Tendencias e Innovación en la Sociedad Digital

REVISTA TISD
Tendencias e Innovación en la Sociedad Digital

Competencias digitales, motivación y compromiso con la transformación digital

Dirección:
Mezzanina del Edificio de la Biblioteca Central UCV. Caracas - Venezuela
Teléfono: +58 212 605 45 82 / Correo: seducv@gmail.com


REVISTA
TISD
Tendencias e Innovación en la Sociedad Digital

Tendencias e Innovación en la Sociedad Digital TISD
Edición Especial 2019-2023

Competencias digitales, motivación y compromiso con la transformación digital

Junta directiva

Director de la Revista:

Prof. Luis Millán

Comité Editorial

Profa. Ivory Mogollón (ivorymogollon@gmail.com)
Prof Luis Millán (millanl68@gmail.com)
Profa. Yosly Hernández (yoslyhernandez@gmail.com)

Comité Científico

Prof. Luis Millán
Profa. Ivory Mogollón
Profa. Yosly Hernández
Profa. Carolina Bucarito
Prof. Ana Victoria Perdomo
Profa. Verónica López
Profa. Nayibe Chacón
Prof. Daniel Vargas
Prof. Solange Noguera
Prof. Cesar leal

Prof. José Antonio López
Profa. Nathalie Bonafina
Profa. Jaqueline Ritcher
Prof. Giselle Montezuma
Prof. Edwin García
Profa. Astrid Pinto
Profa. Daniel Abate
Prof. Franklin Albarrán
Profa. Evelin Jaramillo
Profa Yusneyi Caraballo

Internacionales

Dr. César Collazos. Universidad del Cauca. Colombia
PhD. Néstor Duque. Universidad Nacional de Colombia.
Dr. Ismar Frango Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo Brasil
Dr. Jaime Muñoz Universidad de Aguascalientes, México
Dra. Carina González. Universidad de La Laguna. España

Producción de la Revista

Dirección del Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Central de Venezuela, SEDUCV.

Diseño de la Revista: Dra. Ivory Mogollón de Lugo

Soporte Tecnológico: Juan Luis Fernández

Diseño de Portada: Juan Luis Fernández

Diagramación y y Montaje: Dra. Ivory Mogollón de Lugo

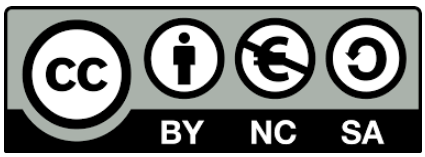
Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Central de Venezuela, SEDUCV. http://www.ucv.ve/seducv
Ciudad Universitaria de Caracas, Mezzanina de la Biblioteca Central de la Universidad Central de Venezuela, Los Chaguaramos, Caracas.
Teléfono: +582126054582, correo: seducv@gmail.com

Depósito Legal Nro. DC2017002955.
ISSN: 2610-8151

Tendencias e Innovación en la Sociedad Digital, TISD

La Revista TISD, es una publicación semestral interdisciplinar de carácter académico-científico, que se constituye en el medio divulgativo del Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Central de Venezuela, SEDUCV, con el cometido primordial de fomentar el intercambio de ideas, información, conocimiento y producción intelectual en general, relativos al uso de las tecnologías emergentes en el ámbito la Educación Superior, en los procesos académicos, gerenciales, organizacionales y administrativos, emprendimientos, y tendencias tecnológicas con impactos en el espectro de la Sociedad Digital. Su cometido se complementa con un motivo para el desarrollo de la investigación científica en este espacio de referencia, principalmente en nuestra institución, nuestros pares institucionales que conforman el universo de las Instituciones de Educación Superior (IES), otras organizaciones y entes que tengan en sus horizontes de desarrollo la práctica y consolidación de la cultura digital como soporte de su ejercicio.

Esta publicación, ha sido licenciada bajo la licencia Creative Commons de Reconocimiento –No comercial- Sin obras derivadas; la cual permite copiar, distribuir y comunicar públicamente, mientras se reconozca la autoría original, no se utilicen con fines comerciales ni se realicen obras derivadas.



Universidad Central de Venezuela
Vicerrectorado Académico
Sistema de Educación a Distancia, SEDUCV
Consejo de Educación a Distancia
Dirección de Desarrollo Docente y Educación a Distancia
Dirección del SEDUCV



ÍNDICE

Editorial 9

Carta al Editor 12

Formación y actualización docente en competencias basadas en aprendizaje electrónico.

(Teaching training and updating in competencies based on electronic learning)

Víctor Belisario, Ronald Feo y Héctor Urbina…… 16

Procesos disruptivos en la educación

(Disruptive Processes in Education)

Karely Nakary Silva Parra y Ivory Mogollón de Lugo…… 24

Formación a distancia en chocolate artesanal: Experiencias de estudiantes y facilitadora durante la Pandemia

(Distance learning in artisanal chocolate: experiences of students and facilitator during the pandemic)

Mileidys Yohana Nieves Mora……. 35

Estudios jurídicos y virtualidad. experiencia en educación digital de la Escuela de Derecho

(Legal Studies and virtuality. Experience in digital education at the law school)

Jacqueline Richter ……... 46

Herramientas tecnológicas para la atención de estudiantes con dificultades de aprendizaje en la educación primaria. Estado del arte

(Technological tools for the attention of students with learning difficulties in primary education: state of the art)

Wileidy Morle Portillo ……... 61

Observatorios educativos en la sociedad de la información y la comunicación. Una mirada de la realidad educativa en la sociedad venezolana.

(Educational Observatories in the Information and Knowledge Society, approach at the Venezuelan educational reality).

Jarili Harley Romero y Elsi Jiménez …… 73

Percepciones de los egresados universitarios de pregrado sobre la interacción didáctica mediada por las TIC en ambientes mixtos de enseñanza y aprendizaje.

(Perceptions of undergraduate university graduates on ICT-mediated didactic interaction in mixed teaching and learning environments)

Darío E. Hernández Vásquez……. 86

Curso introductorio de ciudadanía universitaria resiliente CICUR. Formación asíncrona autogestionada

(Introductory Course on Resilient University Citizenship ICRUC. Self-managed asynchronous training)

Mercedes Marrero y Claudia Medina……. 109

Reseña del libro: Visiones en educación sin barreras ni fronteras. Homenaje al Maestro Lorenzo García Aretio.

Ivory Mogollón de Lugo…… 128

Editorial

Los desafíos de la universidad en la construcción de nuevos conocimientos y competencias

Este número constituye una Edición Especial de la Revista TISD con el objeto de compensar las ediciones semestrales de los años comprendidos entre el 2019 y 2023, que por causas ajenas a nuestra voluntad relacionadas con que el año 2019 el cual fue un año atípico por el tema eléctrico, tuvimos caída de nuestro Data Center donde se encuentra nuestro servidor de la revista, falta de personal de soporte tecnológico y equipo editorial (migración y renuncia) sin posibilidades renovación por falta de financiamiento para el pago de servicios editoriales que aunado a circunstancias como la crisis eléctrica mencionada anteriormente que causó daños en el soporte tecnológico y la Pandemia COVID 19, decretada en el 2020 y sus consecuencias en los años subsiguientes, sumado a esta crisis hubo daños en la infraestructura de la sede por lo tanto hasta subsanar esta situación las actividades laborales se vieron afectadas, por estas razones, se reitera que no fueron editados los números correspondientes entre 2019 y 2023.

Como consecuencia a lo anteriormente expuesto, este retraso significativo trajo consigo:1) se hizo muy complejo cumplir con la dinámica temporal de las dos fases clave de la gestión editorial, la que abarca de la recepción a la aprobación, y la que va del artículo aceptado hasta su publicación, y 2) aportar una sistematización para la necesaria discusión de la mejora del proceso editorial de la publicación en tiempos de pandemia. En este sentido, como se indica anteriormente para cubrir la mencionada ausencia, se publica este Número Especial titulado “Competencias digitales, motivación y compromiso con la transformación digital” que responde a los

desafíos de la universidad en la construcción de nuevos conocimientos y competencias en la era digital

Este número constituye una edición especial de la Revista TISD que invita al intercambio y reflexión sobre las buenas prácticas en educación a distancia; y como establecer los distintos aspectos que se vinculan con su ejercicio a la investigación que le da fortaleza teórica y su incidencia en la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. Es una manifestación de su intencionalidad de generar efectos en el emplazamiento de una cultura digital, como ámbito propicio para impulsar el desarrollo académico institucional con mira a los desafíos que caracterizan la atmósfera universitaria del planeta.

Asimismo, y en ese esfuerzo, se dan a conocer avances motivadores de la acción participante en esta tendencia, soportada en la evidencia de que el cambio es posible, colocando con ello la institucionalidad universitaria de nuestra UCV, e instituciones hermanas, en un estatus de transformación que reafirme su espíritu para asumir los retos que supone su misión en el ecosistema digital del mundo, camino a la innovación educativa en el vehículo de transformación digital como herramienta básica. Indeclinable.

Ahora bien, el reto de la educación a distancia hoy es formar ciudadanos digitales dotados con herramientas de pensamiento crítico, reflexivo y creativo, con las competencias pedagógicas correspondientes para impulsar el movimiento necesario hacia la transformación, la innovación y los desafíos de la Sociedad Digital y, además, como palanca que contribuirá al salto cualitativo a un escenario de desarrollo del talento centrado en el bienestar humano.

En este sentido, esas competencias requieren del acceso a un conocimiento actualizado y cambiante que integre las ideas, principios, procesos y procedimientos que coadyuven al desarrollo de las habilidades y destrezas requeridas para transitar en los escenarios de vulnerabilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad que conviven en el ecosistema digital.

En este entorno de la educación superior contemporánea se inscribe la búsqueda de aportes por parte de las IES hacia la construcción de una sociedad inclusiva y sostenible, que tenga asiento en los avances tecnológicos. Es imprescindible involucrarse en la lógica de este desarrollo para apropiarse de un rol preponderante en el ejercicio de funciones diversas de las IES en la sociedad digital y liderar sus aportes para promover el desarrollo sostenible, atendiendo a la diversidad cultural, la equidad de género y las demandas de preservación ambientales. Así recuperarán las IES su perfil de actores centrales en el ecosistema de innovación con la producción de conocimientos, la innovación y la generación de dispositivos eficientes y actualizado de articulación con el complejo de componentes de la dinámica socioproductiva de la comunidad nacional e internacional.

En este sentido, los desafíos de la universidad en la construcción de nuevos conocimientos y competencias, se vinculan a las innovaciones en los modelos institucionales y pedagógicos que demanda la naturaleza de estos retos; la fusión de las tendencias de transformación en los ámbitos pedagógicos y tecnológicos, visibles en los emergentes entornos de aprendizaje; en los estilos de gestión hacia la gobernanza institucional; y las innovaciones en el desarrollo académico, son indispensables para atender a la inclusión como reto preponderante. Las enseñanzas de la sociedad digital son indispensables.

En definitiva, la transformación de la universidad para abordar los nuevos requerimientos deja algunas interrogantes: ¿Qué procesos de transformación digitales en el nivel superior se han desarrollado y cuál es su evaluación?, ¿cómo aporta la transformación digital a la construcción de una universidad más

democrática?, ¿qué condiciones en cuanto a accesibilidad, disposición tecnológica y habilidades en todos sus estratos (docentes, estudiantiles, personal de apoyo, egresados y de gestión) son necesarias para la transformación digital de las IES?, ¿hay avances en el aprendizaje a lo largo de vida, en un entorno de cambio permanente? La UNESCO promulga, exhortando a las instituciones, el trabajo cooperativo entre ellas y con el complejo institucional de todo género.

El reto es una formulación clara e inteligible. Indispensable es asumirlo.

Comité editorial



Luis Millán



Ivory Mogollón de Lugo

CARTA AL EDITOR

Ivory Mogollón de Lugo
Sistema de Educación a Distancia
Universidad Central de Venezuela
ivorymogollon@gmail.com

Competencias digitales y formación docente

La información que se publica en el artículo “Formación y actualización docente en competencias basadas en el aprendizaje electrónico” de Víctor Belisario, V; Ronald Feo, R. y Urbina, H., sobre un avance investigativo, como parte del proyecto asociado entre EDUCUV y el Instituto Pedagógico de Miranda, en esta edición especial de la revista TISD (2019-2023). Los mencionados autores plantean como premisa que la orientación analítica supone que una organización educativa establece el desarrollo de competencias y su actualización conjuntamente con la innovación educativa en continua alineación con la generación de proyectos interactivos que emplean las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como medio de análisis y ejecución de las acciones formativas. Ahora bien, el uso de las TIC, tienen cada vez más implicaciones estratégicas, se han convertido en un componente esencial en las decisiones políticas, en el desarrollo económico y en el fortalecimiento de la identidad cultural de un país o una región. A través de las redes, la ciencia llega a todos. Ahora, no se trata de conservar la información, sino de producirla y organizarla, para diseminarla a un sinnúmero de usuarios con características y necesidades diferentes.

El enfoque escogido para el proyecto investigación es el interpretativo, según Fuster (2019), pretende “explicar la naturaleza de las cosas, la esencia y la veracidad de los fenómenos. El objetivo que persigue es la comprensión de la experiencia vivida en su complejidad; esta comprensión, a su vez, busca la toma de conciencia y los significados en torno del fenómeno” (p. 57). Como apoyo al enfoque interpretativo se empleó el método fenomenológico; Martínez (1996) quien asegura que se centra en el fenómeno, tal cual se muestra en la conciencia del individuo, lo cual destaca "la significación que da este método al mundo vivido" (p.168).

Es interesante resaltar que de los resultados se pueden interpretar a través de las siguientes categorías emergentes: (a) Formación y actualización Docente; (b) Enseñanza virtual; y (c) Competencias en e-learning (Belisario, Feo y Urbina, 2023). A partir de estas categorías interpretan que cuando el profesorado posee la facilidad de acceder a un entorno virtual, diseñado a partir de sus necesidades el proceso de formación y actualización docente se lleva a cabo con una orientación hacia el éxito de las estrategias didácticas inmersas en el aula virtual, las cuales fomentan la motivación y la innovación en el docente, lo que a su vez potencia las habilidades en las TIC, esto permite que el profesor avance a escenarios de mayor complejidad como lo es el diseño, gestión e interacción de un aula virtual diseñada por ellos mismos(p.5) En este sentido, Cabero y Llorente (2017) mencionan que resulta relevante que, los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) apuntan hacia estas orientaciones: una más centrada en los aspectos tecnológicos que centra su atención sobre qué implica la creación de un nuevo entorno tecnológico, y otra más preocupada por lo que supone una nueva estrategia de aprendizaje. Sin embargo, en definitiva, un PLE está compuesto por ambas y de forma general surgen tres tipos básicos de estrategias: lectura, reflexión y relación (p.8). Por otro lado, Feo (2008), Mujica et al. (2021) completan que es necesario e importante la incorporación y ejecución en los currículos para la formación docente de las líneas y ejes concatenen en vértices estratégicos como la planeación didáctica centrada en las necesidades de los estudiantes. Es así como este estudio, lleva a la interpretación de Belisario, Feo y Urbina (2023) que es necesario entender las

necesidades y los intereses por aprender de los estudiantes, junto a la motivación en los escenarios de enseñanza en la virtualidad, lo que obliga a mirar hacia la formación en TIC, como elemento indispensable para que los procesos de formación y de enseñanza y aprendizaje se puedan desarrollar de manera adecuada a los propósitos pedagógicos y didácticos propios de la formación y actualización docente asociados a los métodos y herramientas e-learning que caracterizan y potencian la enseñanza virtual.

Finalmente, Belisario, Feo y Urbina (2023) expresan en una de las aproximaciones de conclusivas, que la formación y actualización docente, se encuentra vinculada por las características esenciales de elementos y acciones como la motivación para la enseñanza virtual, el diseño de encuentros pedagógicos soportados en línea desde el pensamiento y valoración de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y no de los propósitos exclusivos de un currículo estático.

Ahora bien, el presente articulo al ser un avance investigativo, se puede argumentar con varios marcos teóricos que han servido para orientar la formación docente en competencias digitales tales como: en el marco europeo DigCompEdu (Redecker, 2017), señala que el profesorado tiene que capacitar al estudiante en la aplicación de las tecnologías digitales de forma crítica y responsable en lo que se refiere a información, comunicación, generación de contenido, bienestar y resolución de problemas. La incorporación de esta faceta en el desarrollo de la competencia docente supone una concepción de las competencias digitales como habilidades transformadoras y potenciadoras. DigcompEdu presenta seis áreas de competencias digitales como son la comunicación, la colaboración y creación de contenidos digitales por mencionar algunas. Otro marco de referencia puede ser el TPACK (tecnología, pedagogía y conocimiento del contenido) que integra lo tecnológico, lo pedagógico y el contenido para lograr un proceso de enseñanza y de aprendizaje eficaz y significativo. En este sentido, Soza (2020) plantea que el TPACK es un constructo que aporta a la formación docente, en cuanto a la

comprensión de los distintos tipos de conocimientos que estos deben aplicar, en situaciones de enseñanza y aprendizaje, cuando integran el uso de herramientas tecnológicas en la planificación didáctica, considerando el enfoque pedagógico, de manera que redunde en un uso significativo en el aprendizaje de los estudiantes.

A manera de conclusión lo expuesto lleva al docente a reflexionar sobre su la adaptación al cambio, la preparación para el futuro, la innovación y el fomento de la inclusión digital además de su actualización permanente en su práctica profesional, como lo indican loa autores del presente artículo Belisario, Feo y Urbina (2023.

Referencias

Cabero Almenara, J., y Llorente Cejudo, M. del C. (2017). Entornos Personales de Aprendizaje (PLE): Valoración Educativa a través de Expertos *Revista Digital*. *Areté, 1*(1), p.p.7–19. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_arete/article/view/9187

Morales Soza, M. G. (2020). TPACK para integrar efectivamente las TIC en educación: Un modelo teórico para la formación docente. *Revista Electrónica De Conocimientos, Saberes Y Prácticas*. *3*(1), p.p.133–148. https://doi.org/10.5377/recsp.v3i1.9796

Redecker, C. (2017), European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu https://policycommons.net/artifacts/2163302/european-framework-for-the-digital-competence-of-educators/2918998/

REVISTA TISD
Tendencias e Innovación en la Sociedad Digital

FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE EN COMPETENCIAS BASADAS EN APRENDIZAJE ELECTRÓNICO

Teaching training and updating in competencies based on electronic learning

Víctor Belisario
EDUCUV - IPMJMSM, Caracas, Venezuela
belisariov@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-7504-8250

Ronald Feo
EDUCUV - IPMJMSM, Caracas, Venezuela
feoronald@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-7763-6590

Héctor Urbina
EDUCUV - IMPJMSM, Caracas, Venezuela
hectorurbina7@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-4139-5059

Resumen

Este avance investigativo, parte de un proyecto asociado entre EDUCUV* y el Instituto Pedagógico de Miranda; germinó desde la necesidad colectiva del profesorado por fortalecer espacios de interacción académica potenciadoras de habilidades basadas en el aprendizaje electrónico. El propósito se centró en comprender los escenarios mediados por las TIC empleados por el profesorado para la enseñanza virtual. El método asumido fue el fenomenológico, lo que permitió reducir la información recadaba a través de entrevistas en profundidad a 5 profesores de un campus académico virtual. Los hallazgos permitieron interpretar la realidad del profesorado cuando enseña empleando aprendizaje electrónico; las categorías emergentes fueron: formación y actualización docente, enseñanza virtual, y

competencias en E Learning. Como reflexión conclusiva, se puedes señalar que el aprendizaje electrónico desde visto como las acciones que emplea el sujeto para procesar información basada en medios informáticos y tecnológicos, fomenta el aprendizaje con significados e impulsa a través de cualquier dispositivo electrónico, el desarrollo y actualización docente de competencias para la gestión virtual del aprendizaje.
Palabras clave: formación; actualización docente; competencias; aprendizaje electrónico; campus educativos virtuales.

Abstract

This investigative advance, part of an associated project between EDUCUV and the Pedagogical Institute of Miranda; It germinated from the collective need of teachers to strengthen spaces for academic interaction that enhance skills based on electronic learning. The purpose was focused on understanding the scenarios mediated by ICT used by teachers for virtual teaching. The assumed method was the phenomenological one, which made it possible to reduce the information collected through in-depth interviews with 5 professors from a virtual academic campus. The findings allowed us to interpret the reality of teachers when they teach using electronic learning; the emerging categories were: teacher training and updating, virtual teaching, and E-Learning skills. As a conclusive reflection, it can be pointed out that electronic learning, seen as the actions that the subject uses to process information based on computer and technological means, promotes learning with meanings and promotes, through any electronic device, the development and updating of teaching competencies for virtual learning management.
Keywords: training; teaching update; competencies; electronic learning; virtual educational campus

1.- Introducción

En este avance de investigación, generado a partir de un proyecto asociado entre EDUCUV y el Instituto Pedagógico de Miranda de Venezuela que hace referencia al estudio de la formación y actualización de competencias docentes (Zarifian, 1995, Perrenoud, 2001) basadas en el aprendizaje electrónico, como fuente de vanguardia en la arista de la formación docente continua (Feo, 2015). En este sentido se asumió como referente teórico las aserciones de Imbernón (2011), Gorodokin (2012) y Lester y Piore (2017) los cuales consideran que en el aprendizaje electrónico y la innovación se pueden encontrar dos

fenómenos influyentes que apuntan para el desarrollo de competencias docentes, la primera es la analítica y la segunda es la interpretativa.

La orientación analítica supone que la organización educativa establece el desarrollo de competencias y su actualización conjuntamente con la innovación educativa en continua orientación hacia la generación de proyectos interactivos que de una u otra forma empleen las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como medio de análisis y ejecución de las acciones formativas. Por otro lado, la orientación interpretativa enfatiza la importancia de la formación docente en TIC en la medida que la innovación del docente permea sus acciones didácticas, no existe punto de inicio y final definido, ya que el desarrollo de competencias se considera dinámico.

Con base en lo anterior, la situación deficitaria que impulso la alianza estratégica entre EDUCUV como empresa prestadora de servicios educativos basados en campus académicos virtuales y el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (IPMJMSM), instituto de formación docente adscrito a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) de Venezuela, germinó desde la necesidad colectiva del profesorado del IPMJMSM por fortalecer espacios de interacción académica potenciadoras de habilidades basadas en el aprendizaje electrónico, ya que ellos como docentes universitarios, desde su percepciones sobre el uso de la tecnología opinaban lo siguiente: (a) el profesor que no use aulas virtuales hoy día, no tiene las mismas oportunidades laborales ante otro que si las emplee; (b) si es cierto que las TIC cambiaron el mundo educativo, yo deseo cambiar mi tiza y mi pizarrón real por uno virtual; y (c) existe una necesidad por entrar a la enseñanza virtual, pero un temor enorme en no aprender cómo y cuándo enseñar virtualmente.

Ante las reflexiones recabas de manera informal (a través del campus virtual de EDUCUV, específicamente en el Curso Moodle para Docentes) por los investigadores del presente estudio, sobre las percepciones de los profesores del IPMJMSM ante la concreción de las competencias docentes necesarias para la enseñanza virtual, soportada desde los principios del aprendizaje electrónico (E Learning), se materializó el propósito investigativo por comprender los escenarios mediados por las TIC empleados por el profesorado IPMJMSM para la enseñanza virtual; en consecuencia, al emplear una estrategia investigativa fundamentada en el método fenomenológico, la cual permitió abordar a 5 profesores a través de la entrevista en profundidad reduciendo sus declaraciones significativas hasta poder comprender e interpretar la esencia del fenómeno que emerge de

la concreción de la formación y actualización docente en competencias basadas en el aprendizaje electrónico.

Finalmente, los aportes teóricos de este avance de investigación se justifican en el sentido amplio del accionar formativo, que fundamenta el desarrollo de competencias y su actualización en los docentes universitarios para diseñar y gestionar escenarios formativos en los campus académicos virtuales. Lo cual apalanca la innovación de los sistemas educativos soportados por TIC, desde su más amplio sentido académico.

2. Metodología

Este avance investigativo, parte de un proyecto asociado entre EDUCUV y el Instituto Pedagógico de Miranda; germinó desde la necesidad colectiva del profesorado por fortalecer espacios de interacción académica potenciadoras de habilidades basadas en el aprendizaje electrónico. Específicamente, los profesores adscritos al Departamento de Pedagogía, manifestaban continuamente en los retos tecnológicos por enfrentar, originados por la demanda de administrar cursos bajo la modalidad a distancia y mixta. Bajo una profunda reflexión personal y profesional, los profesores del departamento mostraban sensibilización hacia el uso de las TIC, con énfasis en plataformas virtuales; sin embargo, las competencias para dicha administración bajo el uso de escenarios virtuales de aprendizaje no eran predominante, por lo que esta situación fue considerada deficitaria y epicentro de indagación por el equipo de EDUCUV en alianza estratégica con el Pedagógico de Miranda.

El enfoque escogido para esta investigación es el interpretativo, según Fuster (2019), pretende “explicar la naturaleza de las cosas, la esencia y la veracidad de los fenómenos. El objetivo que persigue es la comprensión de la experiencia vivida en su complejidad; esta comprensión, a su vez, busca la toma de conciencia y los significados en torno del fenómeno” (p. 57). El fenomenólogo busca entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor, se describe el significado de las experiencias a partir de las propias personas.

Como apoyo al enfoque interpretativo asumido, se empleó el método fenomenológico; Martínez (1996) asegura que de allí se centra en el fenómeno, tal cual se muestra en la conciencia del individuo, lo cual destaca "la significación que da este método al mundo vivido" (p.168). Para llevar a cabo este método se siguió las siguientes etapas: (a) clarificación de presupuestos: se establecieron los presupuestos, hipótesis, preconceptos desde los cuales parte el investigador y reconocer que intervenían sobre la investigación;

(b) recoger la experiencia vivida: se obtuvieron datos de la experiencia vivida desde numerosas fuentes; (c) reflexionar acerca de la experiencia vivida-etapa estructural: se efectuaron contactos más directo con la experiencia tal como se ha vivido; (d) escribir-reflexionar acerca de la experiencia vivida: consistió en una descripción sintética, pero completa del fenómeno emergente entre la concreción formación y actualización docente y las competencias basadas en el aprendizaje electrónico.

Cabe destacar que se escogieron 5 profesores del IPMJMSM para ser entrevistados (entrevista en profundidad), bajo los siguientes criterios: (a) 10 años de servicio en la institución; (b) experiencia en la enseñanza a través de alguna herramienta TIC; (c) disposición para participar como sujeto clave; y (d) estar inscrito en el Curso Moodle para Docentes de EDUCUV.

Las interrogantes orientadoras para el guión de entrevistas fueron: (a) ¿Qué es para usted el aprendizaje electrónico?; (b) ¿Cuáles considera usted son los retos que presenta el aprendizaje electrónico?; (c) Describa cómo usted enseña en la virtualidad; y (d) ¿Explique cómo emplea los recursos para gestionar tus clases virtuales?

3. Resultados

Los resultados permitieron interpretar la realidad del profesorado cuando enseñan empleando aprendizaje electrónico en las aulas virtuales de EDUCUV, específicamente en el curso Moodle para Docentes. Dichos resultados se pueden evidenciar e interpretar a través de las categorías emergentes siguientes: (a) Formación y Actualización Docente; (b) Enseñanza Virtual; y (c) Competencias en E Learning.

La categoría Formación y Actualización Docente, es definida como las acciones educativas que abarcan procesos de enseñanza y aprendizaje que permiten al sujeto desarrollar competencias o actualizar sus saberes profesionales.

La categoría Enseñanza Virtual, orienta los elementos y acciones docentes para planificar y gestionar escenarios educativos apoyados en TIC, los cuales no requieren la presencialidad para que los procesos de enseñanza y aprendizaje se lleven a cabo.

La categoría E Learning, se centra en las orientaciones que los profesores deben sostener para que sus clases virtuales sean interactivas, que fomenten el diálogo didáctico mediado, con énfasis en el diseño de situaciones de aprendizaje.

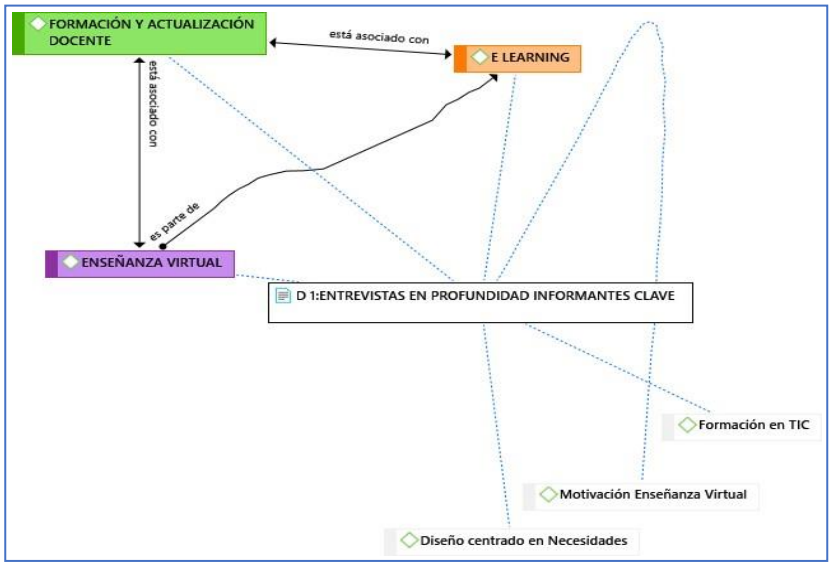
Igualmente, se interpretó que cuando el profesorado posee la facilidad de acceder a un entorno virtual, diseñado a partir de sus necesidades el proceso de formación y actualización docente se lleva a cabo con una orientación hacia el éxito de las estrategias

didácticas inmersas en el aula virtual, las cuales fomentan la motivación y la innovación en el docente, lo que a su vez potencia las habilidades en las TIC, lo cual permite que el profesor avance a escenarios de mayor complejidad como lo es el diseño, gestión e interacción de un aula virtual diseñada por ellos mismos.

Como se muestra la figura 1 descriptiva que amplia los hallazgos emergentes en la investigación. Como explicación de la figura, se mencionan las declaraciones con significado o de mayor pertinencia, que permiten aseverar que cuando adentramos a la esencia del fenómeno objeto a estudio, representado en sí mismo a través de las relaciones existentes entre las categorías y subcategorías emergentes, se puede inferir una relación de significados que definen las orientaciones hacia dónde se debe visualizar el horizonte en la formación inicial y continua del docente; en este sentido, Feo (2008), Mujica et al. (2021) concuerdan en afirmar lo necesario e importante de la incorporación y ejecución en los currículos para la formación docente de las líneas y ejes concatenen en vértices estratégicos como la planeación didáctica centrada en las necesidades de los participantes. Entendiendo necesidades como los intereses por aprender de los estudiantes, junto a la motivación en los escenarios de enseñanza en la virtualidad, lo que obliga a mirar hacia la formación en TIC, como elemento indispensable para que los procesos de formación, de enseñanza y aprendizaje se puedan desarrollar de manera adecuada a los propósitos pedagógicos y didácticos propios de la formación y actualización docente asociados a los métodos y herramientas E Learning que caracterizan y potencian la enseñanza virtual.

Figura 1.

Estructura General de las Categorías y Subcategorías Emergentes.



4. Aproximaciones conclusivas

1. Las aproximaciones conclusivas señalan que el aprendizaje electrónico, visto como método educativo fomenta el aprendizaje con significados e impulsa a través de cualquier dispositivo electrónico, el desarrollo y actualización docente de competencias para la gestión virtual del aprendizaje.
2. El desarrollo de competencias y su actualización en los profesores, se potencia a través de las evidencias de autonomía que el docente declara; es decir, se podría decir que existe una relación entre el desarrollo y actualización de competencias profesionales y la autonomía de cada sujeto.
3. Existe una correspondencia entre la facilidad de acceso a los medios TIC y el diseño del aula virtual, con énfasis en la comunicación didáctica y los propios procesos que impulse el aula virtual hacia el fortalecimiento de la motivación y la autonomía al aprender.
4. Hablar de formación y actualización docente, se encuentra vinculada por las características esenciales de elementos y acciones como la motivación para la enseñanza virtual, el diseño de encuentros pedagógicos soportados en línea desde el pensamiento y valoración de las necesidades de aprendizaje de los sujetos y no de los propósitos exclusivos de un currículo estático.

