe fomentar la interacción del profesor con los estudiantes (p. 9), Guarín (2002) agrega que a través de esta interacción se promueve la enseñanza (p. 43). Es importante que el docente brinde

espacios de comunicación con los estudiantes que vayan más allá de correos electrónicos y mensajes a través de la plataforma virtual.

Los estudiantes también señalaron en algunos casos la falta de retroalimentación suficiente y oportuna. Nieto (2012) señala que una de las fuentes de donde surge el conocimiento es la retroalimentación de las actividades por parte del profesor (p. 147). El profesor de un curso virtual debe explorar las exigencias de este ambiente de aprendizaje y debe buscar formación constante que nutra su reflexión y acción. La plataforma virtual usada para enseñar los cursos permite incorporar tanto retroalimentación cuantitativa como cualitativa. Los docentes deben conocer y aprovechar los potenciales que ofrecen las plataformas educativas (Roldán et al., 2011, p. 19). Una retroalimentación cualitativa permitirá afirmar al estudiante en los puntos fuertes de su trabajo y guiarlo en los aspectos que debe mejorar.

7. Conclusiones, recomendaciones y futuras investigaciones

En este capítulo se expondrán las conclusiones de esta investigación, las recomendaciones para la FUSBC y elementos que deben ser tenidos en cuenta para futuras investigaciones sobre el tema que ha sido abordado.

7.1. Conclusiones

En la mayoría de los casos se cuenta con una buena proporción de tipos de material, pero en otros hace falta la incorporación de recursos de terceros para que la formación no se limite a la perspectiva del docente. En cuanto a la estructura, la mayoría de los cursos siguen la misma organización cada semana, sin embargo, se encuentran materiales ubicados en una categoría diferente a la que corresponde. Además, hay algunos recursos que no funcionan adecuadamente y se evidencian algunas inconsistencias entre las fechas de entrega de las actividades.

Se destaca como una fortaleza del pregrado virtual evaluado la calidad de sus contenidos, reconocida tanto por el investigador como por los entrevistados. No obstante, se identifica que algunos cursos tienen muy poca o ninguna integración de recursos audiovisuales, los estudiantes pidieron reiteradamente la incorporación de este tipo de recursos.

Se evidenció una gran consistencia entre las competencias formuladas en el sílabo y las desarrolladas en el transcurso de la materia, el investigador y los entrevistados coinciden en esta conclusión. En la mayoría de los casos, tanto los contenidos como las actividades asignadas contribuyen al desarrollo de las competencias propuestas.

Los estudiantes valoraron positivamente la realización de clases por Zoom, lo consideran como un medio muy significativo para interactuar con el docente. Los docentes que han implementado esta estrategia también dan cuenta de los buenos resultados que han obtenido. Las clases por Zoom también han contribuido a la interacción del estudiante con los otros estudiantes. Así mismo, la creación de grupos de WhatsApp ha aportado a fomentar esta interacción. En referencia a la interacción con la evaluación se identificó que en algunos cursos se ofrece una retroalimentación que no es suficiente ni oportuna para los estudiantes.

La virtualidad hace que el sueño de estudiar sea posible para muchos estudiantes que no tienen la oportunidad de estudiar presencialmente. Las ventajas más destacadas por los estudiantes en las entrevistas fueron: la flexibilidad en el manejo del tiempo que permite la ejecución de actividades laborales y la posibilidad de estudiar sin tener que desplazarse hasta una zona geográfica determinada. Este trabajo permitió reconocer elementos que se deben tener en cuenta en la educación virtual para que cumpla con su objetivo. La enseñanza virtual supone grandes retos en la estrategia entrega de los recursos, pues se deben usar materiales que permitan incluir a los alumnos con diferentes estilos de aprendizaje. Otro de los grandes desafíos es la promoción de la interacción entre los estudiantes y el acompañamiento del docente, de manera que la virtualidad no sea interpretada como aislamiento. La incorporación de los elementos destacados en esta investigación contribuirá a que el sueño de estudiar virtualmente no se convierta en una pesadilla.