Referencias bibliográficas

Mujica, A., Feo, R., y Bello, E. (2021). Desde el aprendizaje estratégico hacia la formación docente inclusiva en Chile. *Revista Educ@ción en Contexto*, 7 (13); p.p. 174-201.

Feo, R. (2015). Modelo teórico para la formación docente centrado en el aprendizaje estratégico. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 25; p. 189-206.

Feo, R. (2008). Consideraciones básicas referentes a las estrategias didácticas para la construcción de una práctica docente estratégica. *Revista Integración Universitaria,* 8 (2), p.p. 41 – 57.

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico Qualitative Research: Hermeneutical Phenomenological Method. *Revista de Psicología Educativa* Centro de Investigación Universidad San Ignacio de Loyola; la Molina Lima https://orcid.org/0000-0002-7889-2243

Gorodokin, P. (2012). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista iberoamericana de educación.* http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf

Imbernón, J. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. Educação 36 (3). pp. 387-396. http://www.nebrija.com/medios/encuentrosterceraclase/wp-content/uploads/sites/8/2014/12/Art%C3%ADculo-para-los-V-Encuentros-en-la-Tercera-Clase.pdf

Martín, D. R. (2015). La formación docente universitaria en Cuba: sus fundamentos desde una perspectiva desarrolladora del aprendizaje y la enseñanza. Estudios Pedagógicos, 41(1), p.p. 337-349. http://www.scielo.cl/pdf/estped/v41n1/art20.pdf

Martínez, M. (1996). *Investigación cualitativa. El comportamiento humano*. Trillas.

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14 (3), p.p. 503-523. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.rtf

Zarifian, P. (1995). La organización auto formativa y el modelo de las competencias: ¿Qué motivos? ¿Qué aprendizajes?». *Revista Europea de Formación Profesional*, 5: p.p 5-10

PROCESOS DISRUPTIVOS EN LA EDUCACIÓN

Disruptive Processes in Education

Karely Nakary Silva Parra
Sistema de Educación a Distancia de la UCV (Colaboradora)
karely.silva@ucv.ve

Ivory Mogollón de Lugo
Sistema de Educación a Distancia de la UCV
ivorymogollon@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-2223-5567

Resumen

El presente artículo, se aborda como un ensayo de reflexión sobre los procesos disruptivos en la educación, definiendo la disrupción educativa como la incorporación de nuevas tecnologías, métodos o metodologías que rompen con los paradigmas tradicionales del sistema educativo y transforman los modelos educativos con enfoques innovadores y diversos, es un cambio drástico que altera la evolución lineal del proceso educativo. La tecnología es un factor clave en la disrupción de la educación y ha permitido la creación de nuevas formas de educación, como los cursos en línea y los MOOC y los NOOC. La pandemia de COVID-19 ha llevado a la disrupción masiva de la educación, y ha dejado a las escuelas y universidades en todo el mundo lidiando con la necesidad de migrar rápidamente de los entornos de aprendizaje en persona a los virtuales. Se han utilizado diversas tecnologías, como plataformas de aprendizaje en línea, sistemas de videoconferencias, herramientas colaborativas, redes sociales, plataformas de e-learning, realidad virtual y aumentada, para impartir clases en línea y compartir recursos educativos. A pesar de los retos que ha presentado la educación en línea, la disrupción educativa ha permitido una mayor personalización del aprendizaje y una reducción de los costos, entre

otros beneficios. Finalmente se reflexiona sobre los nuevos retos que implica nuevas disrupciones frente a tecnologías como la inteligencia artificial.
Palabras clave: Disrupción Educativa, Tecnologías, Paradigmas, Entornos Virtuales de Aprendizaje, Liderazgo, Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Abstract

This article is addressed as a reflection essay on disruptive processes in education, defining educational disruption as the incorporation of new technologies, methods or methodologies that break with the traditional paradigms of the educational system and transform educational models with innovative approaches. and diverse, is a drastic change that alters the linear evolution of the educational process. Technology is a key factor in the disruption of education and has enabled the creation of new forms of education, such as online courses and MOOCs and NOOCs. The COVID-19 pandemic has led to massive disruption to education, leaving schools and universities around the world grappling with the need to rapidly migrate from in-person to virtual learning environments. Various technologies, such as online learning platforms, video conferencing systems, collaborative tools, social networks, e-learning platforms, virtual and augmented reality, have been used to deliver online classes and share educational resources. Despite the challenges that online education has presented, educational disruption has allowed greater personalization of learning and reduced costs, among other benefits. Finally, it reflects on the new challenges posed by new disruptions in the face of technologies such as artificial intelligence.
Keywords: Educational Disruption, Technologies, Paradigms, Virtual Learning Environments, Leadership, Sustainable Development Goals.

1.- Introducción

Los procesos disruptivos en educación se refieren a la incorporación de nuevas tecnologías, métodos o metodologías que rompen con los paradigmas tradicionales del sistema educativo, por tanto, constituye una transformación los modelos educativos tradicionales con enfoques de enseñanza y aprendizaje innovadores y diversos, pero que desde hace más de una década ya estos procesos se han venido fortaleciendo y las experiencias son múltiples y exitosas, que se ven reflejadas en investigaciones.

Según Christensen, Horn y Johnson (2011), la disrupción en la educación se da cuando "un producto o servicio simple, conveniente y accesible llega al mercado y empieza a ganar terreno a los productos o servicios establecidos" (p. 7). Estos autores sostienen que la

disrupción en la educación puede llevar a una mayor personalización del aprendizaje y a una reducción de los costos, entre otros beneficios. Cada vez se hace necesario, una experiencia diversa, individualizada de acuerdo con los intereses de los estudiantes.

Por otro lado, Ritzer y Jurgenson (2010) afirman que la tecnología es un factor clave en la disrupción de la educación. Según estos autores, "la tecnología digital está transformando las prácticas educativas y desafiando las normas convencionales de la educación" (p. 378). En este sentido, la tecnología puede ser vista como una herramienta disruptiva que cambia la forma en que se imparte y se aprende en las instituciones educativas. Y esto se da en los diferentes niveles educativos.

En este mismo sentido, los avances en neurociencias, pedagogía, psicología, artificial, internet de las cosas (IoT), realidad virtual, robótica y nanotecnología, entre otras, están siendo la base para que las sociedades iberoamericanas se dirijan hacia la *"Sociedad Cibernética del Aprendizaje"*, donde la comunicación entre humanos, y entre humanos y máquinas, esté mediada por el aprendizaje y realizada bajo esquemas definidos de control (Cervantes y Mogollón 2022)

2.- Disrupción y las Tecnologías

La disrupción en la educación superior ha sido posible gracias a la incorporación de la tecnología y que no es un tema de actualidad, sino que data de hace más de una década con cambios y transformaciones significativas que lo han hecho más robustas y dinámicas en la actualidad.

Algunas de estas tecnologías que se están utilizado actualmente incluyen:

- Plataformas de aprendizaje en línea: Las plataformas de aprendizaje en línea, como Moodle, Chamilo, Blackboard, Canvas, Google Classroom, y otros, han sido ampliamente utilizadas para impartir clases en línea, compartir recursos educativos y además usado como apoyo a procesos académicos administrativos y gerenciales.
- Sistemas de videoconferencias: han permitido la realización de clases en línea en tiempo real, lo que ha permitido mantener la interacción entre profesores y estudiantes. Algunas de las plataformas de videoconferencia más utilizadas incluyen Zoom, Google Meet y Microsoft Teams. Además, las clases puede además grabarse y estar en diferido para su posterior consulta.
- Herramientas colaborativas: Las herramientas colaborativas, como, por ejemplo: Google Docs, Microsoft Office 365 y Dropbox, han sido útiles para la creación y edición de documentos compartidos en línea.

- Redes sociales: Las redes sociales, como Facebook, Twitter y Instagram, han sido utilizadas para compartir información y recursos educativos, así como para la comunicación entre estudiantes y profesores.
- Plataformas de e-learning: Las plataformas de e-learning, como Coursera, edX y Udemy, han permitido el acceso a cursos en línea de diversas áreas del conocimiento.
- Realidad virtual y aumentada: La realidad virtual y aumentada han sido utilizadas en algunos casos para crear experiencias de aprendizaje inmersivas y atractivas.

Según Kamenetz (2010), la tecnología ha llevado a una disrupción en la educación superior que ha sido impulsada por la combinación de dos factores: la presión financiera y la demanda de una experiencia educativa más personalizada. Kamenetz sostiene que la disrupción en la educación superior ha llevado a la creación de nuevas formas de educación, como los cursos en línea y los MOOC (cursos masivos abiertos en línea), los NOOC (cursos abiertos en línea, cuya duración es breve, se denominan también como píldoras formativas) que han cambiado la forma en que se imparte y se recibe la educación. Por otro lado, Oblinger y Hawkins (2006) señalan que la incorporación de la tecnología en la educación superior ha llevado a una "transformación en la cultura y en la estructura organizativa de la educación superior" (p. 1). Estos autores sostienen que la tecnología ha permitido una mayor colaboración entre estudiantes y docentes, así como una mayor accesibilidad a la información y el conocimiento.

3.- Disrupción Educativa en la Pandemia

La disrupción educativa en el contexto de la pandemia de COVID-19 se produjo debido a la necesidad de cambiar la educación presencial tradicional a un formato en línea para garantizar la continuidad del aprendizaje de los estudiantes y en muchos casos se dio de manera abrupta porque las instituciones no contaban con la infraestructura ni la experiencia, pero que en muchos casos la adaptación fue en tiempo récord. La enseñanza remota de emergencia (ERE) como fue denominada, aun contando con los apoyos requeridos, la implementación de la ERE o el coronateaching, fue un fenómeno socioeducativo emergente (Ramos, 2020)

Según Johnson et al. (2020), "la pandemia de COVID-19 ha llevado a la disrupción masiva de la educación, y ha dejado a las escuelas y universidades en todo el mundo lidiando con la necesidad de migrar rápidamente de los entornos de aprendizaje en persona a los virtuales" (p. 1).

Ahora bien, esta disrupción, ha expuesto aún más las desigualdades en el acceso a la tecnología y la educación en línea, según Hodges et al. (2020), "la pandemia ha puesto de relieve la profundidad y la amplitud de las desigualdades educativas existentes, incluyendo las relacionadas con el acceso a los recursos tecnológicos necesarios para el aprendizaje en línea" (p. 2).

Así como se aceleró la transición hacia la educación en línea y distancia, también se ha quedado expuesta la brecha digital existente en grupos vulnerables. En un artículo de opinión para Forbes, el experto en educación Tom Vander Ark (2021) sostuvo que los sistemas educativos cambiaron rápidamente para incorporar la tecnología, el aprendizaje personalizado y los modelos híbridos de enseñanza.

Sin embargo, también es cierto que algunos educadores y sistemas educativos pueden haber vuelto a utilizar métodos tradicionales de enseñanza después de que se redujera la necesidad de educación en línea ya con la vuelta a normalidad. Esto podría ser especialmente cierto en lugares donde el acceso a la tecnología o la capacitación para el uso efectivo de herramientas digitales es limitado.

4.- Disrupción Educativa y Liderazgo

La disrupción educativa ha presentado desafíos significativos desde el punto de vista de los procesos administrativos, académicos y pedagógicos en las instituciones educativas.

En términos administrativos, los líderes educativos han tenido que adaptarse rápidamente a la transición de la educación presencial a la educación en línea y hacer ajustes en la gestión de recursos y en la planificación de presupuestos para enfrentar los nuevos desafíos. Según McCallum et al. (2021), "la pandemia ha llevado a los líderes de las instituciones educativas a reevaluar los procesos y prácticas administrativas, incluyendo la gestión del personal, la infraestructura, los sistemas de información y las políticas institucionales" (p. 138).

En el ámbito académico, la disrupción educativa ha requerido que los docentes adapten rápidamente sus enfoques pedagógicos a la educación en línea, adoptando nuevas tecnologías y métodos de enseñanza para asegurar que los estudiantes continúen aprendiendo y avanzando en su formación. Según Hodges et al. (2020), "los docentes han tenido que adaptarse rápidamente a la educación a distancia y al uso de nuevas tecnologías, y ha requerido cambios significativos en la planificación y la entrega de la enseñanza" (p. 3).

En términos pedagógicos, los procesos de enseñanza-aprendizaje han tenido que cambiar

para satisfacer las necesidades de los estudiantes en un entorno virtual. Los profesores han tenido que adaptar sus métodos de enseñanza y actividades de aprendizaje para satisfacer las necesidades de los estudiantes y garantizar su compromiso y motivación. Según Hewitt (2020), "los procesos pedagógicos tradicionales no han sido suficientes en el entorno virtual y han requerido un replanteamiento de la forma en que se aborda el aprendizaje y se involucra a los estudiantes" (p. 2). Este aspecto, es de vital importancia porque se puede inferir que a futuro se necesitará más que un entorno de aprendizaje virtual para cumplir con las exigencias educativas que demande el devenir educativo futuro que los lideres innovadores afronten para la ejecutar la innovación requerida. En este sentido, Mogollón y Silva (2022) aportan que la apuesta es hacia necesidades futuras de ética, moral, lenguaje, entre otros, que permita armonizar los automatismos y favorezca a contar con personas versátiles, con altos niveles de adaptación al cambio, líderes que posean competencias blandas y transversales.

La disrupción educativa causada ha requerido liderazgo efectivo por parte de los líderes educativos para gestionar el cambio, adaptarse rápidamente a los nuevos escenarios y asegurar que los estudiantes aprendan de manera efectiva. Los líderes educativos han tenido que enfrentar desafíos significativos, incluyendo la transición de la educación presencial a la educación en línea, la planificación de presupuestos y la gestión de recursos, la adaptación de los enfoques pedagógicos y la garantía de la seguridad de los estudiantes y del personal.

Según Bush et al. (2020), el liderazgo educativo en tiempos de disrupción requiere un enfoque en tres áreas clave: liderazgo estratégico, liderazgo pedagógico y liderazgo emocional. El liderazgo estratégico implica la capacidad de gestionar el cambio y la incertidumbre, identificar oportunidades y desarrollar soluciones creativas para enfrentar los desafíos. El liderazgo pedagógico implica la capacidad de adaptar los enfoques pedagógicos a la educación en línea y asegurar que los estudiantes continúen aprendiendo de manera efectiva. El liderazgo emocional implica la capacidad de apoyar y motivar al personal y a los estudiantes en tiempos de incertidumbre y cambio.

Además, los líderes educativos también deben ser capaces de comunicar de manera efectiva y transparente con el personal y los estudiantes, y asegurar que se establezcan estructuras de apoyo y recursos para ayudar a los estudiantes a tener éxito en los diversos entornos educativo que están coexistiendo.

5.- Disrupción educativa y los ODS en América Latina y el Caribe

La disrupción educativa en el contexto la pandemia de COVID-19 ha afectado

significativamente a los sistemas educativos de América Latina y el Caribe, así como al progreso hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas. Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la pandemia ha tenido un impacto negativo en el acceso a la educación, la calidad de la educación y la equidad educativa en la región (CEPAL, 2021).

En términos de acceso a la educación, la pandemia llevó a la suspensión temporal de las clases presenciales en la mayoría de los países de la región, lo que afectó a millones de estudiantes. Asimismo, la brecha digital ha sido un desafío importante, ya que muchos estudiantes carecen de acceso a dispositivos tecnológicos o a internet de alta velocidad. En cuanto a la calidad de la educación, y la implementación de la educación en línea, planteó desafíos para la calidad de la educación y la formación de los docentes en la región. También la CEPAL ha reportado problemas de deserción escolar y pérdida de habilidades y conocimientos debido a la falta de interacción social y de apoyo de los docentes, esto es un aspecto que debe estudiarse en a profundidad.

En términos de equidad educativa, la pandemia ha afectado desproporcionadamente a los estudiantes más vulnerables de la región, como los que viven en la pobreza, los que tienen discapacidades, los que viven en zonas rurales y los que pertenecen a grupos étnicos y culturales marginados.

Según el informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre el impacto del COVID-19 en la educación en la región, se estimó que alrededor de 154 millones de estudiantes en la región han sido afectados por el cierre de escuelas y universidades. La transición a la educación en línea fue especialmente difícil en la región debido a la falta de infraestructura tecnológica y de conectividad en muchos países.

Esta disrupción educativa ha tenido implicaciones importantes para los ODS, especialmente el ODS 4, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos. La interrupción de la educación ha afectado especialmente a los estudiantes más vulnerables y ha ampliado las brechas de desigualdad educativa en la región. Además, la disrupción educativa también ha tenido implicaciones para otros ODS, como el ODS 1

(Erradicar la pobreza), el ODS 2 (Hambre cero), el ODS 3 (Salud y bienestar) y el ODS 8 (Trabajo decente y crecimiento económico), ya que la falta de educación y capacitación puede limitar las oportunidades de empleo y el desarrollo económico.

Para abordar estos desafíos, los países de la región han implementado diversas estrategias, incluyendo la adopción de plataformas en línea y la distribución de materiales educativos impresos, convenios con empresas para buscar mecanismo de adopción de tecnologías. Sin embargo, para lograr un enfoque sostenible a largo plazo, se requiere un mayor compromiso de los gobiernos y la comunidad internacional para invertir en la infraestructura tecnológica y la capacitación docente, a fin de garantizar el acceso equitativo a la educación para todos los estudiantes.

6.- Reflexiones Finales

La disrupción educativa es un fenómeno que ha sido impulsado en gran medida por los avances tecnológicos y ha transformado significativamente la forma en que se enseña y se aprende. A través de la implementación y uso de tecnologías y plataformas en el aula y fuera de ella, los estudiantes tienen acceso a una mayor cantidad de recursos y oportunidades de aprendizaje personalizado y a distancia. Esta disrupción, busca mejorar la calidad de la educación, hacerla más accesible e inclusiva, eficiente y personalizable para los estudiantes.

Algunos expertos creen que la pandemia aceleró el cambio hacia la educación en línea y métodos de enseñanza más innovadores, pero que, en muchos casos con el retorno progresivo a la normalidad, muchos procesos volvieron a los métodos tradicionales, lo que implicó una situación opuesta al planteamiento de Cerecero (2019) con su compilación y análisis de modelos reflexivos sobre la práctica que trasciende el uso del modelo, porque esta involucra autocuestionamiento, autoconciencia, análisis de la experiencia y de los hechos, así como la disposición al cambio y el reaprendizaje al asumir responsabilidades frente a las acciones y decisiones tomadas.

La disrupción educativa en la actualidad presenta desafíos significativos: desde el punto de vista de los procesos administrativos esta requiere la gestión de recursos y la coordinación de equipos de trabajo de una manera diferente. Además, la recopilación y el análisis de datos relacionados con el aprendizaje y el desempeño de los estudiantes pueden requerir nuevas habilidades y herramientas.

A nivel académico la disrupción impacta en procesos de selección y diseño de programas de estudio, la evaluación del aprendizaje y la colaboración entre los estudiantes. Por

ejemplo, los programas de estudio pueden necesitar actualizarse para incluir nuevas habilidades y conocimientos en áreas como la tecnología y la ciencia y minería de datos.

La disrupción educativa también presenta desafíos en términos de procesos pedagógicos, como la adaptación de la enseñanza a diferentes estilos de aprendizaje y la personalización del aprendizaje para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes. Además, la formación de los docentes en nuevas tecnologías y metodologías puede requerir recursos adicionales y un compromiso a largo plazo.

El liderazgo educativo en tiempos de disrupción requiere un enfoque en liderazgo estratégico, liderazgo pedagógico y liderazgo emocional, en ese sentido, se requiere un mayor compromiso y una inversión sostenible en la infraestructura tecnológica y la capacitación docente para garantizar el acceso equitativo a la educación para todos los estudiantes garantizando las metas establecidas en los ODS.

Finalmente, la disrupción educativa en el marco de las tecnologías presentes como la inteligencia artificial (IA), se está convirtiendo un tema de debate y de estudio porque supone y plantea nuevos desafíos docentes para enfrentar la evaluación de los aprendizajes desde el punto de vista ético y pedagógico. Es imperante considerar nuevas formas de medir el desempeño de los estudiantes que sean más personalizadas y adaptativas, porque están quedando atrás estrategias como los ensayos o trabajos que implican el análisis y el fomento del pensamiento crítico, pero que al ser un trabajo fuera de las aulas presenciales, se está viendo la tendencia del uso de programas de IA para la realización de estos trabajos, y los estudios a distancia y virtual pueden estar frente a grandes retos.

También, la inteligencia artificial plantea preocupaciones sobre la sustitución de los maestros y la falta de interacción humana en el aula, lo que puede tener un impacto negativo en la calidad de la educación y en la capacidad de los estudiantes para desarrollar habilidades sociales y emocionales.

Las tecnologías siempre han tenido el potencial de revolucionar la educación, mejorar el acceso y la calidad de esta, siempre que se use de manera adecuada abordando los desafíos que plantea su implementación en el contexto educativo, es por ello que es importante seguir investigando y debatiendo para garantizar que se aproveche su máximo potencial de manera ética.

Referencias bibliográficas

CEPAL. (2020). COVID-19 y educación en América Latina y el Caribe: hacia la reanudación de la enseñanza escolar presencial. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46198/4/S2000426_es.pdf

Cerecero, I. (2019). Diez modelos relacionados con la práctica reflexiva. *Revista Panamericana de pedagogía saberes y quehaceres del pedagogo.* N°28 (2019): 155-181. http://portalderevistasdelaup.mx/revistapedagogia/index.php/pedagogia/article/view/327

Christensen, C. M., Horn, M. B., & Johnson, C. W. (2011). Disrupting class: How disruptive innovation will change the way the world learns. McGraw Hill Professional.

Cervantes, F. y Mogollón, I. (2022). Liderazgo e innovación en educación en. Cervantes, F, Mogollón, I. y Cruz, M. (Eds) Liderazgo, educación y tecnología en la era de la innovación y calidad educativa dentro de la Revolución Industrial 4.0. (pp. 17-20). UAPA

Hewitt, J. (2020). Engaging learners online during COVID-19: Perspectives and pedagogies. Higher Education Research & Development, 39(8), 1464-1467. https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1834974

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. EDUCAUSE Review, 27. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Johnson, N., Veletsianos, G., & Seaman, J. (2020). U.S. Faculty and Administrators' Experiences and Approaches in the Early Weeks of the COVID-19 Pandemic. Online Learning, 24(2), 1-15. https://doi.org/10.24059/olj.v24i2.2236

Kamenetz, A. (2010). DIY U: Edupunks, edupreneurs, and the coming transformation of higher education. Chelsea Green Publishing.

McCallum, M. C., Cavanagh, T. M., & Wieckowski, M. R. (2021). Adapting Administrative Processes and Practices in Response to COVID-19: A Case Study of an Online Public University. Online Learning, 25(1), 135-146. https://doi.org/10.24059/olj.v25i1.2438

Mogollón, I. y Silva, K. (2022) La innovación educativa ¿es una disrupción? En Cervantes, F, Mogollón, I y Cruz, M. (Eds) Liderazgo, educación y tecnología en la era de la innovación y calidad educativa dentro de la Revolución Industrial 4.0. (pp. 21-41). UAPA.

Oblinger, D. G., & Hawkins, B. L. (2006). The myth about eLearning: Why online/ distance learning can be more effective than face-to-face learning. Educause Review, 41(2), 14-15.

Ramos, D. (2020). Coronateaching ¿síndrome u oportunidad para la reflexión? UNESCO IESALC. https://www.iesalc.unesco.org/2020/07/10/ coronateaching-sindrome-u-oportunidad-para-la-reflexion-ii-ii/#_ftn1

Ritzer, G., & Jurgenson, N. (2010). Production, consumption, prosumption: The nature of capitalism in the age of the digital 'prosumer'. Journal of Consumer Culture, 10(1), 13-36.

UNESCO. (2021). Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376191.locale=en

Vander Ark, T. (2021, 4 de febrero). 7 Ways The Pandemic Is Changing America's Schools. Forbes. https://www.forbes.com/sites/tomvanderark/2021/02/04/7-ways-the-pandemic-is-changing-americas-schools/?sh=2b2d48b9743f

REVISTA TISD
Tendencias e Innovación en la Sociedad Digital

FORMACIÓN A DISTANCIA EN CHOCOLATE ARTESANAL: EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES Y FACILITADORA DURANTE LA PANDEMIA

Distance learning in artisanal chocolate: experiences of students and facilitator during the pandemic

Mileidys Yohana Nieves Mora
Chocolatera ICOA 1489 C.A, Caracas. Venezuela.
mileidys.nieves@gmail.com

Resumen

La formación virtual se desarrolla con diferentes TIC en conjunto con entornos virtuales de enseñanza aprendizaje, permitiendo la interacción entre el facilitador y el estudiante, como protagonista en el proceso de aprendizaje significativo. El Curso Chocolate Artesanal en el año 2019, adopta dicha modalidad, en aras de facilitar los saberes y competencias técnicas a los estudiantes con un perfil profesional. El objetivo de investigación, es evaluar la experiencia de estudiantes y facilitador durante la pandemia bajo un modelo de formación a distancia del curso, por lo que se analiza las respuestas de una encuesta de un total de 18 estudiantes. Los resultados revelaron que un 58% considera que las actividades del curso son bien explicadas, con un número de actividades suficientes, bien distribuidas, uso de recursos de internet y se propició al intercambio de opiniones. Un 83% está de acuerdo con que el material es clara y suficientemente auto-explicativo, completo, acompañada de gráficos, dibujos y ejemplos. La presentación fue atractiva e interesante. Un 88% considera que la Facilitadora domina el tema, responde a dudas y actividades. Un 50% considera que dedicó tiempo al curso, participó activamente en el chat/foro, revisó el material, realizó pruebas satisfactoriamente, realizó las consultas e inquietudes oportunamente y domina mejor el tema del curso. En tanto la oportunidad de mejora está relaciona a los tiempos de respuestas (menores a 24h) y el tiempo dedicado al curso.

Palabras clave: educación a distancia, preparación de alimentos, artesano, formación técnica.

Abstract

Virtual training is developed using various ICTs in conjunction with virtual learning environments. It allows interaction between the facilitator and the student, as the protagonist of a meaningful learning process. The Artisanal Chocolate Course in 2019, adopts this modality to facilitate knowledge and technical skills to students with a professional profile. The research objective is to evaluate the experience of students and facilitator during the pandemic under a distance learning model of the course. Therefore, the responses of a survey of a total of 18 students are analyzed. In addition, 53 percent found course activities to be well-designed, well-distributed, and used internet resources. 83% agree that the course activities are well explained, with a sufficient number of activities, well distributed, use of internet resources and exchange of opinions was encouraged. 88% agreed that the material was clear and sufficiently self-explanatory, complete, accompanied by graphics, drawings and examples. The presentation was engaging and interesting. 87% felt that the facilitator was knowledgeable about the topic, responding to doubts and activities. 50% consider that they spent time on the course, actively participated in the chat/forum, reviewed the material, took tests satisfactorily, answered questions and concerns in a timely manner, and have a better command of the course subject. The opportunity for improvement is related to the response time (less than 24 hours) and the time spent on the course.

Keywords: Distance education, food preparation, craft workers, technical education.

1. Introducción

Las personas en cierto momento de su vida sienten afinidad por una actividad en específico que les genere placer y entusiasmo. Así que, hay quienes estudian de forma extracurricular o a tiempo completo, cursos o programas en chocolatería para satisfacer esa emoción como un hobby, un oficio e incluso en aras de un emprendimiento. Dado que la OMS (2019) decretó un brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19), notificado por primera vez en Wuhan (China) el 31 de diciembre de 2019. Seguidamente en el 2020, se restringieron las actividades presenciales de forma progresiva en el resto del mundo. Así que los cursos de chocolatería comenzaron adaptarse obligatoriamente a entornos virtuales y 100% digital.

Versado en chocolate (2023), es un programa de formación virtual que contempla una serie de cursos avanzados para el hacedor de chocolate, creado en el año 2019 a través de Foro-chat en *WhatsApp*. Un año después, se cambia a un Aula de Clases con almacenamiento

de recursos y diferentes actividades para reforzar el conocimiento con uso de las aplicaciones de Google ClassRoom. Desde el año 2021 se adapta el programa formación virtual a un nuevo sistema de gestión del aprendizaje, llamado plataforma *Moodle*, en la versión 4.0.6. Lo que ha permitido utilizar complementos para hacer amigable la interfaz de las clases, almacenar contenido de forma ordenada, evita distracciones y garantiza que el estudiante realice sus actividades a su propio ritmo con la orientación de un facilitador, con acceso disponible durante las 24 horas en los 7 días de semana por tiempo indefinido hasta finalizar y obtener su certificado. El gran reto de la educación a distancia en el sector de la chocolatería, es sustituir las actividades prácticas de un curso presencial por dinámicas, contenidos y clases grabadas que sean no solo visualmente atractiva, sino formativas. Para ello, se estructura el contenido de cada curso por objetivos de aprendizaje y un marco de competencias, bajo el enfoque de las más recientes revisiones de la taxonomía de Bloom (Moodle, 2022). Para el presente trabajo, se tomó como referencia el curso de Chocolate Artesanal y los resultados de la retroalimentación de una muestra de estudiantes al finalizar el curso.

2. Descripción de experiencia e investigación

Chocolate artesanal, es un curso básico en la carrera profesional de todo Experto en Chocolate. El conocimiento del contenido impartido dentro del temario es fundamental para que el estudiante entienda cómo se desarrollan las bases de elaboración de los chocolates reales en un proceso a pequeña escala partiendo de los granos de cacao, transformando a pasta de cacao y luego a la elaboración de productos. Así como los elementos básicos a considerar para formular recetas, la tecnología para la fabricación a escala artesanal e industrial, y la importancia de mantener un registro del origen y trazabilidad de los granos de cacao, el impacto del *terroir* sobre los sabores, el protocolo de tostado en granos, y los parámetros de control durante la transformación del grano a la tableta.

Tradicionalmente, el curso se dicta bajo la modalidad presencial con clases magistrales y prácticas, aunque en ocasiones solo son demostrativas. Por lo general, el estudiante recibe un certificado de participación al culminar el curso. Sin embargo, debido al tiempo limitado, número de personas o recursos insuficientes, el aprendizaje no es retroalimentado o totalmente significativo para el estudiante (Bouchrika, 2022). Además, durante los meses de pandemia habían sido suspendidas todas las actividades educativas presenciales, incluyendo nuestros cursos técnicos y capacitaciones.

Bajo este panorama, en abril del año 2019 se diseña la digitalización del curso chocolate artesanal, previendo el escaso uso de las TIC y recursos de conexión a internet de algunos

países como Venezuela, así que se desarrolla bajo la modalidad de ForoChat por 3 días seguidos vía *WhatsApp* a horas determinadas de consulta y envío de material de apoyo para su estudio.

Figura 1.

ForoChat en WhatsApp del Curso Chocolate Artesanal en el año 2019.



Debido a un alto volumen de mensajes en el chat de *WhatsApp* para la sección de preguntas y respuestas*,* se produjo distracción y agotamiento de los estudiantes durante el desarrollo del curso. De hecho, causó ausentismo y pérdidas del contenido de valor compartido por no almacenar correctamente en sus dispositivos. Algunos estudiantes reportaron alguna dificultad para acceder al contenido visto. Entonces, se evaluaron otras plataformas y modos de brindar formaciones a distancias. Se procedió a revisar el contenido del curso, distribuirlo por temas y lecciones para alojarlo en el Aula Virtual de *Google Classroom*, así se optimizó la gestión de tareas e información resguardada en la nube, mejoró la colaboración y la comunicación entre estudiantes y facilitadores.

Figura 2.

Aula Virtual en Google Classroom del Curso Chocolate Artesanal en el año 2020.



Sin embargo, desde la perspectiva de un administrador y facilitador representaba algunas desventajas. Para el año 2020 no permitía acceder a estadísticas y seguimiento de avance de los estudiantes. Por lo que, al siguiente año, se adquirió un servicio de *hosting* con suficiente capacidad y requisitos óptimos para alojar una plataforma *Moodle* con 50 estudiantes recurrentes. *Moodle*, es una plataforma de aprendizaje diseñada para proporcionar a los educadores, administradores y estudiantes un sistema integrado único, robusto y seguro para crear ambientes de aprendizaje. Disponible para acceder desde cualquier dispositivo móvil y fijo. Así como una gama de opciones para el administrador y facilitador que requiere de indicadores de control, estadísticas y seguimiento de avance al estudiante, sin que éste se sienta presionado.

Figura 3.

Campus en la Plataforma Moodle del Curso Chocolate Artesanal en el año 2023.



En la plataforma, el curso de chocolate artesanal, está constituido por 4 módulos, cada uno con clases grabadas, material de apoyo, recursos didácticos y recursos evaluativos (Foros, Cuestionario y Retroalimentación). Las clases insertas en el campus virtual, son de modalidad audiovisual, es decir proyectadas a través de videos a los cuales los estudiantes pueden acceder en cualquier momento del día, desde la comodidad de sus hogares o algún espacio con acceso al internet; incluso puede visualizar dichas clases las veces que considere necesario. Con respecto a las lecciones prácticas, en el aula virtual se dispone de una serie de videos didácticos basados en las actividades a realizar dentro del laboratorio productivo y unas guías en formato de *Ebook* con el contenido teórico que

complementa su formación. De igual manera, el acceso a estos elementos no está restringido a un horario determinado, ni está sujeto a un número limitado de visualizaciones. Dentro del Curso, se considera el uso de Chat interno entre compañeros o con el facilitador como un medio de comunicación e interacción. Además, cada módulo cuenta con un Foro de Discusión, a través del cual los estudiantes escriben sus inquietudes, comentarios o dudas surgidas mientras visualizan alguno de los materiales dispuestos en el campus e incluso durante sus propias prácticas. Las mismas son respondidas por la Facilitadora del Curso.

Por último, se habilitó el Cuestionario final, en modalidad adaptativo, por selección simple, verdadero/falso o emparejamiento. Dicho cuestionario, permite al estudiante repasar el material visto, consultar dudas y analizar las respuestas incorrectas hasta lograr que todas estén correctamente respondidas. Una retroalimentación que consta de 28 declaraciones agrupadas en tres partes, cada una de las cuales nos ayuda a abordar una pregunta clave sobre la calidad del entorno de aprendizaje en línea. Así mismo, conocer a los estudiantes y reflexionar sobre la propia enseñanza del facilitador.

3. Metodología

Investigación de tipo descriptivo, transversal.

Se tomó como muestra de estudio a todos los estudiantes que respondieron a la Retroalimentación del cierre, siendo 18 quienes evaluaron el curso Chocolate Artesanal del programa de formación virtual Versado en Chocolate, en el periodo 2019 al 2022. A dichos estudiantes se les aplicó la encuesta cerrada. Las encuestas no son anónimas.

En la encuesta aplicada, en la primera parte, el estudiante expresa su nivel de conformidad con las actividades, material audiovisual y recursos, y la actuación de la facilitadora sobre el curso, bajo la siguiente escala de estimación: Estoy de acuerdo, Estoy parcialmente de acuerdo, puede mejorar y No estoy de acuerdo. En la segunda parte, se pregunta el nivel de participación del estudiante dentro del campus con una autoevaluación, en la escala de valoración conformada por los indicadores: Ninguno, Poco, Parcialmente y Todo. En la tercera parte, permite al estudiante dar su opinión en general del curso con una escala del 1 al 5, siendo 1 poco satisfactorio y 5 muy satisfactorio. Los resultados fueron procesados en porcentajes.

Figura 4.

Encabezado de la encuesta aplicada a los estudiantes del curso Chocolate Artesanal durante la pandemia en el período 2019 al 2022.



4. Análisis datos y resultados

Se encuestaron un total de 18 estudiantes. Para los fines de esta investigación, seleccionamos 5 preguntas/enunciados cuyos resultados se muestran a continuación:

Tabla 1

Las actividades del curso son bien explicadas, con un número de actividades suficientes, pocas o demasiadas, bien distribuidas, recursos de internet y se propició al intercambio de opiniones.

Opción	N° Estudiantes	%
Estoy de acuerdo.	10	58%
Estoy parcialmente de acuerdo, puede mejorar.	3	17%
No estoy de acuerdo.	5	25%
Total	18	100%

De acuerdo a la Tabla 1, un 58% considera que las actividades del curso son bien explicadas, con un número de actividades suficientes, bien distribuidas, recursos de internet y se propició al intercambio de opiniones. Mientras que un 17%, está parcialmente de

acuerdo, e indica que puede mejorar las actividades distribuidas en el tiempo y propiciar el intercambio de opiniones.

Tabla 2

El material audiovisual, es clara y suficientemente auto explicativo, completo, acompañada de gráficos, dibujos y ejemplos. La presentación fue atractiva e interesante. El audio se escuchó claro y sin interferencia. El texto se lee clara y concisa.

Opción	N° Estudiantes	%
Estoy de acuerdo.	15	83%
Estoy parcialmente de acuerdo, puede mejorar.	3	17%
No estoy de acuerdo.	0	0%
Total	18	100%

La Tabla 2 muestra, un 83% está de acuerdo con que el material es clara y suficientemente auto explicativo, completo, acompañada de gráficos, dibujos y ejemplos. La presentación fue atractiva e interesante. El audio se escuchó claro y sin interferencia. El texto se lee clara y concisa. Mientras que un 17% indica que puede mejorar, con atención al material de audio completo.

Tabla 3

La actuación de la facilitadora. Domina el tema, recibió respuestas a todas sus dudas y actividades. Tiene claridad de exposición. Responde sin demora. El tiempo dedicado al curso fue adecuado. Recibió feedback y motivación al participar.

Opción	N° Estudiantes	%
Estoy de acuerdo.	16	88%
Estoy parcialmente de acuerdo, puede mejorar.	2	12%
No estoy de acuerdo.	0	0%
Total	18	100%

De acuerdo a la Tabla 3, un 88% considera que la Facilitadora domina el tema, responde a dudas y actividades. Tiene claridad de exposición. Responde sin demora. El tiempo dedicado al curso fue adecuado. Brinda *feedback* y motiva a la participación del estudiante. Un 12% está parcialmente de acuerdo, e indica que puede mejorar los tiempos de respuestas (menores a 24h) y el tiempo dedicado al curso.

Tabla 4

Autoevaluación. Dedicó tiempo al curso, participó activamente en el chat/foro, revisó el material audiovisual, láminas, enlaces adicionales, realizó pruebas satisfactoriamente, realizó las consultas e inquietudes oportunamente y domina mejor el tema del curso.

Opción	N° Estudiantes	%
Ninguno.	1	5,6%
Poco.	2	11,1%
Parcialmente.	6	33,3%
Todo.	9	50%
Total	18	100%

Conforme a la Tabla 4, un 50% considera que dedicó tiempo al curso, participó activamente en el chat/foro, revisó el material audiovisual, láminas, enlaces adicionales, realizó pruebas satisfactoriamente, realizó las consultas e inquietudes oportunamente y domina mejor el tema del curso. Mientras que un 33,3% lo considera parcialmente, un 11,1% poco y 5,6% indica que no dedicó tiempo al curso.

Tabla 5

La opinión en general del curso de acuerdo a su nivel de satisfacción.

Opción	N° Estudiantes	%
1	0	0,0%
2	0	0,0%
3	1	5,5%
4	7	38,8%
5	10	55,5%
Total	18	100%

En la Tabla 5, se observa que un 55% encuentra muy satisfactorio el curso online Chocolate Artesanal, un 38% lo considera satisfactorio y el 5% medianamente satisfactorio.

5. Conclusiones y recomendaciones

- La formación a distancia es una alternativa válida y oportuna de capacitación técnica a emprendedores, profesionales o personas afines (Bouchrika, 2022), quienes

- deseen mejorar o cumplan con el desarrollo de procesos de transformación del grano y elaboración de chocolates a pequeña y mediana escala. Muro (2018) señala que el estilo de quién facilita sus conocimientos (docente) y el nivel de aprendizaje de los estudiantes, aun cuando se afirma que tal interacción es compleja y está condicionada por variables internas y externas a los agentes de aprendizaje (profesores, estudiantes, contenidos y contexto). Sin embargo, el estilo didáctico empleado por el facilitador se relaciona a la motivación del estudiante, a la adquisición de destrezas cognitivas, afectivas y procedimentales que ayudan a la sistematización y ordenamiento de conceptos, datos y hechos relacionados con la situación de estudio, orientados a determinados (y esperados) parámetros de actuación.
- Conforme a las encuestas realizadas en la investigación, se evidencia la receptividad y aceptación del curso bajo este modelo de enseñanza aprendizaje.
- Moodle (2023) el uso de una plataforma LMS como *Moodle*, permite el acceso las 24 horas para que el estudiante aprenda a su propio ritmo y con el avance, desarrolle las nuevas competencias en el oficio.
- Los foros de discusión y chat de mensajería permiten una interacción bidireccional entre el estudiante y el facilitador del curso, los casos de estudios, las preguntas y respuestas generados en los foros proporcionan a los estudiantes afianzar sus conocimientos y realizar otras preguntas complementarias. Además, crea espacios de interacción asíncrona entre los estudiantes procedentes de los diferentes países.
- La actualización de la plataforma *Moodle* a una versión más reciente a partir de 4.0 (Moodle, 2022) con el fin de mejorar la interfaz del curso, evitar distracciones y usar los complementos que permitan administrar el avance de los cursos, crear marcos de aprendizaje, indicadores de competencia y la generación automática de los certificados una vez el estudiante cumpla con los requisitos.
- El acceso obligatorio a los servicios de conexión a Internet, puede ser una limitación al avance del contenido y la reproducción de los vídeos para el estudiante de zonas rurales o con problemas de cortes a estos servicios.

Referencias

Bouchrika, I. (2022). *66 Estadísticas de aprendizaje electrónico: datos, análisis y predicciones de 2023*. https://research.com/education/elearning-statistics

Moodle. (2022). *Sugerencias para crear preguntas para examen*. https://docs.moodle.org/all/es/Sugerencias_para_crear_preguntas_para_examen

Muro, L. (2018). El Aprendizaje Colaborativo, la Educación a Distancia y los Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje. *Investigación en Educación a Distancia,* 109. V1. N°1.

Organización Mundial de la Salud. (2019). *Brote de enfermedad por coronavirus COVID-19.* Emergencias. https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019

Programa de formación virtual Versado en Chocolate. (2023). *Curso Online Chocolate Artesanal*. https://versadoenchocolate.com/campus

REVISTA TISD
Tendencias e Innovación en la Sociedad Digital

ESTUDIOS JURÍDICOS Y VIRTUALIDAD. EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN DIGITAL DE LA ESCUELA DE DERECHO

Legal Studies and virtuality. Experience in digital education at the law school

Jacqueline Richter
Universidad Central de Venezuela
jrichterd@gmail.com
https://orcid.org/0009-0008-1623-6065

Resumen

Esta ponencia evalúa la enseñanza en la Escuela de Derecho de la Universidad Central de Venezuela, con especial referencia a la experiencia de estudios virtuales durante la pandemia. Se describen los cambios que debieron efectuarse para adaptar los materiales y la forma de dar la clase a los entornos virtuales y las estrategias para lograr motivar a los estudiantes para usar las herramientas del aula virtual. Se reflexiona sobre los retos que implica transitar hacia entornos digitales en una educación milenaria, basada fundamentalmente en la clase magistral que considera al estudiante un receptor de la información trasmitida por el docente.

Palabras clave: Estudios jurídicos, Clase magistral; evaluación; entornos virtuales de aprendizaje, educación a distancia; educación digital.

Abstract

This paper evaluates the teaching at the School of Law of the Central University of Venezuela, with special reference to the experience of virtual studies during the pandemic. The changes that had to be made to adapt the materials and the way of giving the class to virtual environments and the strategies to motivate students to use the virtual classroom tools. It reflects on the challenges involved in moving towards

digital environments in an ancient education, fundamentally based on the master class that considers the student a receiver of the information transmitted by the teacher.

Keywords: Legal studies, Master class, Evaluation, Digital environments, Distance education, Virtual education.

1. Introducción

La enseñanza del Derecho puede ser analizada desde diversos ángulos. Unos estudios se enfocan en el programa de estudio o la duración de la carrera o a las habilidades que la educación desarrolla (Torres, 1997). En esta ponencia nos centraremos en otros aspectos: reseñamos la experiencia en dar clases utilizando el campus virtual de nuestra universidad en dos materias de la Escuela Derecho. Ello implicó desarrollar nuevas competencias y habilidades tanto para la docente como para los estudiantes.

El primer punto se dedica a lo arraigado de la forma tradicional de dar clases en Derecho, cuyo origen se remonta a la alta edad media, época que se fundan las primeras escuelas de Derecho. El segundo punto reseña el modelo educativo mayoritario de enseñar derecho en diversas carreras de nuestra universidad. El tercer punto describe los tipos de educación jurídica y las diferentes estrategias de enseñanza.

El centro de la ponencia relata la experiencia en el uso de entorno digitales antes y durante la pandemia, con especial referencia a las diferencias entre usar el aula virtual como apoyo a las clases presenciales y la experiencia de educación totalmente virtual durante la pandemia. De igual manera se describe de manera muy sucinta la experiencia de uso de estrategias digitales por los profesores de la Escuela durante la pandemia.

Las reflexiones finales giran en torno al aprendizaje que significó transitar hacia entorno virtuales y los retos que se enfrentan para avanzar hacia una Escuela bimodal.

2. El contexto histórico

La educación jurídica es milenaria. Los estudios jurídicos de manera informal se remontan a la Roma republicana (VI AC). Las escuelas oficiales de enseñanza aparecen en la época del Emperador Justiniano (siglo VI DC), con dos escuelas de derecho, una en Constantinopla y otra en Beirut (Pérez Perdomo, 2022). La forma de estudiar derecho ha variado poco desde esos orígenes, pues la oralidad y la guía de un maestro para *descifrar* el contenido de una ley siguen siendo el centro de la enseñanza en derecho.

La clase magistral comienza a ser la forma típica de enseñanza a partir del siglo XIX y si bien es una metodología diferente a la del orador antiguo conserva con éste la semejanza de una explicación oral que los estudiantes escuchan, aunque en la antigüedad los estudiantes tenían una participación más activa con la discusión de casos.

Desde hace siglos, la enseñanza en el derecho continental[1] se basa en la explicación del contenido de la regulación jurídica, según el criterio del profesor. La opción de dar una determinada interpretación a la pauta de conducta que imponen las normas jurídicas se refuerza con una jurisprudencia y la opinión de otros abogados que son expertos en el tema. El esquema no varía si se dan varias interpretaciones del supuesto contenido de las normas o se utilizan casos para explicar la regulación jurídica. En el sistema anglosajón, los estudiantes tienen mayor participación en el estudio y análisis de casos reales, aunque sigue muy presente la conducción del docente. En ambos sistemas, se trata de identificar -con métodos diferentes- unas reglas generales para aplicar a una situación jurídica concreta en análisis.

Los estudios jurídicos se iniciaron en Venezuela en 1715 (Hernández Breton, 2016). Desde ese momento han ocurrido profundas transformaciones, que van desde convertirnos en república hasta pasar por diversos sistemas políticos y con grandes transformaciones socioeconómicas. De igual manera, los estudios jurídicos se han transformado, variando el contenido del programa de estudios, la forma de clases y la profesionalización de la carrera de docente.

En todo este tiempo se ha mantenido una estructura curricular basada en el estudio de instituciones de derecho civil y penal. Con el tiempo se incorporaron materias relacionados con el auge de las actividades del Estado. Los negocios comenzaron a tener vida propia al margen del derecho civil, lo que llevo a normas propias y un área de estudios jurídicos; el derecho comercial. El desarrollo de los negocios y la industrialización del país llevó a promulgar nuevas leyes y una nueva área de estudios: el derecho del trabajo. Ello también ocurrió en otras áreas de la vida social, como por ejemplo tributos, minas, que también generaron legislación y estudios especializados. El auge de los derechos humanos ha significado su incorporación a los estudios jurídicos, ya sea como materia de pregrado,

[1] El sistema continental refiere al sistema jurídico de origen romano, basado en códigos escritos por materia jurídica. El sistema continental rige en el continente europeo y en Latinoamérica. El otro sistema *"common law"* se basa en las sentencias que emiten los jueces con base a leyes muy generales o costumbres o prácticas muy arraigadas. Normalmente, las sentencias se basan en sentencias previas denominadas precedentes. El sistema *common law* rige en Gran Bretaña y sus excolonias, con excepción de Quebec que, por su cercanía a Francia, sigue el sistema continental.

especialización e incluso en cada materia disciplinaria se le da un espacio a explicar su importancia para la regulación jurídica del área jurídica específica.

El pensum de materias a estudiar para graduarse de abogado fue aprobado en los años 50 del siglo XX y desde ahí lo que ha ocurrido son reformas parciales al contenido del programa de las diversas materias para adaptarlas a reformas legislativas o a nuevas relaciones jurídicas. Pero la estructura anual de 5 años de duración de la carrera con materias obligatorias que se prelan unas a otras no se han modificado significativamente.

En síntesis, en nuestro país, la enseñanza del derecho sigue centrada en la clase magistral. El análisis de casos, centro del estudio en el sistema anglosajón, poco a poco se ha expandido a los sistemas de enseñanza, basados en el modelo continental. Pero la clase, ya sea el análisis de casos como la magistral, sigue centrada en la trasmisión de conocimiento por el docente y su internalización por el estudiante.

Las clases magistrales o los estudios de casos son acompañadas con una serie de materiales de apoyo, de lectura obligatoria para aprobar la materia. Normalmente se sugiere un manual de la materia, ya sea de origen nacional o de otro país con legislación similar. A ello, hoy se le adiciona los artículos sobre algún tema del programa, publicados por revistas especializadas o guías desarrolladas por el profesor.

Las lecturas, ya sea un manual o artículos especializados sobre diversos temas del programa, reproducen de manera escrita, la centralidad de la exposición de un experto en el tema. En términos generales, el autor del texto desarrolla el tema con base a un esquema que contempla una descripción de la regulación normativa, explica los conceptos que se desprenden o asocian a la regulación normativa y comenta las interpretaciones que de esas normas y de los conceptos realiza la jurisprudencia u otros autores. Algunos manuales incorporan en cada tema problemarios para que el estudiante aplique los conocimientos adquiridos.

En la mayoría de los casos, los estudios jurídicos siguen aún privilegiando el desarrollo de habilidades memorísticas y la subsunción de situaciones reales en supuestos normativos. En las evaluaciones normalmente no se les permite a los estudiantes usar ningún material de apoyo. Ello refuerza el aprender de memoria conceptos y regulaciones. En síntesis, el modelo clásico sigue siendo un profesor que guía y trasmite conocimiento y un estudiante pasivo que recibe e internaliza las enseñanzas.

Esta forma de enseñar, aprender y evaluar enfrentó el reto de la virtualidad. En el sistema continental, son siglos de oralidad y manuales que no solo reproducen la clase magistral, sino que se asientan en el desarrollo de ciertas habilidades vinculadas a mejorar la memoria

y la construcción de silogismos deductivos. Por ello, la enseñanza a distancia ha tenido escollos difíciles de superar, incluso en los años ochenta del siglo pasado, época en que se implementó la modalidad, pero con reuniones semanales en nuestra escuela de Derecho.
En esta ponencia se reseña la experiencia de adaptar la educación jurídica a entornos virtuales en dos materias en la Escuela de Derecho de nuestra universidad.

2. Los estudios jurídicos en nuestra universidad.

La enseñanza de derecho forma parte del pensum de varias carreras en nuestra universidad. Se enseña materias jurídicas en Contabilidad y Administración, Estudios Internacionales, Estudios Políticos, entre otras.
En todas las carreras que se imparten estudios jurídicos, el modelo de enseñanza proviene de la Escuela de Derecho. Por mucho que la carrera implique un uso muy práctico de la norma jurídica en aplicaciones concretas, las clases siguen utilizando la metodología de clase magistral, aunque sea para exponer ejercicios prácticos.
Las clases en la Escuela de Derecho tienden a ser diseñadas para una exposición de hora y media del docente, aunque se prevea participación de los estudiantes, ya sea para realizar preguntas o para exponer un punto del programa de la materia.
La única participación del estudiante en su proceso educativo es la selección de la sección, en la cual va a cursar 6 materias o un mínimo de 3 en un año. El horario y los profesores de la sección la decide la Escuela. En teoría, a partir de segundo año, solo los estudiantes con promedio sobre 15 puntos pueden elegir su sección, pero en la practica la norma se ha relajado y solo si la sección ha alcanzado más de 50 estudiantes o el profesor pone un límite se asigna en otra sección.
Se prevé cursar 31 materias y un trabajo comunitario para graduarse de abogado. De ellas, 27 materias son teóricas, ya sea de conocimientos generales como introducción al derecho, economía, filosofía jurídica, sociología jurídica y criminología, o referidas a conocimientos de áreas específicas del derecho. Las materias prácticas, que se denominan *prácticas jurídicas* son explicaciones en aula de cómo se llevan casos en áreas específicas de derecho. Ello se complementa con un seminario y las 96 horas académicas de trabajo comunitario. En general, el estudiante tiene poco contacto con las diversas formas de ejercicio profesional. Es ya graduado que debe elegir cómo ejercer la profesión y comienza un nuevo proceso de aprendizaje.

2.1. Tipos de estudios jurídicos

La enseñanza en derecho se puede efectuar con las mismas modalidades de cualquier proceso de enseñanza en cualquier área del saber, incluso las que se utilizan en los grados superiores de la educación básica obligatoria o en el bachillerato. Lo que sí puede ser diferente por área del conocimiento son las estrategias de enseñanza.

a. Modalidad

i. Presencial

La forma tradicional de dar clases de manera presencial en la Escuela de Derecho es con clases de duración de una hora y media cada una por dos veces por semana. Cada año está diseñado para cursar 6 materias. En total, en un año en cada materia el estudiante recibe 90 horas académicas. Para aprobar una materia se exige la asistencia al 75% de las clases presenciales en cada materia.

Cada materia se evalúa con dos parciales, cuyo valor sobre la nota final varía dependiendo de la nota obtenida en los dos parciales, y un examen final. Se prevé un examen de reparaciones para los que no aprueben los dos parciales o el final y una posibilidad de diferir el examen final, que se presenta de manera conjunta con el examen de reparaciones. Cada parcial se tiene dos posibilidades para presentarlo, las cuales son fijadas por el profesor con consulta con los estudiantes. En cambio, el examen final o de diferidos y reparaciones solo hay una hora y fecha fijada por la Escuela.

La modalidad presencial es asociada por los profesores y autoridades con mayores posibilidades de control del desarrollo de los estudios y calidad de la enseñanza. Se asume que la presencialidad permite el control de asistencia tanto del docente como los estudiantes y que es la mejor forma de trasmitir conocimientos, pues solo el contacto físico permite saber si la información ha sido adecuadamente internalizada por el estudiante.

ii. A distancia

En la década de los ochenta del siglo pasado, la Escuela de Derecho abrió la modalidad de educación a distancia bajo el nombre de *Estudios Libres Supervisados*. La modalidad preveía dos secciones una para bachilleres y otra para profesionales universitarios.

El sistema de enseñanza se basaba en unos manuales que cada catedra debía preparar con textos y esquemas de estudios. Una vez a la semana se preveía una reunión de consulta con un docente asignado. La forma de evaluar era idéntica a los estudios presenciales, por lo que la distancia se reducía a la forma de dar clases o más bien a la exoneración de la obligación de presencialidad.

La reunión semanal estaba prevista con una duración máxima de 3 horas y con el tiempo se transformó en la tradicional clase presencial, cuya duración de 3 horas gustaba al docente porque sentía que tenía más tiempo para exponer los conceptos y reglas de cada punto de su programa. Al estudiante que trabajaba, el sistema también le favorecía porque implicaba solo una presencia de 3 horas diarias en horario nocturno.

La experiencia finalizó a inicios del siglo XXI y desde ese momento solo se prevé cursos presenciales de 3 horas académicas semanales, dictados dos veces por semana.

Desde antes de la pandemia, la actividad docente tendía a concentrarse en el día y poco a poco ha ido desapareciendo los turnos nocturnos. Desde la segunda década de este siglo, las actividades docentes no pasan de las 7 pm en Derecho.

iii. Virtual

La educación virtual o en línea o en plataformas digitales ha sido considerada una modalidad de educación a distancia, mediada por las tecnologías. La literatura diferencia entre educación en línea, virtual, a distancia y remota de emergencia, esta última referida a las diversas modalidades utilizadas por la pandemia (Ibáñez, 2020)[2].

La educación en línea, efectuadas en plataformas de teleconferencias o por aplicaciones de mensajería instantánea permiten el contacto en el momento o *sincrónico* entre el docente y los estudiantes, en cambio la *completamente virtual*, se realiza fundamentalmente con actividades *asincrónicas*. En general, se tiende a asumir que al no haber contacto físico entre estudiantes y docentes se está en presencia de una modalidad de educación a distancia (Márquez) [3]

La ausencia de contacto físico no necesariamente implica una distancia entre los sujetos interactuantes. La modalidad de virtualidad puede aumentar el contacto estudiante-docente porque las interacciones se efectúan mediante diversas herramientas. Es común que al aula virtual se le complemente con un grupo por WhatsApp o Telegram o interacciones en Facebook. A ello se le adiciona que los foros o las tareas pueden significar que el docente tenga una interacción casi diaria con sus estudiantes.

Por ello, preferimos referirnos a una modalidad distinta a la educación a distancia y definirla no de manera binaria, sino por su esencia es un tipo de enseñanza en entornos digitales, es decir se utilizan medios electrónicos para realizar el proceso de aprendizaje.

iv. Híbridos o semipresencial

[2] https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota/

[3] https://portafoliodigitalkretheismarquez.wordpress.com/de-la-educacion-a-distancia-a-la-educacion-virtual/

La enseñanza puede combinar actividades presenciales con virtuales. Puede utilizarse el aula virtual como apoyo a las clases presenciales o reuniones presenciales para discutir los materiales y las actividades asignadas en el aula virtual o combinar reuniones on line con clases presenciales. En general, esta modalidad es la que se está dando mayoritariamente en la Escuela de Derecho en este año académico.

b. Estrategias de enseñanza

La forma de dar clases refiere a las estrategias docentes ya sea para trasmitir conocimientos o para desarrollar habilidades y competencias o combinar lo primero con lo segundo. Son formas de lograr que el estudiante asimile o internalice el conocimiento, habilidades y competencias para su ejercicio profesional.

i. Clase Magistral

La manera más usual de dar clases es la exposición de un tema por el docente, quien se guía por un esquema de los puntos que considera importante resaltar. Normalmente la exposición va acompañada de la lectura o de citas de artículos de leyes, obras doctrinaria o jurisprudencia. El desarrollo de la clase depende totalmente del docente y se espera una actitud no solo pasiva del estudiante, sino que su principal actividad es tomar apuntes de lo que trasmite el docente. Desde que aparecieron los grabadores fue normal que las clases se grabaran y después se transcribieran a fin de estudiar con ellas.

La idea de que la centralidad del conocimiento lo genera el docente es la proliferación de guías con los apuntes tomados por los estudiantes de las clases impartidas por el docente. Algunas de estas guías son revisadas por el docente[4].

Este tipo de estrategia docente tuvo dificultades para adaptarse a los entornos virtuales y se tendió con éxito relativo a reproducir la clase magistral utilizando alguna plataforma de teleconferencias en particular Zoom y Google Met o audios mediante mensajería de textos.

ii. Clase de ejercicios prácticos

Este tipo de clases se plantea trasladar el peso de la interacción hacia los estudiantes. El docente normalmente explica el caso que va a ser analizado y da indicaciones sobre la literatura que debe leerse para resolverlos. La clase se organiza con las intervenciones de los estudiantes tratando de solucionar la situación planteada. Acá lo central es que el docente es un facilitador de conocimiento más que un trasmisor, aunque su función de

[4] El primer manual de sociología jurídica fue una compilación de los apuntes de los estudiantes de las clases del profesor Rafael Caldera, quien revisó esos apuntes y autorizó su publicación.

dirigir la discusión tiene elementos de transmisión de conocimiento, cuando guía hacia aspectos determinados o recuerda lo central de la literatura del caso en cuestión.

iii. Combinada

La clase magistral muchas veces se conjuga con la explicación de casos o el docente hace preguntas a los estudiantes a fin de indagar sobre la comprensión de la exposición. Normalmente, este tipo de metodología permite balancear mejor los roles de docente y educando y gira un poco el peso de la clase hacia la participación de los estudiantes.

La mayoría de los docentes han optado por esta modalidad, pues les permite guiar la clase y a la vez indagar sobre el grado de comprensión de lo expuesto por los estudiantes.

2.2. Estudios jurídicos antes y durante la pandemia

En la Escuela de Derecho existía muy poca tradición de uso del campus virtual de nuestra universidad antes de la pandemia. Menos del 5% de los docentes tenían un aula virtual como apoyo a sus clases presenciales. Por ello, la experiencia fue completamente novedosa y la mayoría se sentía poco preparado para asumir el reto de transitar a esa modalidad.

Durante la pandemia, la mayoría de los profesores no uso el aula virtual, a pesar de que se le abrió un aula a cada uno de ellos y se les instó a utilizarla ofreciendo asesoría para ello. De un total de 192 docentes, solo 50 utilizaron el campus virtual para impartir su materia.

La mayoría de los profesores usaban las plataformas de teleconferencias o aplicaciones de mensajería de textos para realizar sus clases. Otros mandaban guías por correo electrónico.

Las clases por plataformas de teleconferencias tendían a reproducir la forma que el profesor daba su clase presencial y la absoluta pasividad de los estudiantes, muchos de los cuales se conectaban sin prender la cámara de video, ello generó mucha decepción con la experiencia de educación virtual, reforzando los prejuicios existentes sobre esta modalidad.

La vuelta a clases presenciales ha sido parcial en la Escuela de Derecho, pues muchos han optado por concentrar las clases a una vez por semana y seguir usando alguna modalidad virtual, en especial clases sincrónicas en plataformas de teleconferencia o grupos de WhatsApp.

Los estudiantes preferían las opciones de clases a través de WhatsApp, pues esta aplicación es de uso cotidiano por ellos y están familiarizados con ella. La otra opción que les agradaba eran las clases sincrónicas en la plataforma Zoom.

En general, los estudiantes tienen poco conocimiento de las aulas virtuales. No saben cómo moverse dentro de ellas y les costaba mucho ubicar los videos y materiales. De igual manera, responder los foros y cuestionarios no era sencillo para ellos, pues les costaba entender dónde debían darle *click* para pasar a la pantalla de respuesta. Ello muestra que su contacto con entornos digitales es muy limitado.

Los profesores que usaron el campus virtual han desarrollado habilidades para la educación virtual y muchos están utilizando la modalidad bimodal. Estos profesores son un semillero que permite avanzar en la consolidación del modelo bimodal en la Escuela.

3. Experiencia personal en educación híbrida o bimodal

Desde 2014, en dos materias inicié la experiencia de combinar las clases presenciales con un aula virtual de apoyo pedagógico. Las materias eran Sociología Jurídica y Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.

Las materias que imparto son muy disimiles. Sociología Jurídica es una materia formativa que está prevista para ser cursada en el primer año de la carrera, pero como no prela a ninguna otra materia, puede ser cursada en cualquier año, aunque la mayoría de los estudiantes la cursan en primer año. Esta materia se ha diseñado con un enfoque transdiciplinario que desarrolla habilidades de comprensión del contexto global donde se inserta el derecho. Por ello se privilegia la reflexión. Las actividades evaluativas combinan compresión, interrelación de conceptos y casos de aplicación de los conceptos. Los exámenes son a “libro abierto”, es decir, con todos los materiales disponibles.

Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, es una materia de cuarto año y disciplinaria, se centra en la interpretación de leyes y sentencias con apoyo de textos doctrinarios. De igual manera, las actividades evaluativas se realizan con todos los materiales disponibles.

El diseño del aula virtual, de cada materia, se realizó bajo la modalidad de secciones por tema del programa y si el tema era muy amplio, se identificaba cuáles eran los puntos clave del tema para generarle una sección específica.

En cada sección por tema se explicaba muy someramente su finalidad y los materiales que se debían estudiar. La mayoría de los materiales estaban en la biblioteca virtual. En Sociología Jurídica hay un manual de la materia que el estudiante podía comprar o consultar en la biblioteca. En ambas materias se ponía a disposición una serie de artículos de revistas especializadas que los estudiantes podían fotocopiar. Los artículos de revistas on line se subían a la biblioteca virtual.