7.2. Recomendaciones

Frente al tipo de material se sugiere mantener un balance en los cursos de recursos propios, de terceros y de uso libre. En conexión con el parámetro de estrategia de entrega se deberá optar por buscar material de terceros y de uso libre para suplir la necesidad de recursos audiovisuales o por elaborar material propio.

Con referencia a la estructura se sugiere una revisión detallada de la estructura de los cursos previo al inicio de clases. Cada elemento debe ubicarse dentro de su respectiva categoría, específica, recursos, actividades o recursos adicionales. Se sugiere realizar una introducción semanal con una explicación de los recursos que los estudiantes deben estudiar y las actividades que deben realizar. Se sugiere revisar que cada enlace y recurso funcione adecuadamente y que las fechas de entrega correspondan con las anunciadas en el sílabo.

En cuanto a la profundidad del curso, se recomienda que se continúe fomentando la contextualización de la teología en un entorno latinoamericano, de la cual la teología de la misión integral es un referente, pero se pueden fomentar otras, incluso nuevas, propuestas de teología contextual. También se sugiere hacer uso de las pedagogías críticas para fomentar la apropiación del conocimiento. Se recomienda adelantar los trámites de acreditación para dar cuenta de la alta calidad del programa. En lo referente a la estrategia de entrega del contenido, se sugiere incorporar diapositivas y videos que promuevan una formación equitativa para estudiantes con estilos de aprendizaje diferentes.

En lo relativo a la interacción del material con el sílabo, se sugiere revisar que las evidencias de aprendizaje presentadas en el sílabo correspondan con las asignadas a en el curso. Frente a la interacción del docente con el estudiante, se sugiere promover la

estrategia de clases por Zoom en todos los cursos, al menos tres o cuatro veces en el bimestre. Se recomienda que la fecha y hora de las reuniones sean consensuadas entre el profesor y los estudiantes para garantizar la asistencia del mayor número de estudiantes interesados en participar. Se sugiere que todas las clases por Zoom se carguen en la plataforma para posterior consulta de los estudiantes que no se conectaron o para repaso de los que sí lo hicieron. Se propone la incorporación de la figura de monitores que promueva la conexión entre los estudiantes, los profesores y la institución. Los monitores afianzan su aprendizaje a través de los cursos que apoyan y a su vez contribuyen con el aprendizaje de los estudiantes que son acompañados. Los monitores pueden ayudar a los profesores y a la mentora a suplir la necesidad de acompañamiento. También se recomienda que los profesores establezcan horarios semanales para la atención personalizada a los estudiantes mediante videollamada.

Teniendo en cuenta que en muchos casos el profesor que enseña los cursos no los ha diseñado, se sugiere a la FUSBC adoptar una estrategia que permita la familiarización del profesor con el curso que va a enseñar. La institución puede solicitar guías escritas o audiovisuales a los profesores que diseñen los cursos para hacer un empalme con los profesores que los enseñarán. La FUSBC también puede establecer plazos y procesos para que el profesor que va a enseñar realice ajustes al curso que ya está diseñado. Es importante que la institución brinde capacitación a los docentes de cursos virtuales acerca de las herramientas y expectativas propias de la educación virtual. Además, se recomienda a la institución explorar la posibilidad de ampliar el tiempo asignado a los docentes por crédito académico para que puedan dar un mayor acompañamiento a los estudiantes.

En cuanto a la interacción del estudiante con los otros estudiantes, se recomienda implementar la actividad de los foros en todos los cursos. Además, se sugiere buscar

estrategias para la implementación del trabajo colaborativo a través de actividades en grupo en las cuales los estudiantes puedan aprender mutuamente entre sí. Se sugiere cargar las grabaciones de clases de Zoom, incluyendo las partes correspondientes a las preguntas de los estudiantes.