La metodología, que combinaba actividades virtuales con presénciales, se explicaba en la primera clase de año académico. Normalmente con un video proyector se hacía una presentación del aula virtual y se mostraba cómo ingresar a ella. En la segunda clase, se solicitaba a algún estudiante que ingresase al aula virtual desde su teléfono celular y explicase como lo hacía y que veía.

La metodología era dar la clase presencial con apoyo de láminas de power point. Las preguntas de los estudiantes o el simple hecho de dar la clase me permitían darme cuenta de los vacíos o errores en las láminas y mejorarlas, antes de subirlas al aula virtual.

Cada tema finalizaba con un foro o una tarea que se respondían en un lapso de una semana en el aula virtual, pero la corrección se efectuaba de manera presencial.

Las evaluaciones, tanto los parciales como el examen final y las reparaciones, se basaban en actividades y las preguntas que se habían desarrollado en el aula virtual.

Esta metodología implicó un radical cambio en el desempeño de los estudiantes, sobre todo los de sociología jurídica. Durante años, la tasa de reprobados superaba el 60% de los cursantes. Desde el momento que inicie el sistema híbrido, la cifra se invirtió, pues los que desarrollaban las actividades virtuales normalmente aprobaban la materia.

La diferencia entre los estudiantes que realizaban las actividades virtuales y los que solo se conformaban con las clases presenciales era considerable. El porcentaje de reprobados se concentraba en los que no participaban en las actividades virtuales, sobre todo los que tenía poca asistencia a las clases presenciales. Ello ocurría porque en las clases presenciales se evaluaba las respuestas a los foros y tareas y ello hacía que los que no participasen en las actividades virtuales no pudiesen aprovechar adecuadamente esas correcciones.

La metodología de las clases presenciales y las actividades evaluativa en el aula virtual se diseñaban para que, en cada tema, el estudiante pudiese dar respuestas diferentes e incluso opuestas, porque lo que se privilegiaba era el manejo de los conceptos y el razonamiento efectuado. Así, por ejemplo, la eficacia de la pena de muerte para combatir la delincuencia se podía responder desde su alta eficacia hasta su absoluta inadecuación. Ambas respuestas eran correctas, dependiendo los autores utilizados.

Esta previa experiencia fue de gran ayuda para diseñar el aula virtual para el periodo de clases virtuales producto de la pandemia COVID-19.

3.1. Educación virtual en pandemia.

A partir de marzo 2020, la pandemia COVID-19 obligó a terminar el año en curso mediante clases virtuales. En poco tiempo, hubo que hacer el tránsito hacia la virtualidad. Cabe destacar que haber tenido el aula virtual y que los estudiantes se habían entrenado en su metodología fue una ventaja que los otros profesores no tenían. Aun así, fue un reto porque no había una cultura de virtualidad y no era lo mismo pensar en un aula virtual como apoyo a la docencia presencial a que fuese la única forma de dar clases.

Inicialmente, se pensó que la misma forma de dar educación hibrida era aplicable a las clases virtuales con pequeñas modificaciones. La realidad mostró otro camino y fue necesario repensar toda la estrategia.

El primer cambio fue el diseño de las secciones de cada aula virtual. Se conservó la idea de vincularlas a temas del programa o a un punto de este, pero se modificó su presentación, manteniéndose un formato idéntico para todas. Cada sección cuenta con una amplia descripción del contenido del tema, de los objetivos que se pretenden alcanzar, se enumeran los materiales que deben estudiar y se presenta los videos educativos. Adicionalmente se informa del tipo de actividad evaluativa. En algunas secciones se incluía materiales insertados, con la finalidad de que los estudiantes aprendieran a usar diversas herramientas del aula virtual.

El segundo cambio fue la inducción para manejarse en el aula virtual. Se utilizó el video que el sistema de educación a distancia tiene en su canal YouTube para presentar el campus y videos míos para presentar el contenido y secciones de cada aula virtual.

Cada aula se acompañó con grupos de mensajería de textos, un curso tenía un grupo de WhatsApp y el otro de Telegram.

Sociología Jurídica tenía la ventaja de contar con un preparador, lo que facilita mucho la comprensión de los estudiantes de la herramienta, pues el preparador los guía con captura de pantalla del contenido de cada actividad.

La figura del preparador es de gran ayuda para el desarrollo de las actividades virtuales, porque les explica en un lenguaje común de estudiantes y jóvenes el desarrollo de cada actividad.

Los videos educativos fueron diseñados, tomando la experiencia de las clases presenciales, pero pensando que repetir una clase de 90 minutos era imposible. La idea central del video es trasmitir conceptos básicos que deben ser complementados con las lecturas asignadas a cada tema. Cada video dura aproximadamente entre 35 y 45 minutos y se utiliza la metodología de exponer con láminas y videos elaborados en el programa power point. En

este punto es conveniente resaltar un cambio en las láminas, pensadas inicialmente para exposiciones presenciales. Lo virtual implica que la lámina dé información visual de fácil compresión y que la imagen se integre con el discurso del docente. Ello significó repensar cada lámina y además las frases de contenido fueron combinadas con imágenes que se vinculasen con las ideas centrales de la exposición.

Los videos propios se combinaban con videos de otros profesores, expertos en temas específicos. Ello tiene dos finalidades: por un lado, mostrar otra forma de dar clases y por otro aproximar al estudiante a diferentes visiones de temas jurídicos.

Todos los videos educativos se suben a mi canal YouTube y desde ahí se llevan al aula virtual. Ello con el objetivo de no cargar excesivamente la plataforma y también de combinar diversas plataformas de educativas.

Cada video educativo implica desarrollar alguna actividad evaluativa. Por ello en cada sección se finaliza con un foro, un mapa conceptual o un cuestionario. También en los temas vinculados a nociones generales se acompañan con actividades lúdicas, como sopa de letras o crucigramas.

Todas las actividades de evaluación continua eran voluntarias y si se realizan todas se acumulaba el 40% de la nota de cada examen parcial.

Los parciales y finales se diseñaron pensando en sacar provecho a los foros, mapas conceptuales y actividades lúdicas. Se trataba de que la pregunta no sea una sorpresa para el estudiante, pero que le permitiese interrelacionar conceptos y temas estudiados. Normalmente, para los parciales se daba una semana para responderlo, eligiendo el estudiante el día y hora, pero desde el momento que abría el examen tenía 3 horas para realizarlo.

Cada estudiante tenía un examen individualizado, lo que dificultaba que se copiaran. Pero para el docente su elaboración es más trabajosa, pues requiere hacer muchas preguntas de igual nivel de dificultad y varias por temas y organizar la base de datos para que a cada estudiante se le asigne preguntas de temas diferentes.

La experiencia de cursos solo virtuales tuvo muchas dificultades para llegar a buen término, pues la deserción fue muy alta. A modo de ejemplo, el curso de derecho del trabajo y de la seguridad social tenía 117 estudiantes inscritos, pero a las reuniones sincrónicas asistían aproximadamente 30. Las actividades evaluativas por tema solo la realizaron 20 estudiantes, aunque podían ser aprovechadas por todos porque las correcciones eran públicas. El examen final lo presentaron 39 estudiantes y aprobaron 33.

La pertinencia de la metodología queda de manifiesto en el alto nivel de aprobados de los que participaron en las actividades del aula virtual y asistían a las reuniones sincrónicas. El promedio del curso fue 12 puntos, pero 15 estudiantes que participaban en las actividades del aula virtual obtuvieron calificaciones sobre 15 puntos.

Sociología Jurídica de los 52 estudiantes inscritos nunca participaron más de 20 estudiantes en las actividades del aula virtual o en las clases sincrónicas. El examen final fue presentado por 17 estudiantes, pero solo aprobaron 10 estudiantes.

4. A modo de conclusión

1. El hecho de que los estudios jurídicos tengan una tradición ya milenaria tiene aspectos positivos, pues hay un acervo de experiencias que permiten evaluar las diversas modalidades, estrategias y etapas por la que ha pasado la educación jurídica en occidente.
2. En Venezuela, los estudios de abogacía se inician en 1715, lo que hace también que la carrera tenga una longeva tradición en el país. Su transformación ha sido menos profunda que los cambios que han ocurrido en el país desde esa época.
3. La educación jurídica ha mantenido una estabilidad durante siglos, lo que ha facilitado la consolidación de un modelo de enseñanza que se ha trasmitido de docente a estudiante con mucha estabilidad. Esa estabilidad tiene aspectos positivos y negativos.
4. La longevidad del modelo de enseñanza facilitó por muchos años la formación de las generaciones de relevo. Se aprendía a ser profesor guiándose por la forma que daban clases los profesores que se habían tenido en el pregrado.
5. La estabilidad del modelo de enseñanza siempre ha dificultado su transformación, pues se asume que la forma de estudiar derecho ha sido exitosa porque ha formado miles de promociones que han logrado incorporarse adecuadamente al mercado de trabajo.
6. Las dificultades de inserción laboral o las malas prácticas no se asocian con deficiencias en el proceso de formación sino con carencias u opciones del abogado/a.
7. La educación a distancia en nuestra Escuela de Derecho fue una experiencia de corta duración y fallida. La fuerza de clase magistral y la presencialidad terminaron imponiéndose sobre el intento de generar una modalidad a distancia.

8. La experiencia de educación virtual fue impuesta por la pandemia. El esfuerzo de formación impulsado por el sistema de educación a distancia fue poco aprovechado por el profesorado de mi Escuela.
9. La mayor parte de los profesores asumió la virtualidad como sinónimo de clase en plataformas de teleconferencias o mensajería de texto. Ello se debía fundamentalmente a que dichas herramientas les permitían dar clases de manera muy similar a la clase presencial.
10. El hecho que la mayoría los profesores diesen clases sincrónicas o por WhatsApp dificultaba que los estudiantes asumiesen que había otras modalidades de educación virtual y fuesen reacios a tener que moverse entre diversas estrategias de enseñanza virtual.
11. Las dos aulas virtuales que utilice para dar clases durante la pandemia muestran claramente las bondades del sistema de educación virtual implementado por nuestra universidad. Los estudiantes que participaban en las actividades evaluativas continuas lograron aprobar con buenas calificaciones.
12. El uso de las diversas herramientas del aula virtual requiere un mínimo de conocimiento de los entornos digitales. El reto que se enfrenta es el analfabetismo digital tanto de docentes como estudiantes.

Referencias bibliográficas

Hernández-Brentón, E. (2016) *Lo que no nos enseñan las escuelas de Derecho en 300 años del inicio de la enseñanza del Derecho en Venezuela.* Academia Nacional de Historia, Academia de Ciencias Políticas y Sociales Universidad MonteAvila, Editorial Jurídica Venezolana

Ibáñez, F. (2020) *Educación en línea, Virtual, a Distancia y Remota de Emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias?* https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota/

Torres, I. (1997). *Educación jurídica y razonamiento. Una comparación entre Inglaterra y Venezuela*. UCV. Caracas.

Kreithes Márquez Benítez. K. 2019). *El modelo Flipped Classroom en mi práctica docente* https://portafoliodigitalkretheismarquez.wordpress.com/

Pérez Perdomo. R. (2020). *Educación jurídica en Occidente/ Una historia cultural*. Tirant lo Blanch, Valencia, España.

REVISTA TISD
Tendencias e Innovación en la Sociedad Digital

HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS PARA LA ATENCIÓN DE ESTUDIANTES CON DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE DE EDUCACIÓN PRIMARIA: ESTADO DEL ARTE

Technological tools for the attention of students with learning difficulties in primary education: state of the art

Wileidy Morle Portillo

wilemorle@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-8002-4181
Unidad Educativa Nacional “Antiguo Aeropuerto

Resumen

Las herramientas tecnológicas constituyen un recurso valioso a la hora de facilitar procesos educativos, entre ellos, los de estudiantes con dificultades del aprendizaje. En este sentido, existen plataformas, recursos digitales, aplicaciones web y móviles que están siendo creadas, utilizadas y cada vez más validadas científicamente para tal fin. En este trabajo se analizaron las herramientas tecnológicas utilizadas en la atención educativa de estudiantes con dificultades del aprendizaje de educación primaria, a través de una revisión documental que permitió conocer y categorizar estas herramientas, presentándose en un estado del arte. Los resultados obtenidos muestran la categorización de veintiún herramientas tecnológicas que permiten la atención de estudiantes que presentan dificultades del aprendizaje, tomando en cuenta los beneficios como la asistencia, el aprendizaje multisensorial y la facilitación del trabajo docente, siendo necesario minimizar los riesgos a través del uso adecuado de estas herramientas, constituyendo este trabajo una fase previa, que sirve de base para la elaboración de una propuesta de atención en futuros próximos de esta población.

Palabras claves: Herramientas tecnológicas, dificultades del aprendizaje, educación primaria.

Abstract

Technological tools are a valuable resource when it comes to facilitating educational processes, including those of students with learning difficulties. In this sense, there are platforms, digital resources, web and mobile applications that are being created, used and increasingly scientifically validated for this purpose. In this work, the technological tools used in the educational care of students with learning difficulties in primary education were analyzed, through a documentary review that allowed us to know and categorize these tools, presenting themselves in a state of the art. The results obtained show the categorization of twenty-one technological tools that allow the attention of students with learning difficulties, taking into account the benefits such as attendance, multisensory learning and the facilitation of teaching work, being necessary to minimize the risks through the use adequate of these tools, constituting this work a preliminary phase, which serves as the basis for the elaboration of a care proposal in the near future of this population.

Keywords: Technological tools, learning difficulties, primary education.

1. Introducción

La presente situación mundial de pandemia por COVID 19, puso en relieve el impacto que el avance tecnológico está teniendo en el desarrollo humano en todas sus dimensiones, haciéndose cada vez más visible que estamos en medio de una era basada en el desarrollo de innovaciones tecnológicas, que al ser cada vez más profundizadas son innumerables y que brindan la posibilidad de mejorar la calidad de vida de los seres humanos.

En este sentido, la sociedad de la información y el conocimiento introduce cambios acelerados en el acceso a la información y posibilidades de comunicación, sus alcances se expanden a diferentes dimensiones del quehacer humano, dentro de ellas el área educativa, en donde las tecnologías son un instrumento de acceso a la información, que permite propiciar en el estudiante el pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración, jugando el docente un rol de guía en este proceso.

2. Situación problemática

La situación sanitaria mundial, generó la implementación de medidas como el aislamiento social y la educación a distancia, “en el nuevo escenario, los docentes deben adaptar la

enseñanza a formatos no presenciales" (UNESCO, 2020). Esta situación, requirió que docentes y personal de las comunidades educativas implementarán mecanismos para continuar la atención educativa, sin embargo, se hace necesario profundizar sobre el hecho formativo de docentes, la alfabetización digital de los estudiantes, padres y comunidad en general.

Dentro de la diversidad educativa a ser atendida de forma inclusiva, se encuentra la población de estudiantes del área de las dificultades del aprendizaje, la cual ha aumentado en los últimos años en América latina, desde antes y con mayor profundidad luego del inicio de la pandemia de afectación mundial del COVID 19, así lo reseña Noticias ONU (2021) "Más de 100 millones de niños quedarán por debajo del nivel mínimo de competencia en lectura como consecuencia del cierre de escuelas debido a la pandemia de COVID-19, así mismo, revela un nuevo estudio de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que "en el caso latinoamericano, sólo el 42% de los niños en el último año de secundaria eran capaces de leer sin dificultades al término de 2020, mientras que en 2019 esa cifra era de 55%.

En las orientaciones pedagógicas emitidas por el Ministerio para el Poder Popular para la Educación en Venezuela de la organización del año escolar (2020-2021), se sugiere facilitar experiencias de aprendizajes para promover saberes, incluyendo adaptaciones curriculares, para garantizar la inclusión de estudiantes que las requieran, en este sentido también se contemplan las adaptaciones estructurales y metodológicas, en este sentido las tecnologías han sido un medio para continuar el proceso educativo, pero para un gran número de alumnos con interferencias de aprendizaje o necesidades educativas especiales, las tecnologías constituyen su principal medio para aprender.

Ante la situación planteada se busca mejorar la atención educativa de estudiantes con dificultades del aprendizaje, para ello se analizarán las herramientas tecnológicas que pueden ser utilizadas para tal fin, luego de ser seleccionadas y clasificadas, para realizar una categorización de ellas en el ámbito educativo, referidas a recursos digitales, aplicaciones y plataformas usadas, que posibiliten de manera confiable atender las interferencias en el proceso de aprender, analizando los beneficios que aporta tanto a estudiantes como al trabajo docente especializado, considerando los riesgos o desventajas, así como la posibilidad de formular en el futuro próximo una propuesta de atención educativa que considere las herramientas tecnológicas para la atención de estudiantes con interferencias de aprendizaje y brindar así una educación inclusiva y con calidad.

3. Fundamentación de las dificultades del aprendizaje

Las dificultades de aprendizaje son definidas como área de esta manera:

"Es un área de la Educación Especial que presta atención educativa especializada, a los niños y jóvenes de educación pre-escolar y básica, que presentan interferencias o bloqueos en su proceso de aprendizaje, debido a factores exógenos o endógenos, los cuales inciden en los aspectos emocional, social, escolar y son causas de repitencia, deserción y bajo rendimiento escolar" (Pereira, 1998).

Las dificultades de aprendizaje se pueden clasificar como: Dificultades no específicas de aprendizaje y dificultades específicas de aprendizaje. Las primeras son causadas por factores externos y están relacionados a intervenciones inadecuadas en la escuela y el hogar, factores económicos sociales y escolares que afectan el rendimiento escolar esperado del estudiante, y las segundas; son causadas por factores internos, constituidas por condiciones neurobiológicas, son diagnosticadas de forma clínica y encuentran su clasificación y definición en el manual diagnóstico del comportamiento DSM-5 y la clasificación internacional de enfermedades actuales CIE-10. El DSM-5 y el CIE 10, también se incluyen condiciones neurobiológicas asociadas a interferencias del aprendizaje como el trastorno del déficit de atención hiperactividad y el trastorno del espectro autista, siendo estos los de atención más frecuentes.

La Asociación Americana de la Dificultades del Aprendizaje define las dificultades específicas de aprendizaje (2013) de la siguiente manera:

Dislexia: Es una dificultad específica del aprendizaje que afecta la lectura y las habilidades de procesamiento, relacionadas con el lenguaje. Se caracteriza por deficiencias en el reconocimiento preciso y fluido de palabras, la decodificación y la ortografía. lo que puede llegar a afectar la comprensión de la lectura, generalmente existe una dificultad en la conciencia fonológica, que se refieren a la capacidad de escuchar, identificar y manipular la estructura del sonido de una palabra hablada, incluidos sus fonemas, sílabas y rimas.

Disgrafía: Es una dificultad específica del aprendizaje que implica una capacidad deficiente para producir una escritura de letras legible y automática, así como una escritura numérica, la última de las cuales puede interferir con las matemáticas, caracterizada por la dificultad para almacenar y recuperar automáticamente letras y números.

Discalculia: Es una dificultad específica del aprendizaje que afecta la capacidad de una persona para comprender números y aprender operaciones matemáticas. Las personas con este tipo de discapacidad de aprendizaje demuestran destrezas de cálculo matemático deficiente y dificultad para comprender números y operaciones matemáticas. Se asocia con

debilidades en la representación y procesamiento de números fundamentales, lo que resulta en dificultades para cuantificar conjuntos sin contar, usar procesos no verbales para completar operaciones numéricas simples y estimar magnitudes relativas de conjuntos.

Otras dificultades del aprendizaje están asociadas a condiciones neurobiológicas, siendo las más comunes que se atienden: El trastorno del espectro autista -TEA (ASD, por sus siglas en inglés) es un trastorno de origen cerebral que afecta el comportamiento, la comunicación y las destrezas sociales de un niño. Tomado de la American Academy of Pediatrics, citado por healthychildren.org (2020), y el trastorno del déficit de atención e hiperactividad: es una condición común que afecta la capacidad de enfocarse, dificulta para poder quedarse quieto y pensar antes de actuar. La principal dificultad de algunas personas con TDAH es la concentración (esto también se llama TDA), pero puede afectar otras habilidades como el control de las emociones. Understood.org (s.f)

3.1. Atención educativa de las dificultades del aprendizaje

La atención educativa de estudiantes con dificultades de aprendizaje precisa de la evaluación y la intervención las cuales pueden ser definidas de la siguiente manera: La evaluación psicopedagógica puede ser entendida como “el proceso que permite obtener información de todos aquellos elementos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno en el que está inmerso, con el fin de dar respuestas a sus necesidades educativas” (Bisquerra, 2005).

La evaluación e intervención psicopedagógica, se realiza tomando en cuenta la información suministrada por docentes y padres, la valoración de las competencias curriculares esperadas, se evalúan todas las dimensiones de la persona, considerando que en los últimos años los aportes de la neurociencia han ampliado y detallado los procesos cognitivos presentes en al proceso de aprendizaje, por lo que también se evalúan y se atienden, se consideran además antecedentes biológicos y escolares importantes.

Por otro lado, los avances en las neurociencias al campo de la educación visibilizan la posibilidad de facilitar aprendizajes tomando en cuenta la neurodiversidad, lo que significa la variación individual de cada cerebro, existiendo además la posibilidad de la presencia de una patología como la dislexia, la discalculia, la dispraxia o los trastornos de atención, confirmando por completo que hay estrategias para detectarlas y compensarlas (Deahene, 2019).

3.2. Tecnologías y dificultades del aprendizaje

Las tecnologías de la información y comunicación son el conjunto de tecnologías que permiten el acceso, producción, tratamiento y comunicación de información presentada en diferentes códigos; textos, imágenes y sonidos (Belloch, 2018, citado por Flores, 2019).

Las tecnologías constituyen una herramienta importante a ser considerada dentro del campo educativo, pero para ello se hace necesario tal y como describe (Cabero, 2014) que sean usadas de la mejor manera, lo que significa que desde la comunicación (Tecnologías de la información y comunicación TIC) se promueva la interacción, se faciliten aprendizajes (Tecnologías del Aprendizaje y comunicación TAC), promoviendo el empoderamiento a través de la participación (Tecnologías del Empoderamiento y la Participación TEP), para ello afirma (Ortega y Ortiz, 2018) los docentes deben formarse y capacitarse utilizando la investigación como guía en este proceso, considerando la innovación como característica necesaria para crear escenarios de aprendizaje que lejos de reproducir contenidos generen experiencias enriquecedoras de formación.

Dentro del uso brindado por las tecnologías al área de las dificultades del aprendizaje se encuentra el uso de la tecnología asistida, permite una instrucción y una práctica individualizada, estimula la responsabilidad de los niños en su propio proceso de aprendizaje, motiva y provoca actitudes positivas, transmite conocimientos y destrezas acompañados de criterios para la toma de decisiones, consiguiendo un importante efecto de optimización cognitiva (Nuñez, 1999).

3.3. Beneficios de las tecnologías en la atención educativa de estudiantes con dificultades del aprendizaje.

Existen investigaciones que avalan el uso de las tecnologías al campo de la educación dirigida a estudiantes con necesidades educativas especiales, dentro de las que se enmarcan las dificultades específicas del aprendizaje y otras condiciones neurobiológicas, como es el caso del trabajo de García Peña; Pinargote Pinargote y García Solórzano (2019), quienes analizan como la enseñanza virtual puede ser considerada como una herramienta de impacto para la inclusión de estos estudiantes, debido a los beneficios que brindan las plataformas educativas como herramienta a la educación virtual, entre ellas el que puede ser usada en educación presencial, semipresencial y a distancia, el que puede atender a estudiantes considerando su individualidad, permitiendo la comunicación de las familias dentro de ellas e ideando adecuaciones extras a las necesidades y dificultades encontradas.

Por último, el uso de herramientas tecnológicas permite la oportunidad de una experiencia de aprendizaje multisensorial, ya que los estímulos ocurren por varios sentidos, colores, sonidos, participación táctil para los estudiantes, existiendo trabajos que avalan estos usos y beneficios como el de (Galindo 2021) quien investiga acerca del uso de las tics como medio para el aprendizaje sensorial en niños de educación preescolar, trasladando los aportes encontrados en el área de integración sensorial para los niños con dificultades específicas a los beneficios que podría obtenerse en el nivel infantil, lo que permite corroborar que puede ser utilizado para la facilitación de aprendizajes de cualquier estudiante de forma inclusiva, y en este sentido dificultades no específicas y específicas del aprendizaje.

Es importante mencionar que el uso inadecuado de las herramientas tecnológicas puede generar dificultades o el aumento de ellas en los estudiantes, se hace necesario utilizarlas como recurso y medio que promuevan las mejoras en función del conocimiento en estas áreas y el uso adecuado de las tecnologías, para ello se considera necesario la validez y confiabilidad de estas herramientas, así como la formación del docente y su uso sobre ellas en esta área.

4. Metodología

El proceso de búsqueda y selección de las herramientas tecnológicas se realizó a través de la revisión documental en buscadores jerárquicos como google, metabuscadores como dogpile y buscadores especializados como researchgate, considerando de primera mano las que tenían evidencia científica para la fase de evaluación en de procesos neuropsicológicos y la atención a dificultades específicas de aprendizaje. Para la clasificación de herramientas tecnológicas encontradas, se seleccionaron atendiendo a las de prevalencia de idioma español, evidencia científica, contextualizando las herramientas encontradas en dificultades específicas del aprendizaje en la etapa de educación primaria, para categorizarlas se consideró: la fase de atención de las dificultades del aprendizaje, sistema, acceso, área, año, autor y tipo de herramienta.

Así, alrededor de ciento cincuenta (150) herramientas encontradas, se seleccionaron veintiún (21) herramientas, que constituyen cuatro herramientas de evaluación digital de procesos neuropsicológicos y pedagógicos encontradas, de las cuales se seleccionaron dos (2) herramientas que atienden la etapa infanto juvenil de manera actualizada y de breve aplicación, una de ellas pensadas para la población latinoamericana, además se selecciona una plataforma de valoración de las interferencias de aprendizaje (dide) a través de la

observación, considerando a padres y docentes para este proceso, haciendo sugerencias según análisis realizados.

Para el área de las dificultades específicas del aprendizaje se seleccionaron cinco (5)herramientas para dislexia, que incluyen predictores diagnósticos, actividades pedagógicas y tecnología de asistencia, para la digrafía se incluyen cuatro (4) herramientas tecnológicas de asistencia, se dificultó el encontrar herramientas para esta dificultad que consideren de manera intermedia y compleja los ejercicios grafomotores, se incluye una (1) herramienta que es para el uso de letras script en alfabeto, dos (2) que conforman la asistencia en herramientas para organizadores gráficos y un (1) para las actividades escritas de operaciones matemáticas, para la discalculia; se seleccionaron cuatro (4) herramientas, una para el diagnóstico y las otras 3 con funciones pedagógicas.

Se incluyen dos (2) herramientas tecnológicas para otras condiciones neurobiológicas: una (1) aplicación móvil para el trastorno del espectro autista, y una (1) para el trastorno del déficit de atención e hiperactividad, se incluye además una (1) aplicación para educación emocional como complementaria. En total se seleccionaron, clasificaron y categorizaron veintiún (21) herramientas para el trabajo con estudiantes con dificultades del aprendizaje que consideran la etapa de educación primaria.

A continuación, se muestra la tabla 1 la categorización de las herramientas digitales para la atención de estudiantes con dificultades del aprendizaje de educación primaria:

Tabla 1

Categorización de herramientas tecnológicas para la atención de estudiantes con dificultades de aprendizaje en educación primaria

HERRAMIENTA	NOMBRE	ÁREA	AUTOR/AÑO	EDAD	SISTEMA	DIAGNÓSTI	TRATAMIEN	ACCESO ABIERTO	
								SI	N0
Batería neuropsicológica digital infantil	BANEDI	Neuropsicológicas	Virtual way 2021	4 a 15 años	PC, IOS, Tablet, Android	X			X
Evaluación cognitiva (CAB) digital ntrenamient	Cognifit	Neuropsicológicas	Cognifit 2019	Mas de 7 años	Android IOS	X	X		X
Plataforma	dide	Dificultades del aprendizaje	Grupo Editorial Elvive	2 a 18 años	PC, Android	X	X		X
Multi plataforma	WUMBOX	Funciones cognitivas, ejecutivas académicas.	OXeducation 2018	3 a 12 años	Linux, Windows		X		X

Aplicación web y móvil	**Dytective**	**Dislexia,**	**Change dislexia 2016**	**7 a 17 años**	**PC, IOS, Android**	**X**	**X**	**X**	**X**
Aplicación móvil	Galexia	Dislexia, fluidez lectora y dificultades en el habla	Universidad de Granada Francisca Serrano y José bravo 2016	7 a 12 años	Android		X	X	
Aplicación móvil	Deslixate	Pre diagnóstico de dislexia	UNIVERSIDAD de MÉXICO 2018	7 a 12 años	Android	X			X
Aplicación web	Lecto	Editor de texto dislexia	Apoyado por DISFAM 2020	Mas de 9 años	Window		X	X	
Aplicación web y móvil	Quizlet	Dislexia hábitos de estudios Juegos y actividades	Andrew Sutherland 2007	Mas de 9	Web, Android		X	X	
Aplicación móvil	modmath	Disgrafía Matemática	Familia Denbeg 2015	Mas de 7	IOS		X	X	
Aplicación móvil	escribo con letras imprenta	Disgrafía Iniciación escritura	L´Escapadou Actualizado 2020	5 a 8 años	android		X	X	
Aplicación móvil	talk: voz a texto	Disgafria Consciencia ortográfica	Abast multimedia 2018	Mas de 8 años	Android		X	X	
Aplicación móvil	mind map	Digrafía/ Estrategia de aprendizaje	Juguetes baracuta Actualizado 2021	Mas de 9 años	Android		X	X	
Herramienta web	Dinamo Números	Evaluación e intervención de Discalculia	Editorial jellyjames 2014	6 a 11 años	PC	X	X		X
Aplicación web y móvil	Smartick	Discalculia Aprendizaje de la matemática/ Comprensión Lectora	Daniel González y Daniel Arroyo 2011	4 A 14 años	PC, IOS, Android, Tablet		X		X
Aplicación Web y móvil	Matific	Conceptos matemáticos	Matific 2021	4 a 12 años	PC, IOS, Tablet, Android		X	X	X
Aplicación web y móvil	Ábaco vertical	Cálculos matemáticos	Rarepeak juegos y entrenamiento mental Actualizado 2020	7 en adelante	Android		X	X	
Aplicación móvil	PictoTEA	Autismo	Velociteam 2018	Mas de 3	Android		X	X	
Aplicación móvil	José aprende	Autismo	Fundación Orange 2016	3 a 9 años	PCs, IPad Android		X	X	
Aplicación móvil	TDAH TOONS	Atención concentración	Centro de Rehabilitación Neuropsicológic Puebla	3 a 6 años	Android		X	X	
Aplicación móvil	Aprende emociones	Educación emocional	Napko 2016	Desde 6	Android		X	X	

5. Análisis

Existen muchas herramientas en la web para la atención del área, sin embargo, no están categorizadas, lo que hace que el encontrar herramientas sea por áreas, individual, de manera aislada, que exige tiempo, análisis y discriminación para la selección de las mismas. Las herramientas seleccionadas para la valoración neuropsicológica Banedi es un conjunto de setenta y cinco (75) pruebas para evaluar a niños y jóvenes, a pesar de ser una herramienta arancelada se considera accesible, y su potencial estriba a juicio del análisis en que ha sido diseñada considerando el contexto latinoamericano. La multiplataforma Wumbox considera sus potencialidades tanto pedagógicas para la formación de estudiantes con dificultades no específicas de aprendizaje, como las terapias pedagógicas dirigidas a estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje, considerando como aporte de esta plataforma el que realizan capacitaciones, brindan una guía del contenido de actividades de la plataforma y sus características, que permiten la ubicación de acuerdo a intereses, también se pueden diseñar actividades, por otro lado aunque es de acceso privado es sumamente accesible y atractiva multisensorialmente para los estudiantes.