Con referencia a la interacción del estudiante con la evaluación se sugiere brindar retroalimentación detallada que destaque elementos fuertes y aspectos a mejorar. Se recomienda usar rúbricas de calificación para clarificar las expectativas del profesor con cada trabajo. Se sugiere que la retroalimentación sea oportuna para que los estudiantes puedan ir implementando las correcciones en los próximos trabajos. Adicionalmente, se propone que los profesores busquen retroalimentación de los estudiantes en el transcurso de sus asignaturas para que puedan implementar a tiempo los ajustes necesarios. Las contribuciones que el profesor debe esperar de sus estudiantes son diferentes dependiendo del curso en el que se encuentren. En asignaturas de idiomas y exegesis los aportes de los estudiantes estarán más limitados a sus percepciones de la asignatura y a propuestas de cambios que se puedan realizar, por ejemplo, en la metodología del profesor. En otras asignaturas las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes servirán como insumos que nutrirán el diálogo académico y enriquecerán el curso.

7.3. Futuras investigaciones

Se recomienda a futuros investigadores evaluar las mismas asignaturas que se han evaluado en la presente tesis para evaluar el progreso que han tenido y las percepciones de los estudiantes y docentes. Estas investigaciones pueden tomar como referencia los parámetros de evaluación que se han propuesto o incorporar nuevos parámetros. La

tecnología avanza con sus ofertas y desafíos, así que será necesario que las futuras investigaciones tengan en cuenta los avances en materia de educación virtual.

También se propone evaluar asignaturas que no han sido incluidas en esta investigación para ampliar el panorama de la educación virtual en la FUSBC. A partir de los insumos de nuevos cursos y las perspectivas de otros docentes y estudiantes se pueden extraer nuevas propuestas que contribuyan con el fortalecimiento del pregrado virtual de Teología en la FUSBC. Sería interesante evaluar las asignaturas de Práctica ministerial para reconocer el impacto social que está teniendo la institución en cada lugar donde se encuentran ubicados sus estudiantes. De igual forma, sería significativo realizar una evaluación de las asignaturas de Práctica investigativa para identificar la manera en que los estudiantes están respondiendo desde la academia a las necesidades de sus contextos. Finalmente, se propone evaluar la incidencia de la figura del mentor en el proceso de enseñanza de los estudiantes del pregrado virtual de Teología.

Referencias

Bray, M. (2022). The 2021-22 Multimodal Learning Framework. En *Economist Impact.* https://impact.economist.com/perspectives/sites/default/files/msft_report_-_final.pdf

Bullón, H.F. (2017). Educación superior protestante en América Latina; realidad, desafíos y posibilidades. En H.F. Bullón y N. Panotto (Ed.), *¿Hacia dónde va el protestantismo en América Latina? Una visión multidisciplinaria y prospectiva a los 500 años de la Reforma* (pp. 375-394). Ediciones Kairós.

Cabero-Almenara, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2021). La evaluación de la educación virtual: las e-actividades. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *24*(2), 169. https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28994

Conde-Frazier, E. (2021). *Atando cabos: contribuciones latinas a la educación teológica*. Publicaciones Kerigma.

De Sousa Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo: la afirmación de las epistemologías del sur*. Editorial Trotta, S.A.

Durán, R., & Estay-Niculcar, C.A. (2016). Las buenas prácticas docentes en la educación virtual universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, *14*(2), 159–186.

Durán, R., Estay-Niculcar, C., & Álvarez, H. (2015). Adopción de buenas prácticas en la educación virtual en la educación superior. *Aula Abierta*, *43*(2), 77–86. https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.01.001

Escobar, S. (1975). El reino de Dios, la escatología y la ética social y política en América Latina. En R. Padilla (Ed.), *El reino de Dios y América Latina* (pp. 127-156). Casa Bautista de Publicaciones.

Escobar, S. (2008). *Cómo comprender la misión*. Ediciones Certeza Unida.

Freire, P. (2007). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno.

Freire, P. (2017). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo Veintiuno Editores.

García Aretio, L. (1991). Un concepto integrador de enseñanza a distancia. Publicado en *Radio y Educación de Adultos.* Nº 17, 36 pp., Boletín cuatrimestral, Mayo-Agosto.

García Aretio, L. (1997). Una propuesta de evaluación de la calidad de la Educación Superior a Distancia. En Martínez, C. (Coord.). *Encuentros en la Facultad de Educación sobre evaluación.* Madrid: UNED, pp. 267-292.

Giraldo, E. P. L. (2011). El diseño instruccional en la educación virtual: más allá de la presentación de contenidos. *Educación y desarrollo social*, *5*(2), 112-127.

Göller, R. A. N. (2012). Educación virtual o virtualidad de la educación. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, *14*(19), 137–150. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86926976007

González O. E., & González J. L. (2016). *Documentos para la historia del cristianismo en América Latina: voces de ayer y de hoy*. Ediciones Kairós.

González O. E., & González J. L. (2020). *Historia del cristianismo en América Latina*. Káiros.

Guarín Salazar A. (2005). Un proyecto educativo que supera las fronteras del espacio y del tiempo. En: Fundación Universitaria Católica del Norte, *Educación virtual: reflexiones y experiencias.* FUCN.

Lezcano, L., & Vilanova, G. (2017). Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes. *Informes Científicos Técnicos - UNPA*, *9*(1), 1–36. https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v9i1.235

Marciniak, R., & Gairín Sallán, J. (2017). Dimensiones de evaluación de calidad de educación virtual: revisión de modelos referentes. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *21*(1), 217. https://doi.org/10.5944/ried.21.1.16182

Martínez J. F., & Branson, M. L. (2013). *Iglesias, culturas y liderazgo: una teología practica para congregaciones y etnias*. Editorial Vida.

Moncada, J. S., & Gómez V., B. (2011). *Tutoría en competencias para el aprendizaje autónomo.* México: La Caja.

Murillo, F. J., y Hernández-Castilla, R. (2015). *Esperanza crítica en educación para la justicia social*. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. 4(2), 5-9.

Padilla C. R. (2012). *Misión integral: ensayos sobre el Reino de Dios y la iglesia*. Ediciones Kairós.

Padilla C. R. (2017). *Una iglesia capaz de volver a pensar la misión*. Ediciones Kairós.

Padilla, C. R. (1975). El reino de Dios y la iglesia. En R. Padilla (Ed.), *El reino de Dios y América Latina* (pp. 43-68). Casa Bautista de Publicaciones.

Pando, V.F (2018). Tendencias didácticas de la educación virtual: Un enfoque interpretativo. En, *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 463-505. doi: http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.167

Paredes, T. (1991). La dimensión transcultural del Evangelio. En V.R. Steuernagel (Ed.), *Al servicio del Reino en América Latina* (1 ed., pp. 127-156). Visión Mundial Internacional.

Pazmiño R. W., & Esqueda, O. J. (2019). *Enseñando con unción: colaborando con el Espíritu Santo*. Publicaciones Kerigma.

Peña Sarmiento, M. D., & Avendaño Prieto, B. L. (2006). Evaluación de la implementación del aula virtual en una institución de educación superior. En, *Suma Psicológica*, 13(2), 173-192.

Roldán López, Nelson Darío (2005). Comunicación y pedagogía para el arte de aprender. En: Fundación Universitaria Católica del Norte, *Educación virtual: reflexiones y experiencias*. FUCN.

Roldán Martínez, D., Buendìa, F., Ejarque, E., García, P., Hervás, A., Martín, J. L., Santos, O. C., & Oltra, J. V. (2011). *Gestión de proyectos de e-learning*. Alfaomega.

Santoveña Casal, S.M. (2005). Criterios de calidad para la evaluación de los cursos virtuales. Revista *Eticanet*. 4, 1-9.

Segovia-García, N., Said-Hung, E. y García Aguilera, F. (2022). Educación Superior virtual en Colombia: factores asociados al abandono. En, *Educación XX1*, 25(1), 197-218. https://doi.org/10.5944/educXX1.30455

Simonson, Michael (2006a). Concepciones sobre la educación abierta y a distancia. En: *Uso de las TIC en la educación y teorías del aprendizaje*. Fudació per a la Universitat Oberta de Catalunya.

Simonson, Michael (2006b) Teoría, investigación y educación a distancia. En: *Uso de las TIC en la educación y teorías del aprendizaje*. Fudació per a la Universitat Oberta de Catalunya.

Vasco, C. (1990) *Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica*. Pedagogía, Discurso y Poder.

Vasconcelos J., & Aparicio Molina, Y. (2021). *La raza cósmica: misión de la raza iberoamericana: Argentina y Brasil*. Editorial Verbum.