Existen muchas herramientas y recursos tecnológicos para el trabajo con dislexia con evidencia científica, para la atención de la disgrafía se dificultó encontrar las mismas para el carácter pedagógico que incluya el posible trabajo de terapeutas ocupacionales en idioma español, considerando los aspectos formales y estímulos multisensoriales, por lo que sería oportuno realizar creaciones e innovaciones educativas en esta área, sin embargo se categorizaron 4 que pueden ser usados como herramientas de asistencia. Las herramientas para la atención de la discalculia categorizadas permiten el diagnóstico y el trabajo de conceptos básicos matemáticos.

Los hallazgos se centran en la categorización de veintiún (21) herramientas tecnológicas, que permiten atender educativa e integralmente a estudiantes con interferencias en el aprendizaje de educación primaria, brindando a través de ella asistencia, aprendizaje multisensorial, respetando el ritmo y el proceso educativo del estudiante, además es importante mencionar que el análisis de datos de las pruebas facilita el trabajo del docente especialista ya que se ahorra el tiempo en la corrección de pruebas que puede ser invertido en la ideación del plan de intervención (Tabla 1).

6. Conclusiones

Las herramientas tecnológicas se consideran importantes como recurso para la atención educativa de estudiantes con dificultades del aprendizaje, además, brindan apoyo a la labor

docente, las mismas han sido creadas y desarrolladas por especialistas del área educativa y equipos multidisciplinario, lo cual evidencia su adecuación a la dificultad o área a potenciar, también pueden ser usados como medios compensatorios por medio de la asistencia, se hace necesaria la actualización constante y permanente de esta categorización, así como la continuidad de la creación de nuevos recursos tecnológicos en el área, que considere la evidencia científica sobre su uso, aprovechando el potencial de las mismas y evitando los daños que pueda aumentar o dificultar aún más la presencia de las dificultades ya existentes.

Se puede considerar que la categorización de las herramientas tecnológicas encontradas, constituyen la culminación de una fase previa que considera la formulación de una propuesta de atención a estudiantes con dificultades de aprendizaje, donde pueda utilizarse las herramientas digitales tanto en la educación presencial como virtual o híbrida.

Referencias

Bisquerrra, R. (2005). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica.* España

Cepal –Unesco (2020). Informe Covid 19. La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19 https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/ 11362/45904/1/ S2000510_es.pdf

Change Dislexya (2016) Dytective. Aplicación para la atención de la dislexia. [aplicación web]: https://www.changedyslexia.org/

Cognifit (2019). *Evaluación cognitiva (CAB) digital y Entrenamiento.* https://www.cognifit.com/es/evaluacion-cognitiva/test-cognitivo.

Dehaene, S. (2019) *¿Cómo aprendemos?* https://drive.google.com/file/d/17ndecpLgrrZsTkg8o6uNKX3jAktjoPp7/view?fbclid=IwAR3qZZYB3V08cNofU5LDcmBoJIY8xzzAxp7m-UaerAbfjO4DVeVWuBKDR_g

Disfam (2020) Lecto. Editor de texto dislexia. https://lecto.app/es/

Flores J (2020). *Los Sistemas de Gestión de Aprendizaje o LMS en el contexto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en educación.*

García V Peña; Henrry Marcelino Pinargote Pinargote y García Solórzano,V (2019) *Enseñanza virtual para niños con necesidades educativas especiales.* Encuentro Educacional Vol. 26 (2) p.p. 173-191 https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/34941

Healthy children.org. *El trastorno del espectro autista* https://www.healthychildren.org/Spanish/healthissues/conditions/Autism/Paginas/autism-spectrum

La Asociación Americana de las dificultades de aprendizaje LDA. (2013). *Discapacidades Específicas del Aprendizaje,* https://ldaamerica.org/audience/professionals/

Noticias ONU (2021) COVID-19: *El número de niños con dificultades para leer aumentó en cien millones debido al cierre mundial de escuelas*. https://news.un.org/es/story/2021/03/1490142

Pereira, M. (1998). *Conceptualización y política del modelo de atención educativa integral para los educandos con dificultades de aprendizaje área: dificultades de aprendizaje.* https://drive.google.com/file/d/0ByfrRdgpuNYzRWRRRkRpSlpJNlk/view

Ortiz A y Ortega J (2018) Tecnologías de entornos digitales, https://books.google.co.ve/books/about/Tecnolog%C3%ADa_en_entornos_educativos.html?id=-YKKDwAAQBAJ&redir_esc=y

OXeducation (2018), Wumbox, Multiplatafoma. https://www.wumbox.com/

Undestood (s/f) Trastorno del déficit de atención e hiperactividad. https://www.understood.org/es-mx/learning-thinking-differences/child-learningdisabilities/add-adhd/what-is-adhd

UNESCO (2020). Enseñar en tiempos de COVID-19: una guía teórico-práctica para docentes https://en.unesco.org/news/ensenar-tiempos-covid-19

Universidad de México (2018). Deslyxate. [Aplicación móvil]. https://play.google.com/store/apps/details?id=com.deslixate.deslixate&hl=es_419

REVISTA TISD
Tendencias e Innovación en la Sociedad Digital

OBSERVATORIOS EDUCATIVOS EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÒN Y LA COMUNICACIÒN. UNA MIRADA DE LA REALIDAD EDUCATIVA EN LA SOCIEDAD VENEZOLANA

Educational Observatories in the Information and Knowledge Society, approach at the Venezuelan educational reality.

Jarili Harley Romero

Universidad Santiago de Cali

jarili.romero00@usc.edu.co

Elsi Jimenez

Universidad de Central de Venezuela

jimenez.elsi@gmail.com

https://orcid.org/0000-0001-5616-861X

Resumen

Los observatorios sociales han constituido organizaciones valiosas, debido al rol que desempeñan en la creación de información y el uso de las Tecnología de la información y la comunicación. Venezuela ha adelantado esfuerzos en la creación de estas organizaciones, pocas han sido fructíferas y pocas han mantenido su actividad investigativa. En la presente investigación se comparó dos observatorios sociales activos dedicados a la educación en Venezuela. Las técnicas de la investigación documental, permitieron conceptualizar a partir de varios investigadores la figura del observatorio, lo cual facilitó ubicarlos como organizaciones inteligentes dentro de las Sociedades de la información y el conocimiento debido al uso estratégico que hacen de la información, desde este punto se procedió a desglosar seis criterios (aspectos comunes de comparación) que integraron el entorno constitutivo de la figura, los cuales a su vez fueron determinantes para su comparación, dentro del entorno externo, se consideró relevante en el caso de venezolano la carencia de leyes que reconozca los observatorios, por lo que deben ampararse bajo otras organizaciones.

Palabras Clave: Observatorio educativo, Sociedad de la Información y el Conocimiento, organizaciones inteligentes, criterios.

Abstract

The social observatory is an important organization for society because them to produce information and promote the use of information and communication technologies. Venezuela has created these organizations, but few have been successful and few have their investigations are still active. The research methodology used was documentary research, that served to conceptualize the observatories, and after locating them in the Information and Knowledge Societies because the strategic use of information, the observatories object for study were compared from six common criteria (general aspects from comparation) that formed the internal environment and the external environment demonstrated that Venezuela lacks laws that protect observatories, so it must protect itself with other organizations.

Keyword: Educational observatory, Information and Knowledge Society, intelligent organizations, criteria.

1. Introducción

Son varios los esfuerzos que el país ha adelantado con el objeto de establecer la figura de observatorio para el monitoreo de la realidad educativa venezolana. Se puede resaltar; desde el año 2006, el primer taller nacional de Observatorios, donde se les describe, como un "portal vertical de conocimiento" (Ortuño, 2006, p.8), que apunta a una audiencia determinada sobre un tema específico, con miras a optimizar el objeto o situación observada, con una acción derivada de la valoración, la transferencia de experiencias e innovación, a través de los flujos de información entre los entes involucrados.

El Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (2009), presentó una propuesta de un observatorio y un sistema de información como punto de encuentro para la investigación en el sector universitario, sin embargo, cuando se presentó la propuesta se encontraba en etapa de conceptualización, no materializada, no obstante, dejó entre ver que existía un reconocimiento por parte de los entes públicos acerca de la acción valiosa que proporcionan los observatorios para el conocimiento de la realidad. Contradictoriamente, en las leyes consultadas el Observatorio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (ONCTI) es la única organización de este tipo, que se encuentra sostenida por ley; es decir este observatorio a diferencia de otros que funcionan en el país, cuenta con un basamento legal que ampare su figura y objeto de estudio. (Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación, de la República Bolivariana de Venezuela; 2010,

Artículo 22).

La Academia venezolana por su parte, resalta, la propuesta de la Universidad del Zulia en respaldo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), quienes presentaron el primer Observatorio de Responsabilidad Social Universitaria que buscaba la integración de todas las universidades nacionales (Universidad del Zulia, s.f.).

La Universidad Católica Andrés Bello en cooperación con el Centro de Reflexión y Planificación Educativa (CERPE) posee el Observatorio denominado “Educapaís” el cual se centrada en investigaciones educativas a nivel nacional.

Además, como un esfuerzo individual de profesionales e investigadores nacionales se menciona el Observatorio Educativo de Venezuela a cargo de la Profesora Ramos (s.f).

El hecho que se encuentren varios intentos por constituir estas organizaciones no es fortuito; actualmente los cambios económicos, sociales y organizacionales están repercutiendo en la dinámica venezolana entre ella la actividad educativa que necesita de observación.

Un ejemplo de esto se puede apreciar en el informe que realizó en el año 2017, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), donde se concluye que el Producto Interno Bruto (PIB) podría caer un 7,2% aunado a una nueva aceleración de la inflación, y como consecuencia, existiría un recorte en la inversión del gasto público, que incluiría, entre otros aspectos, la educación venezolana (CEPAL, 2017).

Lo anterior resulta preocupante si se toma en cuenta la relación entre el progreso educativo y el mejoramiento de las condiciones de vida de las sociedades, es decir, su desarrollo se presenta una correspondencia entre, una mejor educación que contribuya al progreso social. Por tal razón, la posibilidad de expansión y mejoramiento de los servicios educativos ésta determinada decisivamente por los recursos que los países deciden invertir en ella (UNESCO, 2013).

Por lo anterior es necesario para Venezuela, de estudiar y desarrollar iniciativas que generen información para la promulgación de políticas educativas, para el emprendimiento

de proyectos y que al mismo tiempo que permita conjugar “espacios de difusión de información con la acción social para la toma de decisiones” (Phélan y Reyes, 2006, p.145). Los observatorios son organizaciones de conocimiento de la realidad, no obstante, tal como lo menciona Enjuto (2010); no basta con solucionar un problema con la implantación de un observatorio, esta figura va más allá. Requiere que se tomen en cuenta aspectos como su estructura interna, el manejo de la información, la calidad de las redes de investigación, la normativa existente y las otras instituciones que se dedican a actividades similares.

Los aspectos que conforman los observatorios fueron comparados en esta investigación, para lo cual se escogió dos observatorios educativos en el país (Educapaís y el Observatorio Educativo de Venezuela) debido a que fueron los únicos que para el momento presentaron actividad investigativa reflejada a través de sus páginas web, ésta es una característica esencial para su promover sus investigaciones. Para el desarrollo de la comparación se partió de tres aspectos, a saber: (a) la percepción conceptual que tienen investigadores sobre los observatorios, (b) lineamientos constitutivos, o criterios que los componen internamente (c)fundamentación legal, criterios legales que los amparan.

2. Metodología

Correspondió a este estudio las técnicas de la investigación documental, de nivel analítico-descriptivo, descrita como aquella que “consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento” (Arias, 2012, p. 24,27), el desarrollo de la misma se dividió en tres etapas:

2.1. Etapa I. Análisis documental***:*** el arqueo documental permitió establecer a partir de investigadores la diversidad de conceptos en relación a la figura del observatorio (tabla 1) en la columna 3 se resume las características más importantes de cada concepto que junto a los tres usos estratégicos de la información presentados por Wei (1999) ubican a los observatorios como organizaciones dentro de la Sociedad de la información y la comunicación.

2.2. Etapa II. *Comparación de criterios****:*** los aspectos comunes que engloban la figura del observatorio se les llamó “criterios”, estos, en adición a los propuestos por la Universidad de la Salle (2013) producto de su experiencia en el desarrollo de organizaciones de este tipo permitieron el desarrollo del análisis descriptivo -comparativo.

Así las cosas, los criterios seleccionados (Dependencia, carácter del observatorio, actores participantes, propuesta metodológica, Estrategias de promoción y difusión de información, y fomento de la participación y funciones) se hacen evidentes y congruentes en todas las organizaciones de este tipo ya que garantizan su organización interna (entorno constitutivo) y su relación con el medio (entorno legal legales).

2.3. Etapa III. Comparación de criterios entre dos observatorios venezolanos.

Una vez establecido los criterios, se procedió a comparar dos observatorios educativos que mantuvieron actividad en sus páginas web para el momento de la investigación, esto en razón a que el uso de las tecnologías de la Información y la Comunicación es una parte importante en la acción del observatorio y se inserta en las estrategias de promoción y difusión de información, al tiempo que favorecen la participación de la comunidad y democratización de la información.

3. Resultados

3.1. Etapa I Análisis documental:

a) Concepciones de observatorio (varios investigadores). Que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla1.

Resultados de concepciones de Observatorio

Columna 1	Columna 2	Columna 3
Investigador	**Concepto de Observatorio**	**Características importantes**
Diccionario de la Real Academia de la Lengua española (s.f.)	Lugar o posición para hacer observaciones…al mismo tiempo un conjunto de personas o instalaciones adecuadas con instrumentos para hacer observaciones de fenómenos	Conjunto de personas Instrumentos para observaciones (Coordinación) Fenómenos observados (en este caso sociales)
Husillos (2006)	Tres tipos de observatorios: a) Centros de documentación: idea original de creación, b) Centro de análisis de datos y c) Espacio amplio de información colaboración e intercambio: es en este punto, que se apropia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y promueve la gestión del conocimiento en redes.	Uso de las tecnologías de información y comunicación. Redes de conocimiento.
Phèlan (2007)	constituyen un instrumento de recogida, producción y análisis de datos con el objetivo de conocer una situación y tomar decisiones [b]. Los observatorios deben cumplir una capacidad mediada por la acción social y formativa [c].	Facilitan la toma de decisiones. Acción social y formativa.
Frausto (2008)	Agrega fuerzas como las relaciones de saber, que se dan dentro de estas organizaciones, a través de la necesidad de coordinación entre los gestores públicos y especialistas académicos, lo que permite hacer accesible la información a los tomadores de decisiones, convirtiéndolos en estaciones de campos y áreas de monitoreo bajo la supervisión científica, especializada y normada.	Relaciones internas de saber que se comparten con el medio para la toma de decisiones. Coordinación entre gestores públicos y académicos.
Enjuto (2010)	Recopilación de información de un sector social, en función a un diagnóstico, a un seguimiento de la evolución y a la producción de informes que fundamenten su acción…la metodología de los observatorios está basada sobre el método científico de la investigación: observación, hipótesis, análisis de datos, resultados y conclusiones; integran herramientas cuantitativas y cualitativas, se soportan en sistemas de información eficientes y deben integrar una diversidad de conocimientos y profesiones [e].	Poseen una metodología definida. Se soportan en sistemas de información.

Nota: [a] Husillo (2006, p. 150-151). [b, c] Phèlan (2007, p.97-117). [e] Enjuto (2010, p.10-11) Conceptos de observatorios según investigadores y características más importantes ubicadas en la columna 3. Elaboración propia.

b) Los observatorios a la luz de la Teoría de la Organización

Los observatorios son organizaciones inteligentes (Angulo, 2009, p.11) y como tal hacen uso estratégico de la información (Wei, 1999), estos tres usos estratégicos de la información se relacionan con las características más importantes que se muestran en la tabla 1 columna 3. Los cuales son (a) Percepción o identificación*:* "…crear o identificar sucesos que se repiten para estabilizar su medio ambiente y hacerlo más pronosticable…" (Wei, 1999, p. 24) en definitiva la percepción implica un consenso sobre los aspectos el medio ambiente que ameritan ser estudiados. Relacionando esta caracterización con la definición de Enjuto (2010), se puede resaltar el observatorio como un sistema basado en el método científico (observación, interpretación y análisis) de recogida de información del entorno (medio ambiente). (b) *La creación de conocimiento*: resulta un proceso más complejo pues implica la acción colectiva y la acción individual, "relación sinérgica entre el conocimiento tácito y el conocimiento explícito" (Wei, 1999, p. 9). Como lo expone Frausto (2008) los observatorios son centro donde se establecen relaciones de saber y convergen las experiencias y conocimientos individuales de quienes lo componen, pero, al mismo tiempo contemplan una acción socializadora a través de centros de documentación. En la misma línea Husillos (2006) destaca que el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación permite espacios de colaboración e intercambio; esto hace a los observatorios ejemplos claros de creación de conocimiento. Cuando las organizaciones hacen explicito el conocimiento para ponerlo al alcance de todos, se traduce en capital de las Sociedades del Conocimiento y apoya la democratización del mismo. (c) *La toma de decisiones*: esto se logra a partir de la búsqueda de información sobre las alternativas, consecuencias y posteriormente sobre la evaluación de los resultados en pos a los objetivos planteados, retornando la idea de Phèlan (2007), existe una función en el observatorio de orientar decisiones y políticas que nutran la acción de diferentes entes alrededor de los observatorios.

c)El observatorio en la Sociedad de la Información y el Conocimiento

La información es materia prima de las Sociedades de la información y el conocimiento (Alonso 2001, p.145). Cuando los observatorios hacen accesible la información contribuyen con el hacer de las sociedades. Sin embargo, la información es instrumento que permite generar conocimiento en la medida que las "mentes razonables sepan hacer uso de ella". (UNESCO, 2005, p.19) es decir, no solo se trata de generar información, sino de permitir conocer a partir de ella, lo cual requiere una formación en la que se proporcione

herramientas para saber qué hacer con la información (aplicabilidad). Esta acción formativa ya la mencionaba Phèlan cuando contemplaba el apoyo a la acción basada en el conocimiento que proporcionan los observatorios (Pèlhan, 2007, p.117).

3,2, Etapa II Análisis descriptivo: Comparación de criterios: el Observatorio Educativo de Venezuela y el Observatorio Educapaís" de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB); mantuvieron presencia de actividad en su página web, para el momento de esta comparación; no siendo el caso, del observatorio de Responsabilidad Social de la Universidad del Zulia y el observatorio del Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior.

Posterior a la comparación, el Observatorio Educapaís, migró su página web al link de CERPE; conservando sus informes periódicos bajo el nombre del Observatorio.

A partir de la comparación de los dos observatorios se pudo encontrar que según el objeto de estudio de cada observatorio, se presentó una diversidad de aspectos que los caracterizan, generando una discrepancia en los mismos, no obstante, para efectos de esta investigación, se englobó las características comunes que se apreciaron en los dos observatorios, de tal manera, que se procedió desglosar criterios relacionados a entorno constitutivo de la figura y el entorno legal usando como referencia los criterios establecidos por la Universidad de la Salle (2013).

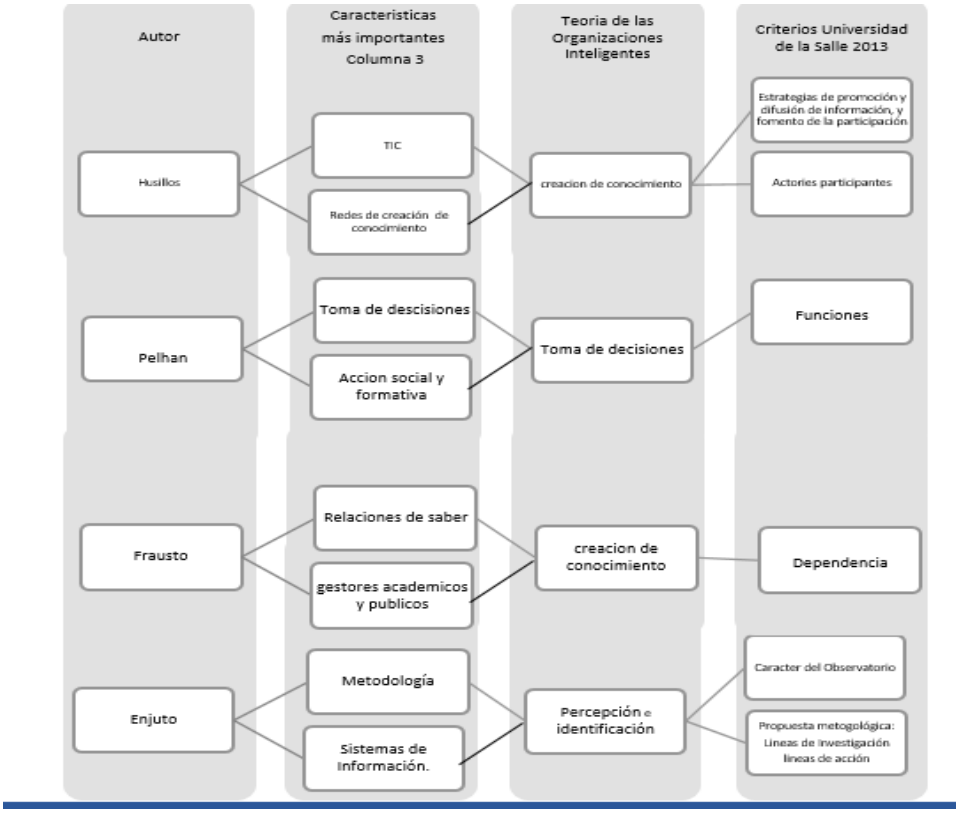
Dentro del entorno constitutivo, se describió a los observatorios como organizaciones que son gestadas por otros organismos pueden ser públicos, privados, particulares, académicos o mixtos, este criterio denominó *Dependencia. El criterio Carácter del observatorio* es la actividad primordial que desarrolla el observatorio, se pueden clasificar en: de seguimiento, informativo, evaluativo, investigativo o de control social*. Los Actores participantes* son las diferentes personas encargadas de desarrollar la actividad del observatorio, esta categoría incluye: académicos, profesionales, investigadores, sociedad civil, etc. La Propuesta metodológica se divide en la línea de investigación y la línea de acción; las Estrategias de promoción y difusión de información, y fomento de la participación corresponden a las actividades de publicación y divulgación de datos e información, boletines, reportes, publicaciones digitales o impresas, foros, talleres, etc. También involucra la promoción del uso de las TIC para acceder a la información. El criterio Funciones se relaciona a las tareas que se encamina a realizar el observatorio con el fin de incidir en aspectos que abarca, por ejemplo: conocer la situación de la educación en el país, establecer indicadores de calidad

educativa, realizar seguimiento a las políticas educativas, formular propuestas y recomendaciones sobre la praxis educativa, mantener relaciones de cooperación con entes relacionados al que hacer educativo del país.

Los seis criterios anteriores poseen una vinculaciòn presisa tanto con las concepciones de los investigadores mencionados en la tabla 1 como con la Teoria de las organizaciones inteligentes, tal como se observa en la figura 1. Cada aspecto de la columna 3 se corresponde a un uso de las de la informaciòn por las organizaciones inteligentes y esta a su vez desprende un criterio analizado en los observatorios objeto de estudio.

Figura 1.

Relación de criterios con las Teórica de la Organización Inteligente



3.3. Etapa III: Comparación de criterios entre los dos observatorios venezolanos.

a) *Dependencia.* El Observatorio Educativo de Venezuela no expone su dependencia, se presume que hace referencia a “particular”, debido a que es dirigido por la profesora Olga Ramos, sin mencionar equipo colaborador, ni ente que lo auspicia.

Por otro lado, el observatorio Educapaís depende de CERPE, el cual se encuentra vinculado a la Universidad Católica Andrés Bello, por lo tanto, puede ser catalogado como dependencia académica del sector privado.

b) *Carácter de los observatorios:* Al analizar la actividad de los dos observatorios a través de sus páginas web, se estableció que el Observatorio Educativo de Venezuela realiza una actividad de seguimiento (la cual auto describe como monitoreo) e información de la actualidad educativa del país, y por su parte, el observatorio Educapaís posee un carácter de seguimiento y evaluación de las políticas educativas en el país.

c) *Actores que participan:* En el Observatorio Educativo de Venezuela, la profesora Olga Ramos es quien coordina el mismo como profesional independiente, por otro lado, en el observatorio Educapaís existen actores académicos y profesionales dedicados a la actividad investigativa en materia educativa.

d) *Propuesta metodológica.* ninguno de los dos observatorios precisó su línea de investigación y difieren en su línea de acción pues, el Observatorio Educativo de Venezuela aborda la praxis educativa, la deserción escolar, aspectos socio económicos que inciden en la educación en Venezuela, mientras que el observatorio Educapaís se aboca a las políticas educativas, a la evaluación e incidencia de las mismas, además busca dar a conocer la situación de la educación en Venezuela ante instancias internacionales.

e) *Estrategias de promoción y difusión de información, y fomento de la participación*. El Observatorio Educativo de Venezuela, posee publicación de información de forma regular, boletines y reportes sobre los cambios en materia educativa, además posee un espacio para la mensajería asincrónica, como el foro virtual. El observatorio Educapaís edita boletines mensuales con el mismo nombre del observatorio. Ninguno de los dos observatorios comparados posee talleres de formación, ni capacitación.

Ambos establecen vínculos en su página web con otros entes relacionados con el hacer educativo, como Centro Comunitario de Aprendizaje (CECODAP), la CEPAL, Fe y Alegría, Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC), entre otras.

f) *Funciones:* Para el momento de la investigación los dos observatorios logran incidir en el entorno educativo solo de forma consultiva e informativa, sus estudios no son tomados en cuenta para mejorar o plantear políticas, ni praxis educativa En el entorno legal se pueden ubicar las leyes que soportan la figura del Observatorio, de las cuales el país carece exceptuando al ONTIC mencionado al inicio del estudio.

4. Conclusiones

- No existe un concepto unificado de los observatorios sociales, éste se desarrolla en pos al objeto del observatorio, más que a una concepción previa, que rija los parámetros de su implantación, esta amplitud de ideas circundantes a los observatorios, acentúa el desconocimiento de los mismo, y como consecuencia existen muchas iniciativas que se auto describe como tal.
- Los observatorios ciertamente se constituyen en espacios de creación de conocimiento debido a la acción investigativa y socializadora de la información, sin embargo, varían las formas cómo difunde información y las estrategias de participación que propician.
- Los observatorios son organizaciones producto del hacer de las sociedades de la información y el conocimiento, permitiendo que ésta (información) llegue a todos los interesados, democratizando su uso a través de la incorporación de las TIC en su dinámica.
- El país carece de una ley que ampare específicamente la creación de observatorios, solo se hace referencia en la legislación venezolana al ONCTI, por lo tanto, sería conveniente desarrollar iniciativas legales que permitan darle visibilidad y legalidad a estas organizaciones, otra alternativa que conviene de forma transitoria será amparar legalmente la figura del observatorio como una Organización No Gubernamental (ONG).

5. Recomendaciones

Debido a la importancia que han cobrado los observatorios en la actualidad se recomienda la unificación de un concepto para tales organizaciones, de tal forma que se precise que se entiende como tal y que alcances pretende; además, permitirá identificar cuáles de las iniciativas actuales podrían considerarse como observatorios y cuáles no.

La unificación de un concepto alrededor de la figura del observatorio, puede favorecer su inclusión y amparo dentro de la figura legal del país.

Por otro lado; los observatorios comparados pueden hacer una integración más activa de la comunidad a través de la formación de usuarios y la socialización de sus producciones usando sus páginas web, en parte porque Venezuela las publicaciones impresas generan una inversión considerable y además aprovechar su visibilidad a través de uso de las tecnologías de la información y la comunicación democratiza la información que producen.

Referencias

Alonso, J (2001). Reseña de la era de la información en Castell. M, La red en Cebrián, J y Los señores del aire: telépolis y el tercer entorno en Echeverría, J. *Desacatos N°*. 6, pp. 194-199. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13900612

Angulo, N. (2009). ¿Qué son los Observatorios y cuáles son sus funciones?. *Innovación Educativa*, Vol. 9, N°. 47, p.p. 5-17 http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179414895002.

Arias, F. (2012). El Proyecto de Investigación. https://www.researchgate.net/publication/301894369_EL_PROYECTO_DE_INVESTIGACION_6a_EDICION

Enjuto, N. (2010). Razón de ser de los Observatorios. Ponencia presentada en la Jornada: Observando observatorios ¿Nuevos agentes en el tercer sector? https://plataformavoluntariado.org/wp-ontent/uploads/2018/10/observando-observatorios.-nuevos-agentes-en-el-tercer-sector.pdf

Frausto, M. (2008,). Observatorios Urbanos e indicadores de género y violencia social. *Revista unam.mx*, Vol. 9 Nº 7 http://www.revista. unam.mx/ vol.9/ num7 /art44/ int44.htm

Centro de reflexiones y planificación educativa (s.f.) *Educapaís: la Educación es noticia.* http://www.cerpe.org.ve/noticias-lector-principal/items/501.html

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2017). Estudio de América Latina y el Caribe http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42001/4/EEE2017_Venezuela_es.pdf

Husillos, J. (2006). Inmigración y gobierno local, Experiencias y retos. La Organización Municipal y la adaptación de los servicios públicos IV Seminario de Inmigración y Europa. https://www.files.ethz.ch/isn/145683/Inmigraci%C3%B3n%20y%20Gobierno%20local%20experiencias%20y%20retos_FULL%20TEXT.pdf

Ley Orgánica de Ciencia, tecnología e innovación (2010, diciembre 16) Gaceta Oficial de Venezuela N° 39.575 http://www.conatel.gob.ve/wp-content/uploads/_2014/10/PDF-Ley-Org%C3%A1nica-de-Ciencia-Tecnolog%C3%ADa-e-Innovacion.pdf

Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. (2009). Presentó sistema de Información y Observatorio venezolano de Educación Universitaria.

http://www.unesco.org/index.php?option=com_content&view=article&id=1404mppes-presento-sistema-de-informacion-y-observatorio-venezolano-de-educacion-universitaria&catid=11&Itemid=466

Ortuño, C. (2006). Observatorios: Una mirada exploratoria. Primer taller: El Observatorio como Herramienta para la gestión de la Información y del conocimiento.http://www.sela.org/media/267410/t023600002503-0-observatorios_una_mirada_exploratoria_.pdf

Phèlan, C. (2007). Red de Observatorios Locales de Barcelona, España. Un estudio para diseñar una propuesta nacional. Fermentum. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, vol. 17, núm. 48, enero-abril, 2007, pp. 96-122 http://www.redalyc.org/pdf/705/70504806.pdf

Phèlan, C. y Reyes, L. (2006). Observatorios Locales de la República Bolivariana de Venezuela: tres intentos y ninguna vencida. Reunión de expertos sobre insumos demográficos para la gestión y desarrollo de la calidad LC/L 2581, 2006. pp.137-146: https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/c25e4cd6-5fec-427c-8122-91efecda5210/content

Ramos O. (s.f.) Observatorio Educativo de Venezuela. Monitoreando el cumplimiento del derecho de la educación en Venezuela. https://observatorioeducativo.org/acerca-de/

UNESCO (2005) Hacia las sociedades del conocimiento http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf

UNESCO (2013). Situación de América Latina y el Caribe, Hacia la educación de calidad para todos al 2015. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224559

Universidad Católica Andrés Bello. (S/f). Observatorio EducaPaís https://www.educapais.org.ve/about.

Universidad de la Salle (2013) Propuesta de diseño del observatorio distrital de familias, secretaria Distrital de Planeación, convenio N° 185, 2013, 12-18 https://www.sdp.gov.co/transparencia/informacioninteres/publicaciones/estudios/propuesta-de-diseno-del-observatorio-distrital-de-familias

Universidad del Zulia. (s/f). Instalan primer Observatorio venezolano de responsabilidad social universitaria https://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/2247/2100

Wei, C. (1999). *La organización inteligente*. https://es.scribd.com/doc/172003458/La-Organizacion-Inteligente-Choo.

REVISTA TISD
Tendencias e Innovación en la Sociedad Digital

PERCEPCIONES DE LOS EGRESADOS UNIVERSITARIOS DE PREGRADO SOBRE LA INTERACCIÓN DIDÁCTICA MEDIADA POR LAS TIC EN AMBIENTES MIXTOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Perceptions of undergraduate university graduates on ICT-mediated didactic interaction in mixed teaching and learning environments

Darío E. Hernández Vásquez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
darioehv@hotmail.com

Resumen

Actualmente, en el ámbito educativo, la tendencia se orienta a la integración racional de las TIC con la práctica pedagógica para propiciar interacciones que refuercen la acción formativa y didáctica. En este sentido, la presente investigación tiene como objetivo, de analizar las percepciones de los egresados universitarios de pregrado sobre la interacción didáctica mediada por las TIC en ambientes mixtos de enseñanza y aprendizaje y, para tales efectos, el estudio se enmarca en el enfoque cuantitativo, el cual privilegia el dato numérico para contrastarlo con los aportes teóricos, apoyado en una investigación de tipo de campo de diseño no experimental con nivel descriptivo. En este caso, se aplicó un cuestionario de escala de Likert a la muestra de 140 egresados de pregrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en su Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, cuyos resultados demostraron que el profesorado mantiene su práctica pedagógica a estándares convencionales, desestimando los atributos de las TIC, para potencializar las interacciones y propiciar un entorno dinámico que asegure el desarrollo cognitivo, técnico y autoaprendizaje del educando.

Palabras clave:

Interacción didáctica, mediación, TIC, ambientes mixtos de enseñanza y aprendizaje, pregrado.

Abstract

Currently, in the educational field, the trend is oriented towards the rational integration of ICT with pedagogical practice to promote interactions that reinforce training and didactic action. In this sense, the objective of this research is to analyze the perceptions of undergraduate university graduates about the didactic interaction mediated by ICT in mixed teaching and learning environments and, for such purposes, the study is framed in the quantitative approach, which privileges the numerical data to contrast it with the theoretical contributions, supported by an investigation of the non-experimental design field type with a descriptive level. In this case, a Likert scale questionnaire was applied to the sample of 140 undergraduate graduates from the Libertador Experimental Pedagogical University at its Institute for Professional Improvement of Teaching, the results of which demonstrated that teachers maintain their pedagogical practice to conventional standards, dismissing the attributes of ICT, to potentiate interactions and foster a dynamic environment that ensures the cognitive, technical and self-learning development of the learner.

Keywords:
Didactic interaction, mediation, ICT, mixed teaching and learning environments, university undergraduate.

1. Introducción.

La irrupción de la internet y el auge de las TIC, junto con las tendencias del pensamiento constructivista, han generado cambios significativos en los modos de interacción y en las nuevas formas de hacer pedagogía, contribuyendo a la contracción de métodos convencionales de enseñanza y aprendizaje, a tal punto, que actualmente estamos enfrentando un cambio paradigmático que cada vez se posiciona en la vida socio cultural y educativa en nuestras sociedades.

En este contexto, las instituciones de educación superior o universitaria, en especial las instituciones unimodales, han visto con gran oportunidad la integración de las TIC a los modelos de enseñanza y aprendizaje con el fin de promover cambios que permitan enriquecer, fortalecer, y llevar a la vanguardia los procesos de interacción en línea en la práctica educativa para así estar en consonancia con los retos y desafíos que la sociedad demanda.

Cabe destacar, que esta estrategia de incorporar las TIC como herramientas de soporte en la enseñanza, provino en primer orden, del interés o necesidad del docente inserto tanto en el modelo presencial y en el modelo clásico de educación a distancia apoyado por el

material impreso, de facilitar las interacciones didácticas en un escenario más dinámico y actualizado, no obstante, la falta de regulación o de lineamientos que unificaran los criterios pedagógicos, administrativos, y operativos, condujo a la utilización desproporcionada e irracional de estas herramientas, o se mantuvo una subutilización de las mismas, lo cual generó una matriz de opinión muy adversa por parte del estudiantado que llegó a sentirse excluido como actor participe en esta estrategia tecno-pedagógica.

En este sentido, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) con sede en la ciudad de Caracas, Venezuela, cuya única oferta de estudio es la carrera de educación, sancionó el 13 de abril de 2016, el Reglamento del sistema de educación a distancia de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (SEDUPEL), el cual "regula la organización, estructura, gestión y funcionamiento del Sistema de Educación a Distancia (SED) de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador." (Artículo 1°), asimismo, esta estrategia pedagógica, estará orientada tanto en la formación inicial y permanente del estudiante en los tres (3) ámbitos académicos de la UPEL: pregrado, postgrado y extensión.

En otro orden de ideas, SEDUPEL asume que la educación a distancia es una oportunidad de estudio que estará ambientado en entornos de enseñanza y aprendizaje: virtual, mixto y/o asistido, éste último es concebido cuando por índole de carencia de infraestructura tecnológica, imposibilite la estructura de ambientes virtuales, por lo tanto, los estudiantes podrán apoyarse de textos y materiales digitalizados.

En esta dirección, el rol del docente de la UPEL cobra relevancia, quien estará en el deber de cumplir con las estipulaciones emanadas en el referido documento, a través de la tutoría personalizada y grupal mediada bajo entornos virtuales, mixtos, o asistidos, sustentado en una interacción didáctica en línea que logre el fortalecimiento de las habilidades cognitivas y técnicas del estudiantado para el desarrollo de un aprendizaje permanente y dinámico.

Considerando, que el estudiante es el actor e interés principal de la acción formativa, cuyos resultados impactarán no solo en su concepción estudiantil, sino en su desempeño laboral docente activo y reflexivo, nos planteamos en realizar un estudio que tiene como objetivo central, de analizar las percepciones de los egresados universitarios de pregrado sobre la interacción didáctica mediada por las TIC en ambientes mixtos de enseñanza y aprendizaje, Los datos aportados nos facilitaron la acción de contrastar los hechos con la teoría, y nos permitió discutir y comprender la evolución del fenómeno y su pertinencia, para así generar aproximaciones que logren la sincronización armónica y sinérgica de las TIC con la interacción didáctica, como un proceso integrador tecno-pedagógico.

2. Revisión teórica

2.1.- La interacción didáctica en entornos a distancia

En los entornos de enseñanza y aprendizaje el educando es el componente de mayor atención e interés, a lo cual, Bermúdez (1985) afirma que «…el estudiante requiere de un acompañamiento más cercano donde se le brinde asesoramiento personal e interpretaciones relativas al modo de abordar los contenidos o la situación de aprendizaje.» (citado por Alfonzo, 2011, p. 156), en este sentido, desde la perspectiva del socio-constructivismo, el aprendizaje es permanente, continuo y esencialmente interactivo con el entorno.

Por lo tanto, la experiencia de aprendizaje es un acto compartido y reforzado por el docente, quien interviene a través de la planificación de estrategias de enseñanza con el objeto de obtener resultados pedagógicos y didácticos lo más aproximado posible para que el estudiante logre afianzar y madurar sus estilos de aprendizaje con miras a la construcción de un conocimiento útil, por este motivo, el docente se manifiesta como el participante válido y experto para el acompañamiento didáctico del estudiante.

En esta dirección, el profesor se apoya en la interacción didáctica, la cual «…se caracteriza por la necesidad, la conciencia, la voluntad y la intención explícita de alcanzar determinado objetivo didáctico.» (Escudero, 1990, p. 91), asimismo, Rodríguez (2017) la describe «…como la capacidad para hacer llegar un aprendizaje utilizando los mejores y adecuados métodos, metodologías, estrategias y técnicas de enseñanza; para que se manifieste en el estudiante una autonomía de aprendizaje.» (p. 124), es decir, es una estrategia formativa que descansa esencialmente en el docente, quien requiere en primer orden, establecer las características del entorno: alumnos, objetivos, espacios, medios y recursos disponibles, y primordialmente de mantener el seguimiento de aprehensión del estudiante en su progreso cognitivo y motriz, a través de la dinámica interactiva.

En el caso de los entornos a distancia, bien sea virtuales o mixtos, la interacción didáctica puede ser asincrónico y sincrónico, y es más que todo de tipo escrita que circula a través de un canal o medio de comunicación virtual, que para Garrison y Anderson (2005) esta interacción en línea de base textual tiene la «ventaja obvia es que hace posible registrar de forma permanente el conocimiento al que acceden educadores e investigadores.» (p. 47), entendiéndose, que el estudiante tiene la disponibilidad de acceso libre y asincrónico de confirmar, y mantener el hilo conductor del propósito didáctico, a través de las

informaciones registradas o almacenadas por texto, audio o video que posibilitan la crítica y la reflexión de los significados.

Por consiguiente, el docente seleccionará las herramientas que le proporcionarán la facultad de recrear un entorno que brinde y garantice la interacción y mediación de aprendizajes para el ajuste de los esquemas cognitivos del estudiante con el fin de fortalecer su autoestudio y obtener los resultados didácticos esperados, y a su vez, ello permitirá autoevaluar las estrategias de instrucción, y los componentes didácticos aplicados.

Cabe agregar, que en los estudios a distancia ha prevalecido y consideramos mal concebido por demás, el término de «tutor», por cuanto su caracterización ha sido de agente familiarizado con los contenidos, pero no se considera o no es necesario que sea un experto en el tema, su enseñanza se apoya básicamente en el material instruccional (Belmont y Ferradás, 2010), al contrario, la tutoría como lo refiere Malbrán (2009), es «el arte de extraer lo que está en la mente del estudiante y ayudarle a concretar lo que es en potencia y como tutela a través de un maestro privado o particular.» (citado por Belmont y Ferradás, 2010, p. 6).

A groso modo, la interacción didáctica en línea se ve beneficiada por los distintos atributos que ofrecen las herramientas tecnológicas y más aún con los diversos avances que han experimentado los medios interactivos en línea, la oportunidad y el aprovechamiento de estos medios estará sujeto a las estrategias didácticas que establezca el tutor y a su familiarización con los medios, ya que lo que interesa en esta acción no es el conocimiento o la facultad avanzada del uso de las TIC, sino la integración de estos medios como complemento para facilitar procesos de mediación para el logro de aprendizajes auto-gestionados y reflexivos.

2.2. Supuestos teóricos de la mediación

La teoría de la mediación, es un estudio poco abordado, quizá por haber estado coaccionado a la corriente conductista-funcionalista donde el elemento esencial es el discurso del docente, direccionado muchas veces a un monologo. A pesar de ello, desde la corriente constructivista, se ha venido rescatando las nociones de la mediación, particularmente, en los escenarios de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, aun sus postulados son algo modestos en comparación con la interacción y su asociación con la comunicación.

Dentro de este marco de ideas, cuando hablamos de mediación, nos estamos refiriendo a un acto de interacción y arbitraje entre dos o más entes para llegar a un punto de encuentro o equilibrio para la resolución de un conflicto o disyuntiva que aqueja a ambos grupos

antagonistas, en este acto interviene un tercer elemento experto en la materia que buscará los puntos de inflexión entre ambas partes y así obtener beneficios comunes lo más aproximado posible.

De acuerdo a este supuesto, comprendemos que la mediación no es una acción que viene por sí sola, se apoya de otros elementos humanos o no humanos que posibilitan el ajuste cognitivo del sujeto para la comprensión de la realidad que lo rodea.

En el ámbito educativo, la mediación «Permite la amplificación de las posibilidades de pensamiento y del interpensamiento entre alumnos y entre éstos y los maestros.» (Díaz Barriga, Padilla, Morán, 2008, p. 13), en este contexto, la mediación surge en primera instancia, cuando el alumno interactúa con la materia, con sus pares, el profesor, y los instrumentos que, al respecto, Kozulin (1994), señala que:

> Vygotsky entiende por mediadores tanto a los instrumentos (sean físicos y psicológicos) como a las otras personas que viven dentro de una cultura con los que se puede intercambiar puntos de vista y participar en procesos de apropiación de los instrumentos culturales.» (citado por Díaz et al., 2008, p. 14).

Seguidamente, algunos autores han planteado que la mediación transita por dos (2) dimensiones: las estrategias metacognoscitivas, y las estrategias comunicativas. Las estrategias metacognoscitivas se refieren según Nisbet y Shucksmith, (1994, p. 132) a «los diversos recursos de que se sirve el aprendiente para planificar, controlar y evaluar el desarrollo de su aprendizaje» (op. cit., p. 106), es de destacar, que la actividad metacognitiva no se activará, hasta que el docente despierte en los estudiantes la acción por la indagación y de problematizar el objeto de estudio, es la potencialización de la actividad cognitiva del estudiante para que éste demuestre capacidad de reflexión activa.

En consecuencia, la mediación docente se enfoca a que los estudiantes entren en relación con el objeto de estudio para comprenderlo y lograr las transformaciones en los esquemas cognitivos del educando, el docente interviene para que la relación del estudiante con el objeto o sujeto, sea significativa, armónica, y ante todo reflexiva.

Por otra parte, las estrategias comunicativas se orientan a la interacción entre las partes, es el intercambio de información, negociación y resolución de significados para el constructo de conocimientos útiles y válidos, asimismo, las estrategias comunicativas de la mediación en los entornos virtuales están estrechamente vinculadas con las TIC, aunque

en los ambientes presenciales la mediación TIC igual está presente, pero en los entornos a distancia mediados por las TIC, la mediación tecnológica tiene un rol relevante.

De este modo, la mediación en entornos virtuales se sustenta a través de la tecnología o de las diversas herramientas que sirven de vehículo o medio de comunicación e interacción entre el estudiante y su relación con los elementos que conforman un entorno de enseñanza y aprendizaje, en este caso, el tutor desarrolla un ambiente tecnológico y didáctico que facilita el proceso formativo del estudiante, por lo tanto, la mediación del tutor en ambientes virtuales es altamente significativa, por cuanto de nada sirve disponer de herramientas tecnológicas de vanguardia, si el tutor no ha adaptado las mismas a una secuencia de estrategias cognitivas y procedimentales para mediar y guiar el aprendizaje del educando, su acción debe garantizar la relación mediadora del estudiante con el desarrollo de sus capacidades cognitivas y motrices.

En esta dirección, el docente en línea puede utilizar diversas estrategias como: chat, foro, mensajería instantánea, lluvias de ideas, aplicaciones comparativas, mapas conceptuales, animaciones, encuestas, preguntas abiertas, entre otros. La tecnología reforzará la relación entre el estudiante y el objeto o sujeto, no obstante, puede acontecer que el estudiante sienta rechazo o indisposición de mediar su aprendizaje a través de aparatos electrónicos, es aquí donde interviene el tutor con base a unas estrategias de motivación, o sensibilización, que buscan de equilibrar la relación del alumno con la tecnología, por este motivo, es muy importante que el docente vaya integrando las herramientas como componentes mediadores en el aprendizaje del estudiante de manera secuencial y planificada hasta llegar a niveles más exigentes, hasta que el estudiante se apropie de su entorno y refuerce su sentido de independencia.

En consecuencia, la mediación TIC nos presenta un bagaje variado que posibilita la potencialización de las interacciones, y el desarrollo de habilidades tecnológicas bajo un esquema de construcción de saberes altamente significativos y útiles, que tanto el estudiante y el docente pueden aprovechar para la sustentabilidad de un aprendizaje permanente y dinámico.

3. Metodología

De acuerdo a las características de esta investigación el paradigma que enmarca este estudio es el Positivismo, corriente filosófica del pensamiento propuesto por Augusto Comte (1798-1857) quien plantea «…que la ciencia no debe especular, sino que debe limitarse a observar, medir, describir los objetos, los hechos de la realidad que es infinita y por ello

incognoscible.» (Ñaupas, Mejía, Novoa, y Villagómez, 2014, p. 43), lo que significa que esta investigación parte de las técnicas fundamentales del análisis científico como se mencionan, la observación, la medición y la descripción de los hechos y/o manifestaciones que intervienen en el objeto de estudio, desde una perspectiva objetiva de la realidad, y partiendo de la premisa que todo aquello que puede ser observado es susceptible a ser medido y descripto.

Por lo tanto, el enfoque es Cuantitativo que, al respecto, Palella y Martins, (2010) sostienen que «Se caracteriza por privilegiar el dato como esencia sustancial de su argumentación.» (p. 40) Además, «…con una muestra representativa de la población, se puede hacer inferencias aplicables a la población a la cual pertenece la muestra.» (p. 42).

Por consiguiente, el fin primordial de la aplicación de esta investigación es de confrontar la teoría con la realidad, cuyo tratamiento para la recolección y análisis de datos se enfoca en la matemática y la estadística descriptivita, para así determinar las causas que generan el problema de estudio.

El diseño es No experimental transeccional o transversal por que se «…recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.» (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010, p. 51), investigación de tipo de Campo porque se requirió la captación de los datos en su estado natural, y con nivel descriptivo con el fin de describir los hechos vinculantes con las variables y dimensiones de las percepciones de los egresados sobre la interacción didáctica mediada por las TIC que se analizan en este estudio, cuyos resultados proveen las aproximaciones para así realizar las inferencias de rigor.

3.1. – Muestra

La muestra que constituye este estudio, lo conforma ciento cuarenta (140) egresados universitarios de la cohorte 2019-I (abril – julio 2019) de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) en su Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM), cuyos estudios tienen un tiempo de permanencia de cinco (5) años en la carrera de educación de pregrado conforme a su plan de estudio, bajo la modalidad mixta o semipresencial.

No se aplicó método probabilístico, los encuestados fueron seleccionados al azar cumpliendo los requisitos antes mencionados.

De antemano, se indago al grupo de encuestados el tiempo de permanencia que tuvo desde el inicio de actividades hasta la culminación de su carga académica, para así conocer el

tiempo transcurrido que el egresado cumplió como estudiante en entornos semipresenciales.

Tabla 1.

Resultados estadísticos tiempo de permanencia en estudios semipresenciales de pregrado

N	Válido	140
	Perdidos	0
Media		5,44
Mediana		5,00
Moda		5
Asimetría		1,575
Error estándar de asimetría		,205
Curtosis		5,356
Error estándar de curtosis		,407
Rango		7
Mínimo		3
Máximo		10

Tabla 2.

Frecuencias tiempo de permanencia en estudios semipresenciales de pregrado

Años		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3	2	1,4	1,4	1,4
	4	4	2,9	2,9	4,3
	5	87	62,1	62,1	66,4
	6	32	22,9	22,9	89,3
	7	11	7,9	7,9	97,1
	8	2	1,4	1,4	98,6
	9	1	,7	,7	99,3
	10	1	,7	,7	100,0
	Total	140	100,0	100,0	

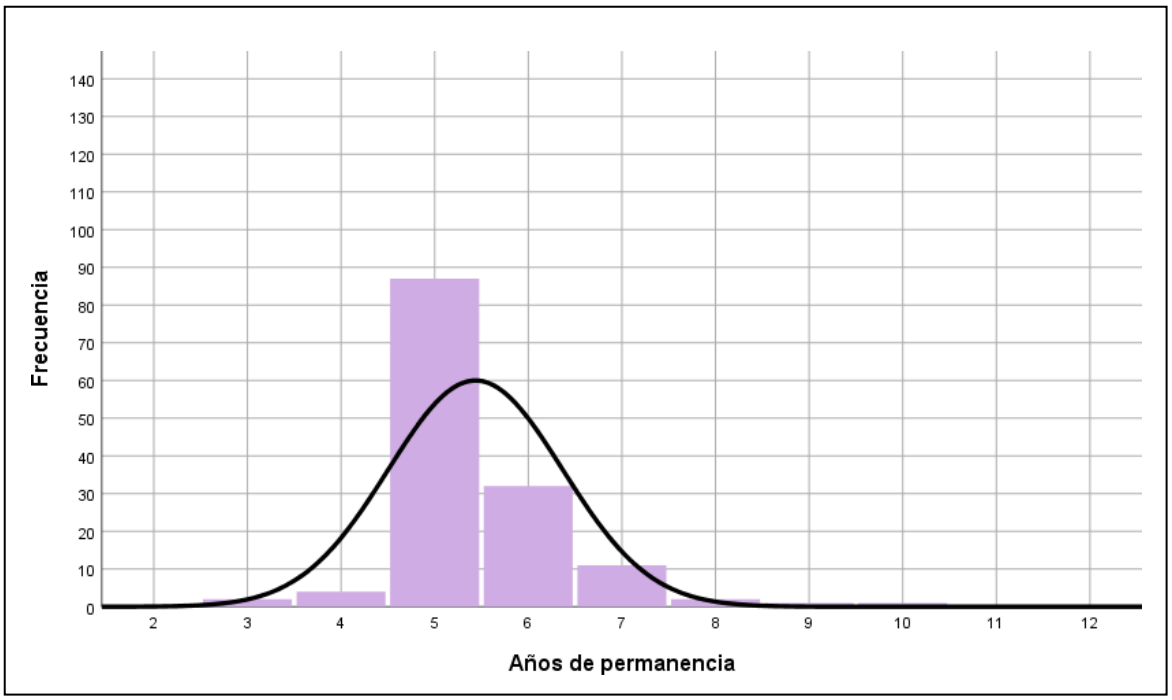
Tomando en cuenta los datos suministrados por los 140 encuestados y presentados en las tablas 1 y 2; y la figura 1, observamos que la tendencia con mayor frecuencia corresponde a cinco (5) años de permanencia por 87 egresados dando un porcentaje de 62,10; con un valor mínimo de tres (3) años por 3 egresados y un valor máximo de diez (10) años de permanencia ubicado en un encuestado. La mediana sitúa los datos por encima y debajo de cinco (5) años; y con una media por encima de la moda de 5,44.

En lo tocante a la figura 1, la curtosis es de tipo mesocúrtica, la cual demuestra que los datos se distribuyen de manera asimétrica hacia la derecha, es decir, la curva se concentra hacia los valores altos (≥5) determinando cierta heterogeneidad en los datos

A pesar, que la condición de normalidad no se cumple estrictamente, la muestra seleccionada cumple con los estándares mínimos de representatividad

Figura 1.

Histograma tiempo de permanencia en estudios semipresenciales de pregrado



3.2. - Instrumentos

Se instrumentó el cuestionario a los egresados universitarios de pregrado para medir el grado de percepción y aceptación que poseen éstos, sobre la interacción didáctica ejercida por el docente para la guía de su aprendizaje en un ambiente mediado por las TIC. Antes de su aplicación formal, el instrumento fue tratado para su validez por expertos en el campo metodológico y educativo demostrando una validez de alta relación entre los ítems de 0,952, y en su primera aplicación obtuvo una confiabilidad en el coeficiente de Alfa Cronbach de 0,912, ambos resultados se consideran de excelente confiabilidad de acuerdo a la escala de rango de confiabilidad de Kuder y Richardson (Ñaupas et al., 2014).

El cuestionario se estructura en una secuencia de escala de Likert, de ítems de respuestas cerradas de selección simple y multirespuestas. Los ítems de respuestas cerradas de selección simple, se agrupan en cuatro (4) alternativas, «siendo más común 5, aunque algunos autores sugieren el uso de un número par a fin de evitar la tendencia a elegir la alternativa neutra con más Frecuencias.» (Nunnally, 1987; citado por Hurtado, 2010, p. 892), en tal sentido, los ítems corresponden a la frecuencias con que se repite un evento o actividad, a saber: Siempre, A veces, Casi nunca, Nunca; la valoración es la misma 4 – 3 – 2 – 1.

3.3.- Procesamiento e interpretación de los datos

Se recolectaron los datos a través de la técnica de la encuesta con la instrumentación del cuestionario, estos datos fueron procesados, tabulados y analizados aplicando las técnicas de la estadística descriptiva que «tiene como objeto fundamental, procesar, resumir y analizar un conjunto de datos obtenidos de las variables estudiadas.» (Ñaupas et al., 2014, p. 254).

Para tales efectos, las mediciones están sujetas a las variables y dimensiones del estudio como se señala en la siguiente tabla

Tabla 3.

Variables y dimensiones del estudio

	Definición conceptual	**Dimensiones**	**Indicadores**
Comunicación e interacción bidireccional	"…es la relación comunitaria humana consistente en la emisión-recepción de mensajes entre interlocutores en estado de total reciprocidad." (Pasquali, 1990, p. 43)	Interactiva bidireccional	- El docente transmite sus ideas de manera clara y precisa. - Maneja un diálogo flexible de manera empática, fomentando la participación en un clima de moderación y colaboración. - Receptivo a las respuestas y/o propuestas de los estudiantes, equilibrando las opiniones en conjunto y estableciendo significados colaborativos y constructivos. - Adaptación de la interacción no verbal en sintonía con espacios virtuales de enseñanza y aprendizaje
Mediación de aprendizajes	Es «provocar cambios de carácter estructural que modifiquen el curso y la dirección del desarrollo cognitivo. […] es desarrollar la capacidad de aprender.» (Carriego, 2000, p 23).	Metacognitiva	- El tutor justifica los contenidos a ser abordados - Suministra las estrategias para abordar contenidos. - Incentiva la indagación. - Provoca el debate entre los grupos - Fomenta acciones proactivas. - Anima a la reflexión de los datos.
	El tutor utiliza medios digitales para orientar y adecuar los significados y constructos	Tecno-comunicativa	- El tutor integra las TIC en sintonía con las estrategias didácticas - Crea un contexto interactivo y dinámico con el apoyo de ilustraciones, audio o video que mejoren la comprensión de las informaciones. - Fomenta la comprensión relación TIC-aprendizajes. - Actualización tecno-pedagógica

5. Resultados

Los datos obtenidos de las opiniones de los encuestados, fueron tratados a través de la estadística descriptiva nominal para así obtener las frecuencias y porcentajes con la aplicación del cálculo matemático de la moda, la media, y la mediana; y para agilizar el conteo y proceso matemático de los datos se utilizó el paquete informático de Statistics Package for the Social Scienses (SPSS), además, en algunos casos se señala el factor de elevación para así poseer una aproximación del cociente de relación entre la muestra y la tendencia.

Estos resultados se distribuyen en las variables y dimensiones del estudio: desde una interacción empática, participativa, y receptiva; estrategias didácticas para el abordaje y comprensión de los contenidos; integración de las TIC y su relación con los aprendizajes. Los datos se presentan en tablas y figuras, y para efectos de este artículo, se exponen algunas de las indagaciones que consideramos nos ofrece una comprensión general del fenómeno. Como se expresó anteriormente, los puntajes de los criterios se establecieron en un rango del 1 al 4, como se indica

Tabla 4.

Puntaje de los criterios

Criterios	Puntajes	
	Cuantitativo	Cualitativo
Casi nunca	1	Muy desfavorable
Nunca	2	Desfavorable
A veces	3	Algo favorable
Siempre	4	Favorable

4.1- Dimensión: interacción bidireccional

Los primeros resultados lo contemplan los datos suministrados por los egresados, referente a la dimensión interacción bidireccional, cabe destacar que Pasquali (1990) comenta que en las interacciones humanas «…la relación comunitaria humana consistente en la emisión-recepción de mensajes entre interlocutores en estado de total reciprocidad.» (p. 43), y en este contexto, los actores intercambian mensajes e informaciones, a través de medios digitales de comunicación para su difusión, acercamiento, y participación interactiva, y a pesar que los roles están prefijados (docente-estudiante), tanto el emisor o receptor pueden intercambiar roles.

- Ítem 1: uso de un lenguaje claro y preciso

En este punto, indagamos en un primer orden, si el docente enfoca el acto comunicativo a través de un lenguaje claro y preciso para transmitir sus ideas en un ambiente flexible que

mantenga una interacción expresiva y equilibrada es, en otras palabras, romper el hielo en un estado de comunicación artificial

Tabla 5. *Resultados estadísticos uso de un lenguaje claro y preciso*

N	Válido	140
	Perdidos	0
	Media	3,09
	Mediana	3,00
	Moda	3
	Suma	432

Tabla 6.

Frecuencias uso de un lenguaje claro y preciso

		Frecuencias	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	22	15,7	15,7	16,0
	A veces	84	60,0	60,0	75,7
	Siempre	34	24,3	24,3	100,0
	Total	140	100,0	100,0	

Los resultados de las tablas 1 y 2 demuestran que la tendencia de la **moda** se inclinó por la alternativa a veces el docente utiliza un lenguaje claro y preciso cuando se comunica con los estudiantes a través de algún medio en línea, este resultado podemos aproximarlo a un factor de elevación de por cada dos (2) estudiantes de la muestra, uno (1) considera que el tutor a veces utiliza un lenguaje claro y preciso. En este sentido, tanto los resultados de la mediana y la media de acuerdo a nuestra escala de Likert del 1 al 4, se sitúan en un rango de 2 a 4, igual y por encima de tres (≥3) respectivamente.

Por otra parte, notamos que una escala muy pequeña calificó esta acción de «casi nunca»; y ninguno de los encuestados respondió por la opción «nunca». En conclusión, los resultados de este ítem lo consideramos de algo favorable, desde la perspectiva de que el tutor debe mantener constantemente un ambiente interactivo flexible y empático para que el estudiante gane confianza, interactúe con los otros y se sienta vinculado con los diálogos suscitados y demuestre soltura para realizar las indagaciones de rigor.

- Ítem 2: Adaptación de la interacción no verbal en espacios virtuales de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, por ser escenarios virtuales donde predomina las interacciones no verbales o de texto, que requiere de ciertas habilidades comunicativas y expresivas, consideramos pertinente indagar si la adaptación de la interacción no verbal ejercida por el tutor es

coherente y está en sintonía con los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje para así fortalecer el flujo comunicativo.

Tabla 7.

Resultados estadísticos adaptación de la interacción no verbal en sintonía con los EVA

N	**Válido**	**140**
	Perdidos	0
Media		2,29
Mediana		2,00
Moda		3
Suma		321

Tabla 8.

Frecuencias adaptación de la interacción no verbal en sintonía con los EVA

		Frecuencias	**Porcentaje**	**Porcentaje válido**	**Porcentaje acumulado**
Válido	Nunca	33	23,6	23,6	23,6
	Casi nunca	41	29,3	29,3	52,9
	A veces	58	41,4	41,4	94,3
	Siempre	8	5,7	5,7	100,0
	Total	140	100,0	100,0	

De acuerdo a las respuestas de los encuestados, los resultados estadísticos nos conceden que la moda se ubicó en el puntaje de tres (3) de que a veces el tutor adapta la interacción no verbal de manera coherente en espacios de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, paradójicamente la media se sitúa en 2,29 puntos y la mediana se posicionó en el rango de 2 demostrando que los datos están por encima y por debajo de este valor.

Por esta razón, y a pesar que la tendencia es algo favorable, las frecuencias de los puntajes inferiores integrados mantienen una relevancia considerable de 78 contra 66, por lo tanto, inferimos que los resultados no son favorables

4.2.- Dimensión: metacognitiva

Los siguientes resultados lo suministran las opiniones sobre las percepciones de la dimensión metacognitiva, donde el docente participa en la actividad de aprendizaje del alumno, facilitando y equilibrando su evolución cognitiva a resultados didácticos aproximados. Utiliza estrategias que desarrollen la capacidad de indagación, y reflexión del alumno, con el apoyo de medios digitales de comunicación, para aclarar dudas, motivar y reorientar el aprendizaje que construye el estudiante.

- Ítem 3: Justificación e importancia de los temas a discutir

El docente demuestra que el tema o contenido es pertinente y vinculante para el desarrollo del aprendizaje del alumno. Se enfoca en provocar una relación activa y creativa con el conocimiento a construir. Es el ¿por qué?, ¿para qué? y ¿cómo?

Tabla 9.

Resultados estadísticos justificación e importancia de los temas a discutir

N	***Válido***	***140***
	Perdidos	0
Media		2,72
Mediana		3,00
Moda		3
Suma		381

Tabla 10.

Frecuencias justificación e importancia de los temas a discutir

		Frecuencias	**Porcentaje**	**Porcentaje válido**	**Porcentaje acumulado**
Válido	Casi nunca	45	32,1	32,1	32,1
	A veces	**89**	**63,6**	**63,6**	**95,7**
	Siempre	6	4,3	4,3	100,0
	Total	140	100,0	100,0	

En este caso, la moda se ubicó en el puntaje tres (3) a veces el docente justifica la importancia de los temas a discutir para la construcción de nuevos conocimientos, y en un rango del 1 al 4, la media reportó 2,72, resultado no muy favorable; y la mediana nos indica que la mitad de las opiniones de los encuestados está por encima de 3 y el restante por debajo de este valor.

Los puntajes obtenidos son demostrativos que el docente le otorga poca relevancia en presentar y justificar la pertinencia de los contenidos a ser abordados, esta actitud se considera excluyente y no garantiza la vinculación del estudiante con su aprendizaje para la construcción de nuevos conocimientos, se direcciona más que todo a una comunicación pasiva, por lo tanto, este resultado lo consideramos poco favorable para integrar al estudiante a un proceso reflexivo y activo de su aprendizaje.