Yoder, J.H. (1975). La expectativa mesiánica del reino y su carácter central para una adecuada hermenéutica contemporánea. En R. Padilla (Ed.), *El reino de Dios y América Latina* (pp. 103-120). Casa Bautista de Publicaciones.

Zuleta, E. (2010) *Educación y democracia*. Un campo de combate. Recuperado de: https://omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/educacion-y-democracia.pdf

Anexos

Entrevista semiestructurada para estudiantes

1. Proceso de aprendizaje ¿De qué manera el formato del curso (organización, actividades, metodología, interacción con el profesor y los compañeros) se ajustó a sus necesidades formativas?
2. Contenido ¿Cómo evalúa usted el contenido de la asignatura frente a su utilidad, accesibilidad, cantidad, tipos de material?
3. Alcance de competencias ¿De qué manera logró desarrollar las competencias referenciadas en el sílabo de la asignatura? ¿Considera que las actividades evaluativas y la calificación final son adecuadas para medir su alcance de las competencias?
4. Apropiación del aprendizaje ¿De qué manera sus aprendizajes de la asignatura serán útiles para su ejercicio profesional?
5. Percepción ¿Cuáles aspectos de la clase mantendría y cuáles cambiaría? ¿Qué hubiese sido diferente (mejor y peor) si el curso hubiera sido presencial?

Entrevista semiestructurada para docentes

1. Proceso de enseñanza ¿De qué manera el formato del curso (organización, actividades, metodología e interacción con los estudiantes -enseñanza, contacto y retroalimentación-) se ajustó a las necesidades formativas de los estudiantes? ¿Cómo percibe su rol como docente de una asignatura virtual?

2. Contenido ¿Cómo evalúa usted el contenido de la asignatura frente a su utilidad, accesibilidad, cantidad, tipos de material? ¿Qué esperaba que sus estudiantes aprendan con la asignatura?
3. Alcance de competencias ¿De qué manera esperaba que el estudiante logre desarrollar las competencias referenciadas en el sílabo de la asignatura? ¿Considera que las actividades evaluativas y la calificación final son adecuadas para medir su alcance de las competencias?
4. Apropiación del aprendizaje ¿De qué manera espera que el estudiante se apropie de su aprendizaje de la asignatura como parte de su formación profesional?
5. Percepción ¿Cuáles considera que son las fortalezas y debilidades de la asignatura? ¿Qué hubiese sido diferente (mejor y peor) si el curso hubiera sido presencial?

Entrevista semiestructurada para la mentora

1. ¿De qué manera el formato general de los cursos (organización, actividades, metodología, interacción con el profesor y los compañeros) se ajusta a las necesidades formativas?
2. ¿De qué manera usted interviene entre el estudiante y el profesor? ¿Qué cree que podría ser más efectivo para potencializar el proceso formativo a partir de relación?
3. ¿Cuáles son las quejas que recibe frecuentemente?
4. ¿Qué propuestas que le han planteado los estudiantes para mejorar el pregrado virtual? ¿Qué propuestas usted ha podido articular?
5. ¿Cuáles aspectos del pregrado virtual mantendría y cuáles cambiaría? ¿Qué hubiese sido diferente (mejor y peor) si el pregrado fuera presencial?

Matriz para el evaluador

Identificación		
Nombre del curso		
Descripción		
No. Créditos		
Actividades de evaluación		
Contenido		
Tipo de material (propio, terceros, libre)	Puntaje	
	Observaciones	
Estructura (semana, unidad, temática)	Puntaje	
	Observaciones	
Profundidad (pertinencia frente al nivel formativo)	Puntaje	
	Observaciones	
Estrategia de entrega (texto en pdf, vídeo, audio, ppt)	Puntaje	
	Observaciones	
Relación enseñanza y aprendizaje		
Interacción del material con el sílabo	Puntaje	
	Observaciones	
Interacción del docente con el estudiante	Puntaje	
	Observaciones	
Interacción del estudiante con los otros estudiantes	Puntaje	
	Observaciones	
Interacción con la evaluación (retroalimentación)	Puntaje	
	Observaciones	