- Ítem 4: Mantiene relación cognitiva y vinculante con las estrategias de mediación

El presente ítem, nos proporciona información acerca de la frecuencia de relación cognitiva y vinculante del estudiante con las estrategias de mediación facilitadas por el tutor en un escenario virtual.

Tabla 11.

Resultados estadísticos el estudiante mantiene relación cognitiva y vinculante con las estrategias de mediación desarrolladas por el tutor

N	**Válido**	**140**
	Perdidos	0
Media		2,42
Mediana		2,50
Moda		3
Suma		339

Tabla 12.

Frecuencias el estudiante mantiene relación cognitiva y vinculante con las estrategias de mediación desarrolladas por el tutor

		Frecuencias	**Porcentaje**	**Porcentaje válido**	**Porcentaje acumulado**
Válido	Nunca	17	12,1	12,1	12,1
	Casi nunca	53	37,9	37,9	50,0
	A veces	64	45,7	45,7	95,7
	Siempre	6	4,3	4,3	100,0
	Total	140	100,0	100,0	

De estos resultados, la moda corresponde a veces el estudiante mantiene relación cognitiva y vinculante con las estrategias de mediación desarrolladas por el tutor, sin embargo, al detallar los puntajes de la mediana nos indica que el resultado es de 2,50 y de la media 2,42; por debajo de la moda.

Esta desproporción desfavorable, la observamos integrando los puntajes más bajos que logran alcanzar la tendencia, y por este motivo, las ponderaciones se alejan de los valores altos. En este sentido, es de comprender que a través de las estrategias de mediación facilitadas por el tutor, el estudiante mantiene una relación cognitiva activa, por cuanto su motivación posee una relación vinculante con las estrategias que el tutor desarrolla para guiar y fortalecer el autoaprendizaje del educando.

4.3.- Dimensión: Tecno-comunicativa

Los últimos aportes nos suministran las percepciones de los estudiantes sobre la dimensión tecno-comunicativa donde el docente utiliza estrategias de mediación comunicativas con el apoyo de las TIC para superar las dificultades de aprendizaje del alumnado, fortalecer el proceso interactivo didáctico y la adecuación y mediación de herramientas tecnológicas al proceso de enseñanza y aprendizaje.

- Ítem 5: Medios en línea para gestionar los procesos de enseñanza y aprendizajes

En esta pregunta, quisimos conocer cuales medios en línea de comunicación utiliza el docente para gestionar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tabla 13.

Resultados estadísticos medios en línea para gestionar los procesos de enseñanza y aprendizajes

Casos					
Válidos		Perdidos		Total	
N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
140	100,0%	0	0,0%	140	100,0%

Tabla 14.

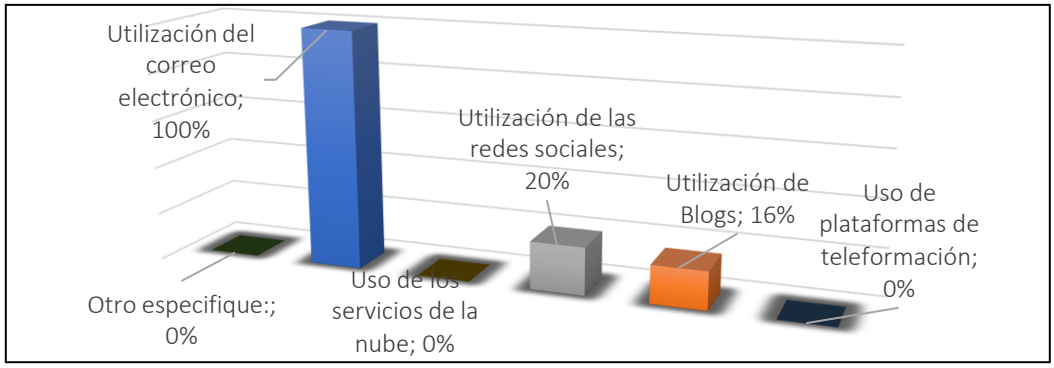
Frecuencias de medios en línea para gestionar los procesos de enseñanza y aprendizajes

	Respuestas	Porcentaje de casos
	N	
Utilización del correo electrónico	140	100,0%
Utilización de las redes sociales	5	20,0%
Utilización de blogs	4	15,7%
Total	34	135,7%

El presente ítem de multirespuestas tuvo como propósito de indagar cuales son los medios que los docentes utilizan para gestionar las interacciones en línea del estudiante con los distintos complementos que integran un entorno virtual. De acuerdo a los resultados estadísticos, el 100% de los encuestados posicionó la alternativa correo electrónico muy por encima de las otras cinco (5) alternativas como se puede observar en la siguiente figura 2

Figura 2.

Medios electrónicos para la gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje



En este punto, los egresados coincidieron que el correo electrónico era la herramienta de uso más frecuente o constante, sin embargo, observamos una subestimación de otras herramientas como el blog, servicios de la nube, o las plataformas de teleformación que son diseñadas especialmente para gestionar entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. El uso desproporcionado de una herramienta como el correo electrónico, puede mantener un ambiente en monotonía que pudiera generar cierta desmotivación cognitiva y resentir en la mediación de los aprendizajes, por cuanto el correo electrónico presenta limitaciones en lo referente a interacciones en tiempo real, y no fue desarrollado para el diseño de aulas virtuales con todos sus complementos, en otras palabras, esta herramienta tiene como fin el envío y recepción de mensajes.

- Ítem 6: Estrategias comunicativas en línea

En este ítem nos propusimos indagar cuales son las estrategias comunicativas en línea que el docente frecuentemente utiliza,

Tabla 15.

Resultados estadísticos de las estrategias comunicativas en línea

Casos					
Válidos		**Perdidos**		**Total**	
N	**Porcentaje**	**N**	**Porcentaje**	**N**	**Porcentaje**
140	100,0%	0	0,0%	140	100,0%

Tabla 16.

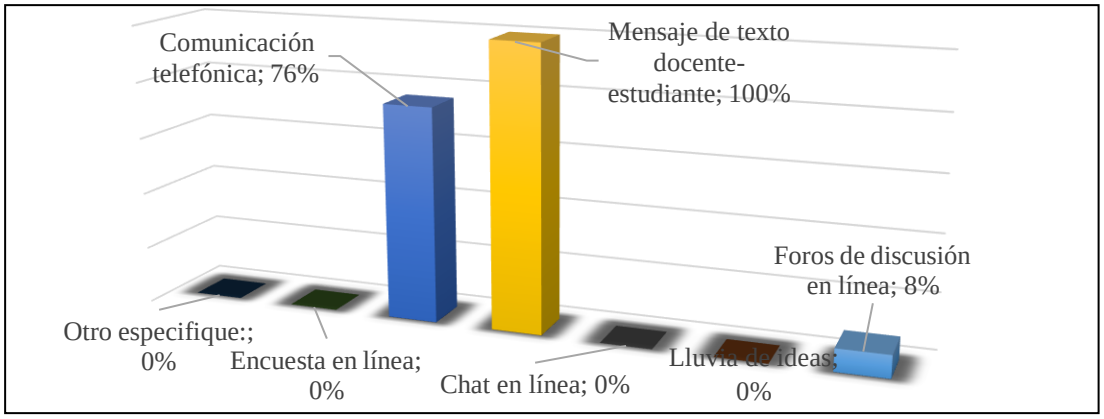
Frecuencias de las estrategias comunicativas en línea

		Respuestas N	**Porcentaje de casos**
Estrategias comunicativas en línea	Comunicación telefónica	106	76,0%
	Mensaje de texto docente-estudiante	140	100,0%
	Foros de discusión en línea	11	8,0%
Total		246	176,0%

En este sentido, los resultados demostraron que el 100% de la muestra seleccionó la alternativa mensaje de texto docente-estudiante. A pesar que se le suministró al encuestado otras alternativas más otra de llenado abierto, la tendencia se agrupo en las tres (3) opciones como se muestra en la figura.

Figura 3.

Estrategias didácticas en línea



Los resultados que nos muestra la figura, nos lleva a comprender que se presenta una carencia en las frecuencias de interacciones cooperativas y colaborativas, aunque se suscita los foros de discusión en línea, pero con una proporción muy baja que puede resentir en la construcción de significados socialmente válidos y útiles, además, no promueve la habilidad del estudiante para gestionar herramientas en línea con actividades grupales que refuercen su actitud como actor en la dinámica de un aprendizaje socio-constructivo.

En referencia a lo anterior, consideramos que el docente no promueve la presencia social en las estrategias comunicativas, se enfoca en una mediación rutinaria y convencional.

6. Discusión y conclusiones

Partiendo de los resultados expresados, consideramos que las percepciones de los egresados universitarios de pregrado sobre la interacción didáctica mediada por las TIC son desfavorables, además, esta implicación nos acerca a comprender que se mantiene la tendencia de cercenar la práctica pedagógica en su avance y progreso en su adaptación a la dinámica paradigmática que está emergiendo en un mundo globalizado y competitivo.

Para tales efectos, estas afirmaciones la sustentamos con base a los argumentos que exponemos a continuación.

De nuestro análisis, partiendo de las variables y dimensiones de estudio, nos percatamos desde la dimensión de interacción en línea, la cual consideramos el momento angular y génesis del contacto virtual entre los actores del proceso, que el docente demuestra poca inclinación o afinidad de interactuar en un escenario que involucre un medio artificial entre

el docente y el estudiante, restando importancia si la interacción en línea se resiente por la falta de respuestas para atender las indagaciones del estudiantado. En este punto, quisiéramos enfatizar, que el estudiante responderá a la primera actitud que se despliegue, si es favorable, el alumno seguirá su avance y mantendrá una sinergia y cohesión con el proceso comunicativo, pero si es desfavorable, indudablemente que el estudiante sentirá desmotivación o hasta rechazo cuando es ignorado o las dinámicas interactivas son ocasionales o escasas.

Con relación a la dimensión, metacognitiva, que tiene como intención de integrar de forma participativa y activa al estudiante para la formulación de constructos socialmente válidos, los resultados fueron decepcionantes, tomando en cuenta que el desempeño docente demuestra poca atención a la comprensión que pueda generar el estudiante sobre el alcance de las estrategias didácticas y su contribución para el reforzamiento de la construcción de significados útiles. Este acto se desvela como excluyente y ante todo poco flexible, situando al educando como objeto del proceso, en detrimento a las tendencias del pensamiento constructivista que resalta que el estudiante es sujeto activo y reflexivo en su proceso de aprendizaje (Fernández, 2011).

Por su parte, en la dimensión tecno-comunicativa donde el docente asume el rol de guía y mediador de aprendizajes a través de las herramientas tecnológicas, cuyo propósito es la adecuación del educando sobre el uso racional de estos medios en su interacción digital con los diversos componentes que integran un entorno virtual: docente, estudiantes, contenidos, estrategias, medios interactivos, recursos, entre otros, en este caso, el desempeño pedagógico del docente se asienta en la rutina y la monotonía didáctica, sin involucrarse en contenidos de innovación que refresquen o fortalezcan la práctica pedagógica, no obstante, es evidente como lo declara Cabero (2007) que «Hay que ver a las tecnologías como medio y recurso didáctico, más no como la panacea que resolverá las problemáticas dentro del ámbito educativo.» (p. 5), asimismo, en este contexto señalamos que el docente desestima las oportunidades que le pueda brindar las TIC en su acción formativa, además, enfatizamos que su acción siempre tendrá un impacto sobre las nociones de sus educandos para hoy y para mañana.

A lo largo de los planteamientos hechos, hemos reflexionado que la UPEL como principal garante de la aplicación efectiva de sus reglamentos, debe tener previsto en asegurar que el docente cumpla con los requisitos básicos de poseer las competencias tecnológicas para integrar las TIC a la gestión de entornos virtuales o mixtos de enseñanza y aprendizaje,

antes de insertarlo en estos espacios formativos. En resumen, concluimos que las opiniones desfavorables que produjeron los resultados precitados, se originan:

- El docente está anclado y arraigado en prácticas pedagógicas convencionales.
- Mantiene una interacción unidireccional y lineal.
- Considera al educando como objeto dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Desestima las oportunidades que le ofrece las TIC para potencializar las interacciones en línea.

Por esta razón, coincidimos con los aportes de Kaplún (1998) quien sostiene que la comunicación educativa debe ante todo buscar «…de una y otra manera, un resultado formativo […] para que los destinatarios tomen conciencia de su realidad, o para suscitar una reflexión, o para generar una discusión.» (p. 15).

En consecuencia, de mantenerse esta tendencia, el estudiante puede manifestar su desconcierto o rechazo en la conjugación de las prácticas pedagógicas mediadas con las TIC, para su formación educativa, o desestimar la misma como una estrategia válida y provechosa en su labor docente, y para la UPEL se direcciona a una contracción en sus políticas y lineamientos para la adecuación de la oferta de sus estudios a la vanguardia de los modelos emergentes.

Por lo tanto, no hay que obviar que el éxito de estas propuestas formativas, recaen en gran medida sobre el docente quien desde su posición paradigmática crea el ambiente para que el estudiante se transforme en un actor participativo, activo y reflexivo para asumir la responsabilidad de su aprendizaje, y desarrollar habilidades cognitivas y tecnológicas, considerando que el fin en este caso, no es el medio, sino la acción formativa. Las tecnologías a priori no pueden ser consideradas de «buenas» o «malas», su implicación depende de su instrumentación, es decir, del usuario quien la manipula, o del usuario que la ignora. Las organizaciones educativas, como la UPEL deben de brindar a su cuerpo académico los soportes necesarios para su adecuación, actualización y, ante todo, concientizar a su profesorado de los nuevos cambios paradigmáticos que están impactando en la pedagogía, la necesidad por innovar, y así ofrecer a la sociedad una educación contemporánea y de vanguardia.

Referencias

Alfonzo, A. (2011). *Caracterización de algunas dimensiones de la interacción didáctica en la modalidad de educación a distancia. caso: Universidad Nacional Abierta de Venezuela. Tesis Doctoral no publicado.* Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Belmont, F., & Ferradás, M. (noviembre-diciembre de 2010). Formación de los docentes. *Cognición, 6*(29), 1-15.

Cabero, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y comunicación educativas, 21*(45), 1-16. doi: https://biblat.unam.mx/hevila/Tecnologiaycomunicacioneducativas/2007/vol21/no45/1.pdf

Carriego, C. (2000). *Mediación pedagógica.* Buenos Aires: Fundec.

Escudero, M. (1990). *La comunicación en la enseñanza.* Ciudad de México: Trillas.

Fernández, A. (2011). La comunicación y la construcción de significados en las modalidades de aprendizaje y comunidades virtuales. *Docencia Universitaria, XII*(1), 69-91.

Garrison, D., & Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI: Investigación y práctica.* Barcelona: Octaedro.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta. ed.). México: Mc Graw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Hurtado, J. (2010). *Metodología de la investigación: guía para la comprensión holísitca de la ciencia* (4ta. ed.). Caracas: Quirón Ediciones.

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)* (2da. ed.). Madrid: Ediciones de la Torre.

Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E., & Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación: Cuantitativa - Cualitativa y redacción de las tesis* (4ta ed.). Santa Fe de Bogotá: Ediciones de la U.

Palella, S., & Martins, F. (2010). *Metología de la investigción cuantitativa* (3 ed.). Caracas: Fedupel.

Pasquali, A. (1990). *Comprender la comunicación.* Caracas: Monte Ávila latinoamericana.

Reglamento del sistema de educación a distancia de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2016, abril 13). *Resolución N° 2016.440.410.* Caracas.

Rodríguez, M. (2017). *Análisis de la pedagogía televisiva de la educomunicación universitaria en Venezuela. Tesis doctoral no publicado.* Caracas: Universidad Central de Venezuela.

REVISTA TISD
Tendencias e Innovación en la Sociedad Digital

CURSO INTRODUCTORIO DE CIUDADANÍA UNIVERSITARIA RESILIENTE CICUR. FORMACIÓN ASÍNCRONA AUTOGESTIONADA

Introductory Course on Resilient University Citizenship ICRUC. Self-managed asynchronous training

Mercedes Marrero
Programa Coordinado para la Mitigación de Riesgos, COMIR UCV.
Universidad Central de Venezuela
mmarrero1@gmail.com

Claudia Medina
Sistema de Actualización Docente del Profesorado, SADPRO UCV
claudimed03@gmail.com

Resumen

El presente trabajo muestra la experiencia del Curso Introductorio de Ciudadanía Universitaria Resiliente, CICUR, propuesto desde el Programa Coordinado para la Mitigación de Riesgos COMIR UCV. El propósito del curso es promover el arraigo y compromiso con la institución, convertir los retos actuales en una oportunidad para ser líderes de cambio, como laboratorio viviente de innovación social para la transformación de la comunidad universitaria y la calidad de su desempeño, generando un impacto positivo en la sociedad. La versión inicial fue dictada de manera presencial a partir de 2018. Durante y después de la pandemia, se hizo urgente llegar de manera masiva a la comunidad universitaria y a sus egresados, mediante el Sistema de Educación a Distancia, SEDUCV. A través del Sistema de Actualización Docente al Profesorado SADPRO UCV se incrementaron las capacidades del personal docente para hacer uso de la educación a distancia a través de varias modalidades. Con el método de indagación apreciativa, se identificaron fortalezas para el diseño y evaluación de un aula virtual, para realizar una formación masiva, descentralizada, autogestionada, asíncrona y continua. En este documento se exponen los antecedentes, criterios conceptuales, técnicos y pedagógicos utilizados para el diseño del Aula Virtual y la experiencia inicial Se concluye que el enfoque integrativo de CICUR, como laboratorio social de innovación y su impacto masivo, podría

contribuir a fortalecer el rol rector de la universidad a través del modelaje de la comunidad universitaria.

Palabras Clave: Formación; ciudadanía; resiliencia; transformación; universidad

Abstract

The present work shows the experience of the Introductory Course of Resilient University Citizenship, CICUR, proposed from the Coordinated Program for Risk Mitigation COMIR UCV. The purpose of the course is to promote roots and commitment to the institution, turn current challenges into an opportunity to be leaders of change, as a living laboratory of social innovation for the transformation of the university community and the quality of its performance, generating an impact positive in society. The initial version was dictated in person starting in 2018. During and after the pandemic, it became urgent to reach the university community and its graduates massively, through the Distance Education System, SEDUCV. Through the Teaching Update System for SADPRO UCV Teachers, the capacities of the teaching staff to make use of distance education through various modalities were increased. With the appreciative inquiry method, strengths were identified for the design and evaluation of a virtual classroom, to carry out a massive, decentralized, self-managed, asynchronous and continuous training. This document presents the background, conceptual, technical and pedagogical criteria used for the design of the Virtual Classroom and the initial experience. It is concluded that the integrative approach of CICUR, as a social laboratory of innovation, could contribute to strengthening the governing role of the university. through the modeling of the university community.

Keywords: Training; citizenship; resilience; transformation; university

1. Introducción

El Programa Coordinado para la Mitigación de riesgos COMIR UCV, desde su creación en 1995, ha transitado diversos modelos de gestión para ajustarse a las condiciones del contexto y avanzar en su misión de definir políticas académico administrativas para incorporar la Gestión Integral de Riesgos ante desastres socio naturales en la Universidad Central de Venezuela, mediante su producción académica y funcionamiento. A partir de

1997, luego de ser coanfitrión en la I Conferencia Hemisférica del Sector Educativo para la reducción de riesgos, organizó eventos nacionales e internacionales para compartir experiencias y propiciar alianzas con otras universidades. En 2015, el tema del XX Aniversario de COMIR fue “Ciudadanía para la vida. De lo personal a lo global“ (Programa COMIR, 2015), pues ya se había identificado la necesidad de contextualizar los esfuerzos para la incorporación de la Gestión Integral de Riesgos en la universidad, con el fortalecimiento de la formación en valores éticos que condujeran a una ciudadanía consciente de su responsabilidad para la preservación de la vida, enfatizando la percepción de cómo ser parte de la construcción de un futuro mejor y de la voluntad de ser coherentes para poder modelar lo que instruimos. En esa oportunidad fue la primera vez que propusimos la “VIDABETIZACIÓN” como centro de la formación, para hacer posible llegar a la convicción de la necesidad de hacer uso del conocimiento implícito en normas, leyes y acuerdos que terminan siendo letra muerta si no se interioriza su importancia. El tema del Aniversario XXII en 2017 realizamos un taller centrado en definir estrategias factibles para visibilizar la importancia de la gestión integral de riesgos en la misión universitaria (Programa COMIR, 2017). Ante la situación socio política de Venezuela, la diáspora y las dificultades cotidianas, el interés en esta área había seguido disminuyendo. En conclusión se propuso innovar en cuanto al ámbito y forma de gestión a fin de aprovechar las fortalezas existentes, para lo cual nos transformamos en un laboratorio de innovación social con el propósito de impulsar la ciudadanía resiliente, a través de una plataforma colaborativa formada por representantes de facultades y dependencias ante COMIR UCV y miembros voluntarios de la comunidad interesados en el tema de gestión de riesgos, entendido como parte de los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030 de Naciones Unidas.

2. Propuesta conceptual

Una de las propuestas del taller fue el Curso Introductorio de Ciudadanía Universitaria Resiliente, CICUR, cuyo propósito es promover el arraigo y compromiso con la institución, convertir los retos actuales en una oportunidad para ser líderes de cambio, como laboratorio viviente de innovación social para la transformación de la comunidad universitaria y la calidad de su desempeño, generando un impacto positivo en la sociedad, tomando como referencia paradigmas integrativos que incluyeran la incertidumbre, la complejidad y globalidad (Beck, 1998; Morín, 1999). La versión inicial fue dictada de manera presencial a partir de 2018, con 3 ejes fundamentales: el arraigo, el manejo de emociones y el tema de riesgo y resiliencia.

A partir de la pandemia, constituida en sindemia por su impacto global, se hizo urgente llegar de manera masiva a la comunidad universitaria. El trabajo formativo realizado desde SADPRO UCV había incrementado las capacidades del personal docente para hacer uso de la educación a distancia a través de varias modalidades y había una mayor familiaridad con estos recursos, además de la posibilidad de obtener de la recién evidenciada globalidad, complejidad e incertidumbre, efectos colaterales positivos para impulsar la transformación de la sociedad partiendo de nuestra consciencia de ser agentes de cambio desde cada uno de nuestros roles. Así se decidió desarrollar un programa ampliado que incluye un Módulo de Ruta, denominado *Vidabetizar para Transformar* (Prof. Mercedes Marrero), como hilo conductor que muestra los objetivos del curso e invita a ver los 8 Módulos temáticos como oportunidades de hacer uso de sus potencialidades para la transformación personal y la comprensión del impacto de incorporar ese conocimiento al desempeño de sus roles. La temática incluye temas que se habían tratado tangencialmente en la primera versión del curso en modalidad presencial. Se invitó a profesores expertos para desarrollar los Módulos denominados *La Protección de los Derechos Humanos y la Ciudadanía Universitaria* (Prof. Juan Carlos Barreto), *Patrimonio Riesgos y Resiliencia en la Ciudad Universitaria de Caracas* (Prof. Nila Sareet), *Salud Universitaria. Bien Común* (Prof. Alejandro Risquez), *Claves para la Gestión de Conflictos* (Prof. Alex Fergusson). Convivencia Digital y Ciudadanía. (Prof. Morella Alvarado), *Ciudadanía Glocal para un Desarrollo Sostenible* (Prof. Geovanni Siem), *Estrategias para la Gestión Integral de Riesgos como expresión de Ciudadanía Universitaria Resiliente* (Prof. Jesús Delgado) y *Articulación y Formación. Cuerpo de Bomberos Voluntarios UCV* (Prof. Ixchel Nadales). Gracias a los cuales obtuvimos el material docente para pasar al siguiente paso de la mano del equipo de SADPRO: el diseño del aula virtual a ser gestionada descentralizadamente en la plataforma de SEDUCV.

3. Propuesta Estratégica

La estrategia consiste en que dicho curso se dicte a la comunidad universitaria y sus egresados en forma descentralizada, como parte de las actividades propias de cada instancia, a través de los espacios de SEDUCV de las 11 facultades, SADPRO y CENDES. En el caso de las dependencias y organizaciones se propuso a la Gerencia de SEDUCV, lagestión de los medios para que se adscriban a los espacios de SEDUCV del Rectorado (por crear), Vicerrectorado Académico, Vicerrectorado Administrativo y Secretaría. Se requiere que, según la estructura interna de las dependencias y organizaciones, se proponga un modelo considerando sus fortalezas y debilidades.

El programa formativo, de carácter multidisciplinario e innovador, contribuirá a impulsar un cambio de mentalidad en los miembros de la comunidad universitaria con el potencial de convertir a la UCV en un modelo de responsabilidad social académica en un momento histórico sin precedentes. Algunas universidades de prestigio internacional en Estados Unidos han creado programas exitosos centrados en el desarrollo humano, enfocados en incrementar la resiliencia y el bienestar como soporte a la excelencia académica, generando transformaciones positivas significativas dentro y fuera de sus comunidades. La Universidad de Yale, ha tenido gran éxito con el curso "La Ciencia del Bienestar" una formación online con más de tres millones y medio de alumnos, disponible de forma gratuita en la plataforma Coursera, en Harvard se ha llevado un estudio sobre las claves de la felicidad por más de 80 años, que ha servido de base a investigaciones sobre la relación entre la felicidad y la productividad y en la Universidad de Massachusetts se ha estudiado ampliamente desde hace más de 30 años, cómo desarrollar la fortaleza emocional y la resiliencia personal a través del programa MBSR de mindfulness para la reducción del estrés. Por su parte Finlandia, a partir de 1970 pasó a ser reconocida por su educación, innovación y tecnología El Estado, el profesor y la empresa trabajan juntos para la buena educación de los jóvenes, promoviendo la educación vocacional, el arte, la cultura, los proyectos de vida, el pensamiento crítico, la creatividad, el manejo de los cambios y la comunicación y en Japón se promueve la Formación Ciudadana como clave para el desarrollo. En cuanto a experiencias exitosas en la UCV destaca el Programa Samuel Robinson. cuyos estudiantes reciben una inducción y seguimiento que los integra a la institución y estimula el arraigo y compromiso, lo que en parte se ha reflejado en su rendimiento.

3.1. Aspectos Logísticos

La propuesta del modelo del Curso Introductorio de Ciudadanía Universitaria Resiliente CICUR, fue presentada ante el Consejo Universitario y mediante oficio a las autoridades de facultades y dependencias, a fin de definir colaborativamente la ruta para la gestión descentralizada del curso, para lo cual se desarrollaron documentos con orientaciones de aspectos organizacionales y estratégicos, los cuales servirían de referencia para que cada facultad, dependencia y organización diseñen sus mecanismos factibles, según sus fortalezas y limitaciones.

Se realizaron gestiones administrativas a fin de proporcionar incentivos tanto a las autoridades de la estructura universitaria como a los participantes. El enfoque descentralizado y flexible, propicia que cada facultad, dependencia y organización haga uso

de esta formación autogestionada como parte de las actividades institucionales propias de cada instancia, como por ejemplo programas de bienvenida para estudiantes y el personal, prelación o parte de cursos de pre y postgrado, mejoramiento profesional, capacitación, voluntariado, extensión, etc. En cuanto a los participantes, se propuso que el Certificado de Aprobación del programa sea considerado como credencial de mérito para estudiantes, profesores, empleados, obreros y egresados. Se propone que esta formación pueda profundizarse mediante las ofertas docentes del Programa de Cooperación Interfacultades, PCI, de asignaturas y otras modalidades curriculares que estén disponibles en facultades y dependencias. Otros aspectos a desarrollar son su potencialidad para generar ingresos propios y explorar otras aplicaciones del modelo de curso autogestionado descentralizado como respuesta a las limitaciones existentes en la mayoría de nuestras universidades para dar cabida innovaciones curriculares que impliquen la creación de nuevos espacios, acreditación, contrataciones y demás aspectos administrativos que a menudo constituyen trabas para la implementación de programas académicos.

4. Método

El tipo de estudio que corresponde a las características de la propuesta es el formulativo o exploratorio[5] (Vásquez, 2005). En el desarrollo del Proyecto LOTO formulado por COMIRUCV con motivo de su XXII Aniversario en diciembre de 2017, se detectaron situaciones problemáticas que requerían de solución previa para el logro de sus objetivos. En particular, la situación del país y la crisis universitaria han mermado los recursos humanos y materiales, por lo cual se ha trabajado en propuestas de tipo coyuntural que pudiesen contribuir a fortalecer nuestra comunidad dotándolos de herramientas personales y de capacitación, así como de medios de gestión apropiados a la situación. Con este propósito hemos realizado desde enero de 2018 una serie de actividades de organización y fortalecimiento de nuestra comunidad y propusimos la presente programación, utilizando el método de la Indagación Apreciativa[6] (Fundación Factor Huma, 2011).

[5] Estudios Formulativos o Exploratorios: Están orientados a avanzar en el conocimiento donde una problemática no está lo suficientemente desarrollada, o lograr delimitar nuevos aspectos de la misma; bien sea para familiarizar al investigador con la realidad abordada, aclarar conceptos, reunir información para posteriores desarrollos, establecer prioridades para nuevas investigaciones, o también posibilitar ulteriores investigaciones con más precisión y desarrollo de hipótesis

[6] Es un proceso de búsqueda colaborativa que se centra en el núcleo positivo de una organización, grupo o sistema. Con la IA estudiamos, descubrimos, seleccionamos y enfatizamos lo que da vigor, y es el pilar de la existencia de la organización. abordada, aclarar conceptos, reunir información para posteriores desarrollos, establecer prioridades para nuevas investigaciones, o también posibilitar ulteriores investigaciones con más precisión y desarrollo de hipótesis

La propuesta constituye un Modelo Experimental para la gestión del Programa COMIR UCV y de la estructura universitaria, fundamentada en los siguientes propósitos:

Fortalecimiento del talento humano**:** Salud mental, emocional y física de la comunidad; Arraigo y significado; Excelencia y ética; Liderazgo ante la sociedad

Fortalecimiento institucional**:** El proyecto como ordenador; Gestión mediante Consejos de Coordinación; Identificación de nichos y actores clave existentes; Plataforma de articulación; Flexibilidad y continuidad de operaciones ante contingencias; Formación en ciudadanía universitaria; Visión global y alternativa de financiamiento; Capacitación estratégica.

Estos propósitos confluyen en la propuesta del Curso Introductorio de Ciudadanía Resiliente, pasando a ser el proyecto piloto multipropósito del laboratorio de innovación social. La siguiente fase corresponde al Diseño del Aula Virtual, para lo cual se fortalece la alianza con el Sistema de Apoyo Docente del Profesorado de la Universidad Central de Venezuela, SADPRO, dando como resultado el diseño pedagógico y tecnológico del Aula Virtual y el proceso de evaluación y ajustes hasta culminar con una aplicación docente en una cohorte del Diplomado de Aletheia, recientemente culminada.

5. Discusión

Al momento de diseñar un ambiente virtual de aprendizaje, en ocasiones, los docentes se enfrentan a diversas interrogantes a la hora de planificar en estos espacios ¿Cuál es la audiencia? ¿Por dónde empezar? ¿Qué se pretende lograr? ¿Cuáles son los temas? ¿Cómo motivar a los participantes?, entre tantas interrogantes que pueden surgir. Muchas de estas preguntas surgieron al momento de diseñar el curso de Ciudadanía Universitaria Resiliente de la Universidad Central de Venezuela (UCV), y en función de sus respuestas, respondidas en su mayoría en la planificación instruccional, permitieron tomar decisiones en cuanto a los Aspectos pedagógicos, su Arquitectura, el Diseño de la interfaz (UI) y Diseño de la Experiencia de Usuario (UX).

5.1. Sobre los Aspectos pedagógicos La propuesta partió de la metáfora del viaje como estrategia didáctica para diseñar toda la experiencia formativa, sumado a esto se utilizaron elementos de la gamificación para potenciar el proceso, de modo que, el aprendizaje se base en un esfuerzo motivado. Primero se presentará cuáles estrategias de enseñanza y aprendizaje se aplicaron y posteriormente cómo se aplicó la gamificación.

Tabla 1.

Estrategias de enseñanza y aprendizaje aplicadas

Estrategias de enseñanza	**Estrategias de aprendizaje**
• Activar conocimientos previos: Bienvenida, presentación de los objetivos o intenciones del curso, evaluación diagnóstica.	• Autorregulación: El participante inicia el recorrido con una guía de navegación. • Evocación de la información.
• Presentar el material de consulta obligatoria: uso de videoponencias del tema en cada módulo.	• Observación y selección • Procesamiento de la información: el participante elabora un resumen basado en el método Cornell, este es un sistema para tomar notas o apuntes a fin de resumir y sintetizar ideas importantes.
• Favorecer la retención y transferencia: Uso de las notas docentes (se renombró en el aula virtual como “Diario del viajero”), este documento se utilizó como reforzador del material obligatorio de consulta.	• Repaso y retención • Comprensión del discurso escrito.
• Estrategias discursivas y de enseñanza: Frases del tipo “nosotros”: Ahora vamos a ver… Metaenunciados: a continuación, vamos a… • Favorecer la interacción entre los conocimientos previos y la nueva información: uso de la metáfora del viaje, uso de imágenes o fotografías del contexto real del participante. • Proporcionar orientaciones para el aprendizaje: instrucciones, retroalimentación automática en algunas actividades, uso del diálogo simulado de los personajes principales y secundarios durante el recorrido.	• Decodificación de la información • El participante interactúa con los contenidos interactivos.
Evaluación de los aprendizajes (cuestionarios) • Promoverlo aprendido a situaciones reales: uso del foro general final del curso, donde el participante debe compartir 8 respuestas	•Establecimiento de relaciones conceptuales. •Razonamiento y realización de inferencias. •Compartir y colaborar con sus compañeros

6. Resultados

Ahora bien, en las líneas siguientes se explicará cómo se aplicó la gamificación en el curso, pero antes es necesario aclarar cómo esta es entendida. Al respecto, Contreras y Eguia (2017) realizaron una compilación sobre “Experiencias de Gamificación en las aulas”, en este documento, como en muchos otros se observan algunas discrepancias en cuanto a su definición. Se encontró algunos autores que la categorizan como una metodología, en otros casos como una estrategia, en otros como una técnica. Sin embargo, existen autores que no establecen distinciones y, en dicha publicación, la refieren como una técnica, un método y una estrategia a la vez (Revuelta, Guerra y Pedrera, 2017 (como se citó en Marín y Hierro, 2013); Baldeón, Puig y López-Sánchez,2017).

En otros documentos como el publicado por el Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid (2020), categoriza la Gamificación como un tipo de metodología activa que supone “el uso de ciertas características o elementos concretos de juegos para ponerlos en práctica en un entorno educativo, con el objetivo de lograr una mayor implicación en la consecución de objetivos, permitiendo la diversión y la equivocación” (p.4). Desde esta premisa, el curso se orientó a convertir al participante en un sujeto activo de su aprendizaje, donde se aplicaron solo algunos de los elementos fundamentales de la gamificación, sin adaptaciones rigurosas propiamente de algún juego, pero sí con la intención de crear un entorno distendido, grato, donde equivocarse es un derecho que el usuario se puede permitir, de hecho, las evaluaciones no tienen límites de intentos.

En este sentido, se aplicó la gamificación estructural, es decir, se utilizaron elementos del juego “sin modificar, alterar o cambiar el contenido en sí, solo es la estructura que está alrededor de éste la que se modifica, es como añadir una capa adicional a nuestro diseño… sencillo de aplicar pues no requiere de una adaptación profunda.” (Kapp, 2013, como se citó en Borrás-Gané, 2022, p.48). A fin de visualizar cómo se aplicó este tipo de gamificación, en el siguiente cuadro se indica cuáles de sus elementos fundamentales se utilizaron: componentes, dinámicas y mecánicas.

Tabla 2.

Aplicación práctica de los elementos fundamentales de gamificación en el curso Ciudadanía Universitaria Resiliente de la UCV.

Elementos y su definición	**Aplicación práctica en el aula virtual**
Los Componentes Se refiere a aquellos elementos que aparecerán en todo el juego y acompañan a las dinámicas y las mecánicas. Entre estos destacan: Avatares, insignias, colecciones, regalos, niveles, puntos, equipos, tablas de clasificación de jugadores, entre otros.	• Los personajes no son jugadores, son solo jóvenes viajeros universitarios (personajes principales), mientras que los personajes secundarios representen a la diversa comunidad universitaria. • Se utilizaron cajas de diálogo para emular conversaciones con el participante • No se utilizó un tablero de juego, pero sí un Tablero del recorrido llamado "Itinerario de viaje". • Los módulos se renombraron por Estaciones, son los escenarios donde se desarrolla la secuencia didáctica. • La ambientación se basó en el patrimonio edificado, artístico y natural de la Universidad, en este último se utilizaron algunos sonidos. Esto ayudó a construir la trama narrativa y visual. • No se establecieron perfiles de jugadores ni equipos de juego, solo roles: los Guías del viaje (profesores) y Viajeros (estudiantes). • Se utilizaron elementos alusivos al viaje. Como, por ejemplo: cámara, diario de viaje, vestimenta e indumentaria de un viajero. • No existe libre decisión para elegir caminos, el recorrido es jerárquico y lineal, el avance depende de haber finalizado la estación anterior. • Se renombraron todos los espacios del aula virtual en función de la metáfora del viaje. Esto se explica en la Arquitectura del curso. • Se utilizaron los bloques de Moodle: *Level-up* para: acumular "Puntos de experiencia", subir de nivel y mostrar posiciones o clasificaciones de los viajeros destacados. También se utilizó el bloque Barra de progreso para registrar el avance del participante. • Se configuró la emisión de Insignias, las cuales se envían automáticamente al finalizar cada módulo. • Se bloquearon accesos configurando el apartado de las actividades de Moodle que corresponde a restricciones y finalización de la actividad • Se configuró el apartado de retroalimentación o *feedback* de las actividades según el puntaje alcanzado por el participante. • Se configuró la emisión automática del certificado, llamado Certificado de viaje, como beneficio final una vez logrado un puntaje aprobatorio.
Las Dinámicas Se relaciona con las conductas, efectos, motivaciones y deseos que se pretenden potenciar o generar en el participante. En este grupo destacan: las restricciones del juego, narrativa, competitividad, sensación de avance, progresión en el juego, status, interacciones con los demás, entre otros.	• Motivar al participante a través de una trama narrativa: A medida que el participante avance también ayudará a avanzar a dos jóvenes viajeros que desean llegar al Aula Magna. • Arraigo, sentido de pertenencia, aproximar al participante a su contexto: ambientación del aula virtual empleando algunas imágenes del patrimonio edificado, artístico, e inclusive sonidos del patrimonio natural. • Restricciones: la descarga de la guía del recorrido es obligatoria, sin ella, el participante no podrá iniciar el recorrido en el curso. En la medida que el participante cumple con las asignaciones puede desbloquear sectores y estaciones para poder avanzar en el curso. • Sensación y deseo de logro: en la medida que el participante cumple con las asignaciones podrá ganar puntos de experiencia, subir de nivel y avanzar en la barra de progreso del curso. • Sorpresa / Curiosidad: en la Guía de navegación del curso hay partes del texto que buscan generar intriga, curiosidad de lo que encontrará el participante en el aula virtual. Por ejemplo: "Para acceder a las actividades,

	debes abrir las puertas de nuestra última estación" (p.13). No se explicó al participante qué encontrará, la instrucción aparece con más detalle en el aula virtual. • Interacciones: compartir ideas, colaborar. En la actividad final se le solicita al participante compartir 8 propuestas orientadas a convertirse en acciones concretas a ser incorporados en su desempeño personal, institucional o profesional. Además, debe comentar el aporte de otros compañeros.
Las Mecánicas Se refiere a las reglas que debe cumplir el participante para propiciar el juego. Deben generar compromiso y aprobación. Algunas de las mecánicas son: Retos, oportunidades, recolección, recompensas incentivas, feedback, estados ganadores, turnos, clasificaciones, beneficios por logros.	• Los puntos de experiencia se ganan en la medida que el participante avance en el curso. • El participante podrá subir de nivel en función de las actividades que finalice. • El acceso a los módulos o estaciones podrá ser desbloqueados siempre y cuando el participante haya finalizado el anterior. • El acceso a los sectores de cada estación se podrán desbloquear siempre y cuando el participante realice la actividad que le antecede. • La barra de progreso marcará el avance del estudiante en la medida en que éste cumpla con las actividades de cada estación. • Las insignias se otorgan una vez que el participante finalice y apruebe la evaluación final del módulo correspondiente. • Clasificaciones: la tabla de clasificación del viajero se ajustará automáticamente en función del avance de cada participante, indicando su posición destacada. • Desafíos: El participante tiene el desafío de alcanzar una calificación aprobatoria en las evaluaciones para poder avanzar al siguiente módulo. • Beneficio: para descargar el certificado de viaje, el participante debe haber finalizado todas las actividades en cada estación, y además, haber alcanzado una calificación aprobatoria. • En los módulos se agregaron mensajes automáticos de *feedback* una vez que el participante apruebe o no la evaluación.

Durante la planificación de las estrategias instruccionales, de manera alterna se trabajó en la Arquitectura del curso, partiendo de bocetos iniciales hasta llegar a la estructura actual. Este proceso se explica con más detalle en los párrafos siguientes.

6.1. Sobre la Arquitectura del curso:

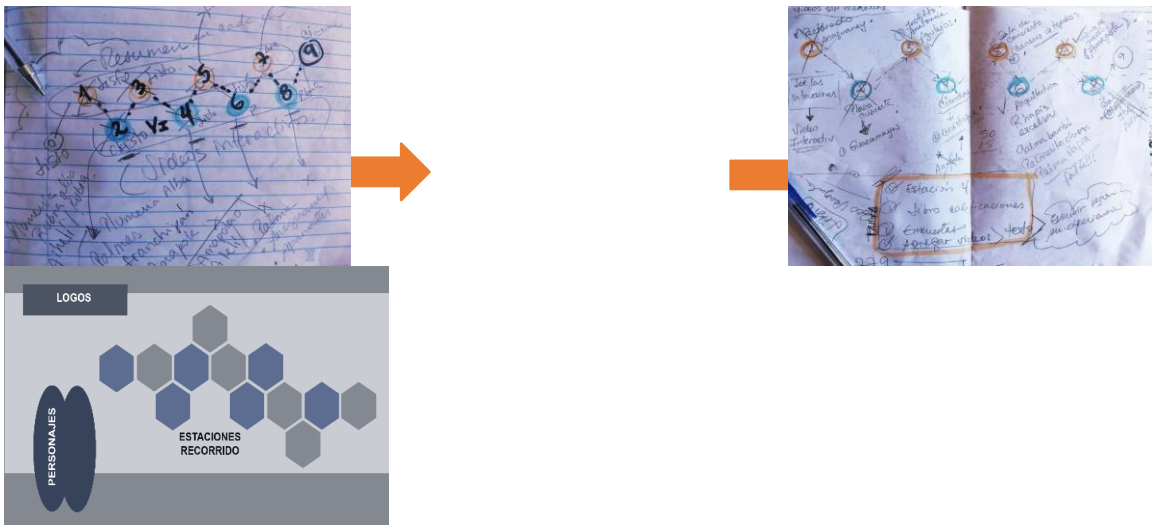
La arquitectura del curso fue pensada para que el estudiante encontrara de forma rápida y lógica los recursos que se le ofrecen. Todos los módulos de contenidos presentan la misma estructura, a fin de crear un patrón de diseño recurrente en la secuencia del recorrido que permitiera al participante, no solo familiarizarse con el aula virtual, sino también razonar y

actuar intuitivamente al interactuar con la herramienta en la medida que va avanzando en el curso. En este sentido, Quesada (2017) señala:

> Una arquitectura de contenido bien diseñada permite que los elementos puedan ser fácilmente adaptados y reutilizados de acuerdo con las distintas necesidades de los alumnos… Una arquitectura de contenido coherente es amigable o de fácil utilización cuando los alumnos se familiarizan con la forma como el curso está organizado y las funciones interactivas que brinda. (p. 312)

Partiendo de lo antes expresado, se buscó aminorar la distancia entre el usuario y el medio con el que interactúa y aprende, por lo que se pensó en construir un entorno virtual intuitivo y fácil de usar. Para lograr un acercamiento a esto, el diseño de la Arquitectura del aula virtual partió de bocetos previos los cuales se fueron depurando hasta llegar a una estructura definitiva. Posteriormente, se digitalizó para tener mayor claridad de la disposición de cada elemento en dicho espacio, y que, además sirviera como hoja de ruta o guía para estructurar cada módulo.

Figura 1. Algunos bocetos previos de la página principal del curso



Tal como se indicó en los Aspectos pedagógicos, la propuesta partió de la metáfora del viaje como estrategia didáctica para diseñar toda la experiencia de aprendizaje. En función de esto, se construyó la Arquitectura del curso renombrando los módulos por estaciones, las actividades por sectores de la estación, el foro de soporte por la oficina de “Atención al

viajero”, una evaluación formativa por “Pernoctar”, y los roles en el aula se cambiaron por Guía de viaje (profesor) y viajero (estudiante), y así con todos los demás elementos.

Luego de algunos ajustes, el curso inicia en un punto al que se llamó “Partida°, y el recorrido está conformado por 8 módulos de contenidos o "Estaciones", además de puntos adicionales: área para “Pernoctar”, Atención al viajero, módulo de Cierre y Certificado. Los 8 módulos de contenidos vienen a ser sitios o lugares de la UCV y están divididos en 4 sectores que el participante debe recorrer, mientras que el módulo de Cierre sólo dispone de 3 sectores. En el siguiente cuadro se explica cada uno:

Tabla 3.
Sectores del aula virtual

Sectores / Inicio y Módulos de contenidos	Sectores / Módulo de cierre
Módulos iniciales: Bienvenida y punto de Partida Módulos de contenidos: 1. Boletos de entrada: corresponde a una evaluación diagnóstica. 2. Ruta del trayecto: contiene el material de consulta obligatoria (videoponencia) y una estrategia para procesar esta información. 3. Diario del viajero: funciona como reforzador del material de consulta obligatoria, es un documento llamado Notas docentes. 4. Boletos de salida: corresponde a la evaluación final del módulo o estación correspondiente.	1. Actividad final del curso: es un foro general y corresponde a la última actividad del curso 2. ¿Cuéntanos tu experiencia? Corresponde a la encuesta de satisfacción del curso 3. Certificado de viaje: es el área para descargar el Certificado del curso.

Todos los módulos o estaciones están debidamente identificados con un banner que señala en cuál estación se está ubicado. Asimismo, los escenarios interactivos están identificados con el tema del módulo, una foto de fondo, seguida de una breve referencia de dicha foto y los 4 sectores antes mencionados.

Figura 2**.** *Algunos bocetos previos correspondientes a la estructura de los módulos de contenido.*



En cuanto a la estructura de organización (anatomía de la información), la dependencia lógica de los contenidos es secuencial, el usuario o participante debe visitar todos los sectores de cada estación para poder pasar a la siguiente, es decir, existe un avance condicionado en las estaciones y sus sectores, y por ende desde el punto de partida hasta el cierre del curso. En este sentido, Pérez-Montoro (2010, como se citó en Rovira, 2002, y Lynch y Horton, 2009) señala que en este tipo de estructura "uno de los contenidos actúa como punto de inicio o partida y otro como punto final… y solo admite un itinerario de consulta o exploración posible." (p.106)

En los espacios online la estructura de organización se complementa con el sistema de navegación, pues define cómo finalmente el usuario va a explorar ese espacio y cómo localizará la información (Pérez-Montoro, 2010). En el curso la navegación es lineal con jerarquía, es decir, desde la página principal del curso (tablero itinerario de viaje) se puede ir a una estación específica, y desde allí navegar entre los distintos sectores de la estación, siempre y cuando se haya visitado el que le antecede.

Lo antes expresado fue una decisión deliberada y consensuada que se tomó en función a las características del curso: es autogestionado, la audiencia es diversa, tiene más de 5 módulos lo que hace que incremente el número de páginas de navegación, y cuando esto ocurre, no es aconsejable utilizar una estructura de navegación libre o en red, puesto que puede desorientar al usuario al no saber dónde está, más aún cuando no dispone de un tutor que le oriente.

Cabe acotar que, posterior a la primera revisión realizada por el comité evaluador, se efectuaron pequeños ajustes en la estructura del curso y se agregaron puntos adicionales en el recorrido: Guía de navegación, Bienvenida y Certificado. Asimismo, se realizaron otros ajustes en la interfaz de usuario, estos de detallan en el siguiente apartado.

6.2. Sobre el Diseño de la interfaz de usuario (UI) y el Diseño de la Experiencia de Usuario (UX)

Cuando se habla de Diseño de la interfaz de usuario (UI) y Diseño de la Experiencia de Usuario (UX) parecieran lo mismo, se encuentran fuertemente interrelacionados, pero están claramente diferenciados en cuanto a su finalidad y las actividades que implica cada uno. Los siguientes referentes teóricos argumentan lo antes dicho.

Con relación al Diseño de la interfaz de usuario (UI) se admite como los aspectos visuales y racionales de la navegación que incitan a los usuarios a ejecutar acciones de manera natural o intuitiva, donde "…cada uno de los elementos presentes debe dar a entender por sí mismo la acción que ejecuta." (Ramírez-Acosta, 2017). Por su parte el Diseño de la

Experiencia de Usuario, se asume "… como la sensación, sentimiento, respuesta emocional, valoración y satisfacción del usuario respecto a un producto, resultado del fenómeno de interacción con el producto…" (Montero y Fernández, 2005, p. 23).

El Diseño de la Experiencia de Usuario (UX) y el Diseño de la interfaz de usuario (UI) se construyó en la plataforma del Campus Virtual UCV, donde se creó el aula virtual y se ambientó con elementos alusivos a la Universidad. Durante el trabajo de ambos diseños, se realizó una búsqueda rigurosa del patrimonio edificado, artístico y natural de la Universidad. Vale acotar que, no solo se utilizaron imágenes, sino también sonidos del patrimonio natural de la Universidad, principalmente de las aves predominantes.

En cuanto al Diseño de la interfaz de usuario (UI), se partió de la metáfora del viaje para diseñar todas las piezas gráficas, por su parte las fotos del patrimonio edificado, artístico y natural de la Universidad se organizó y seleccionó en función a cuatro criterios: el tema del módulo, la procedencia del experto o ponente (Facultad, Escuela, Centro o Dependencia de la Universidad), la relevancia del sitio y el patrimonio natural predominante. Este material ayudó no solo a cristalizar el UI, sino también la idea del UX para crear una narrativa visual semejante a la vida universitaria en la institución y hacer la experiencia de aprendizaje un tanto inmersiva.

La selección del estilo de la botonera del tablero de navegación, los elementos gráficos, así como uso del color, responde a la identidad de la institución y a la identidad gráfica de la Comisión para la Mitigación de Riesgos, COMIR, adscrita al Rectorado de la Universidad Central de Venezuela. Tanto el tablero de navegación del curso, como las imágenes interactivas utilizadas en cada módulo se ajustaron en Photoshop, luego se cargaron en la plataforma Genially para agregar la interactividad y finalmente se procedió a embeber el contenido en el aula virtual. En casos particulares, se utilizó la actividad H2P disponible en la plataforma del Campus Virtual UCV para construir la interfaz de las evaluaciones y el área "Pernoctar".

Con relación al UX, su intención fue incidir en las sensaciones y emociones de los participantes, en términos de: recrear la sensación de estar caminando y visitando distintos puntos de la Universidad; vivenciar el privilegio de ser parte de la UCV y de ejercer la Ciudadanía Universitaria; fortalecer el sentido de pertenencia de la comunidad universitaria y sus egresados. Todo esto con la intención, de que sus elementos favorezcan el cumplimiento del propósito del curso que es: Potenciar valores que contribuyan a su formación como agentes de cambio.

7. Consideraciones finales

Con relación al enfoque conceptual**:**

El paso de una visión de transversalidad de objetivos institucionales a una de globalidad, es una contribución a dar un paso hacia adelante para impulsar cambios en la forma de pensar y actuar en nuestro país, para desarrollar la eficiencia, la productividad, y la autosatisfacción.

Este enfoque integrativo, pretende contribuir a que la Universidad continúe con su trayectoria histórica como pionera en promover desde la academia mejoras significativas para la sociedad venezolana, basado en las fortalezas existentes, lo que aumenta su factibilidad.

Su condición de recurso institucional que puede ser incorporado descentralizadamente en facultades, dependencias y organizaciones, favorece que los líderes de la institución a todo nivel, y los miembros de la comunidad universitaria, fortalezcan su rol fundamental como agentes de cambio e innovación dentro de la comunidad Ucevista y en el país.

El mayor impacto es la sistematización del modelo que permitirá replicar otras iniciativas universitarias con criterios de optimización de recursos, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad.

Podemos establecer como indicadores preliminares de éxito, el compromiso de las autoridades universitarias de apoyar el producto del proyecto. El segundo término, la efectiva colaboración de COMIR UCV, SADPRO y SEDUCV, y por último, la culminación de la propuesta en un producto disponible y la exploración de rutas no convencionales para su gestión descentralizada, a fin de brindar orientaciones generales que también pudiesen ser replicadas.

7.1. Con relación al diseño pedagógico y tecnológico:

A pesar de las discrepancias conceptuales, la Gamificación se asumió en el curso como una metodología cuyos argumentos teóricos describen el cómo aplicarla y sus componentes fundamentales indican con qué o con cuáles estrategias se cuentan para construir la experiencia. Al momento de decidir utilizarla, es necesario definir el tipo de gamificación, pues de ello dependerá la profundidad de la experiencia y de sus elementos, además de identificar el motivo de su aplicación y los resultados que se pretenden alcanzar (cuáles conocimientos, procedimientos, cambios de comportamiento, motivaciones, entre otros), de modo que el aprendizaje sea un esfuerzo motivado y no infundado.

Esto último debe ir en correspondencia con las decisiones que se tomen en torno al Diseño de la Interfaz de Usuario (UI) y el Diseño de la Experiencia de Usuario (UX), en vista de que

ambos pueden potenciar o no la experiencia de aprendizaje, crear una mayor implicación en el proceso, y por ende, una mayor disposición y compromiso del participante. Lo otro que es importante destacar es, la evaluación de la experiencia antes y después de su aplicación, al menos para el curso de Ciudadanía Universitaria Resiliente proporcionó importantes insumos para mejorar los aspectos pedagógicos, técnicos y optimizar el diseño UI y UX.

7.2. Desarrollo futuro.

La evaluación de toda la experiencia en sus diferentes fases es un proceso continuo que está en desarrollo, el cual está siendo sistematizado y registrado por SADPRO UCV para facilitar su estudio como aporte institucional colaborativo, inclusivo y flexible de un curso diseñado e impartido como parte de la vanguardia de la tricentenaria Universidad Central de Venezuela.

Referencias

Beck, Ulrich (1998). *La sociedad del riesgo*. https://www.gub.uy/sistema-nacional-emergencias/sites/sistema-nacional-emergencias/files/documentos/publicaciones/La%2Bsociedad%2Bdel%2Briesgo%2Bhacia%2Buna%2Bnueva%2Bmodernidad%20-BECK.pdf

Borrás-Gané, O. (2022). *Introducción a la gamificación o ludificación (en educación*). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Rey Juan Carlos.

Comisión para la Mitigación de Riesgos de la Universidad Central de Venezuela. (1995). COMIR UCV http://www.ucv.ve/organizacion/rectorado/organizacion/estructura-funcional/programa-coordinado-para-la-mitigacion-de-riesgos/acerca-de-comir/resena-historica.html

Contreras, R. y Eguia, J. (Ed.) (2017): *Experiencias de gamificación en aulas*. InCom-UAB. Publicacions, 15. Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2018/188188/ebook15.pdf

Fundación Factor Huma (2011). Indagación Apreciativa. https://factorhuma.org/attachments_secure/article/9166/indagacio_apreciativa_cast.pdf

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370–396. https://doi.org/10.1037/h0054346

Montero, H. y Fernández, M. (2005). La Experiencia del Usuario. *No Solo Usabilidad*, (4). http://www.nosolousabilidad.com/articulos/experiencia_del_usuario.htm

Morín, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. https://www.edgarmorinmultiversidad.org/index.php/descarga-libro-los-7-saberes.html

Pérez-Montoro, M. (2010). *Arquitectura de la Información en entornos web*. Ediciones Trea, S. L.: España.

Programa Coordinado para la Mitigación de Riesgos (COMIR UCV) (2015). *Ciudadanía para la vida. De lo personal a lo global. Memorias XX Aniversario COMIRUCV*.:http://www.ucv.ve/uploads/media/MEMORIAS_XX_ANIVERSARIO_COMIR_UCV_.pdfhttp://www.beta.inegi.org.mx/temas/empleo/

Programa Coordinado para la Mitigación de Riesgos (COMIR UCV) (2017). *Universidades y Resiliencia ante desastres socio naturales y tecnológicos. Memorias XXII Aniversario COMIR UCV* http://www.ucv.ve/uploads/media/MEMORIAS_XXII_ANIVERSARIO_COMIR_UCV.pdf

Quesada, A. (2018). Perspectiva de profesores y estudiantes sobre entornos virtuales de aprendizaje en la educación superior. *Revista De Lenguas Modernas*, (27). https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/32148

Ramírez-Acosta, K. (2017). Interfaz y experiencia de usuario: parámetros importantes para un diseño efectivo. *Revista Tecnología en Marcha*, 30 *(Suppl.1),* 49-54. https://dx.doi.org/10.18845/tm.v30i5.3223

Servicio de Innovación Educativa de la UPM (2020). *Gamificación en el Aula.* Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. https://innovacioneducativa.upm.es/sites/default/files/guias/Guia-Gamificaci%C3%B3n.pdf

Vásquez, Isabel (2005). *Tipos de Estudio y Métodos de Investigación* https://www.gestiopolis.com/tipos-estudio-metodos-investigacion/

REVISTA TISD
Tendencias e Innovación en la Sociedad Digital

Reseña del libro

Visiones en educación sin barreras ni fronteras. Homenaje al Maestro Lorenzo García Aretio

Ivory Mogollón de Lugo
Sistema de Educación a Distancia
Registro, Seguimiento, Control y Calidad

Esta publicación rinde homenaje al Doctor García Aretio quien ha sido pionero, innovador y defensor en el ámbito del saber, la disciplina y la formación en educación a distancia, siempre destacando la importancia de la calidad educativa, con pertinencia, eficacia y eficiencia. Ha sido, es y será un ejemplo a seguir en esta materia.

Para la producción de este libro se reunió un número de importantes y prestigiosos académicos que asumieron el rol de compiladores, entre ellos: Jaime Alberto Leal Afanador Constanza Abadía García Francisco Cervantes Pérez Mary Morocho Quezada Ángeles Sánchez-Elvira Paniagua, María José Rubio Gómez, Laura Alba-Juez, Elieth Alina Hoyos Montoya.

Participaron para su elaboración más de 35 importantes reconocidos académicos provenientes de instituciones de Iberoamérica, por mencionar algunas personalidades que se unieron a este libro homenaje se pueden mencionar algunos maestros como Claudio Rama, Julio Cabero, Marta Mena, Santiago Acosta, Magdalena Cruz, Josep Duart y Antonio Moreira y otros excelsos intelectuales iberoamericanos, quienes referencian diferentes tópicos y rigurosos estudios sobre la innovación educativa, en ellos hacen referencia a las diversas y numerosas publicaciones del Dr. Garcia Aretio.

En esta edición se muestra la gran influencia ejercida por la obra de este insigne maestro que inspira al desarrollo de estrategias novedosas e innovadoras aplicadas a la educación en sus múltiples modalidades. A través de los escritos sobre experiencias y aplicaciones se

resalta la gran labor emprendida en el ámbito de la educación que confluye en los sistemas educativos de este milenio al dar origen a la transformación tecnológica de las Instituciones de Educación Superior.

La obre se conforma por cinco diferentes secciones: I. Nuevas tendencias en EaD; II. Prospectiva en la EaD, III. EaD después del COVID; IV. Enseñanza y aprendizaje en el contexto de la EaD. Reflexionando la práctica; V. Experiencias de Universidades abiertas. En cada una de las secciones los autores revelan en sus diferentes artículos como está presente el cambio de paradigma que combina la acción colaborativa entre dimensiones digitales, tecnológicas y de transformación, como en la I Sección Nuevas tendencias en EaD lo señalan Cervantes, Herrera, Navarro y Zozaya en su artículo "Transformación digital: ingeniería del aprendizaje e inclusión social", en este trabajo revisan los retos e impactos de la transformación digital de las IES, y se presentan ejemplos de ingeniería del aprendizaje donde se están construyendo diversas piezas para los ambientes virtuales de aprendizaje de la educación en el futuro. Se colectan bases de datos que se analizan con el objeto de determinar métricas indicadoras, para que alumnos y docentes conozcan mejor el desarrollo de sus capacidades en cada momento y, así, mejorar de manera diferenciada la eficiencia y eficacia de su aprendizaje, mediante contenidos alineados con sus capacidades académicas y cognitivas, y la creación y uso de Sistemas Tutores Inteligentes (ITS, por sus siglas en inglés) que aumenten la capacidad de docentes e IES para atender una matrícula mayor con los mismos recursos.

En la Sección II Prospectiva en la EaD, Rama elabora un ensayo sobre "El futurible de la educación a distancia: la diferenciación" en el expone que esta diferenciación supera la dinámica de funcionamiento y crecimiento al interior de las instituciones individualmente, e impulsa la conformación de amplios sistemas de educación superior, y a que las instituciones tiendan a especializarse y focalizarse de algunos de los casi infinitos campos del conocimiento, perfiles técnico-profesionales o de nichos de mercado. La expansión del conocimiento impone que ninguna institución pueda cubrir todas las áreas de ofertas educativas, e impulsa, no solo la diferenciación institucional, sino también la especialización en determinados campos disciplinarios por parte de algunas instituciones. Ello impulsa la conformación de sistemas más amplios de educación superior, y con ello una división del trabajo intelectual más amplia, en el cual las instituciones se tienden a especializar y focalizar en algunas áreas del conocimiento en detrimento de otras. La universidad

compleja que propendía a ofertar en todos los campos tiende a desaparecer, y todas las instituciones, aún las más grandes, y cada vez más, meramente cubren algunos nichos del conocimiento y de las ofertas profesionales o académicas que requiere tanto el mercado de trabajo como la sociedad.

La Sección III EaD después del COVID Cruz y Córica destacan en su artículo “Educación postpandemia: desafíos y estrategias para la construcción del futuro” que no debería sorprender el resurgimiento entonces de un protagonismo especial de la educación a distancia. Seis años antes de esta pandemia, García Aretio (2014) nos advertía que la historia muestra con claridad, entre los factores que propician el fenómeno de la educación no presencial (transformaciones tecnológicas, avances sociopolíticos, aprendizaje a lo largo de la vida, carestía de los sistemas convencionales y avances en educación y psicología, se cuenta el surgimiento de Epidemias y Aislamientos). Este desafío también llevó a poner en valor la planificación didáctica (por elemental que esta pudiera ser en la situación de emergencia), la especificación del diseño didáctico y el valor de los materiales y recursos, existentes o fruto de un proceso de curación del docente y la necesidad de superar “las recetas minimalistas” iniciales, con un plan realista, flexible, coherente, abarcativo, sistemático imaginativo, variado, sintético y prospectivo (García Aretio, 2014). Tanto la imprevisibilidad de la pandemia como su duración plantearon progresivamente la necesidad de volcar a lo digital un conjunto de actividades que conformaron (en especial para las instituciones educativas presenciales) desafíos adicionales. Referidos a la evaluación, la defensa de tesinas y trabajos finales de máster, las inscripciones, matriculaciones y otros actos administrativos ahora completamente digitales.

Para la Sección IV Enseñanza y aprendizaje en el contexto de la EaD. Reflexionando la práctica. Aguaded señala en su artículo referido a “La revolución de la enseñanza y las revistas científicas. La crisis de la pandemia como oportunidad”, el mundo está cambiando a pasos vertiginosos. La educación también está asumiendo, de manera más bien rezagada, que ha de adaptarse a estos nuevos y convulsos tiempos que la pandemia ha descubierto y ha acelerado de forma exponencial. La educación abierta está tomando ahora nuevos sentidos y significados, porque el potencial tecnológico multiplica sus posibilidades hacia horizontes difícilmente inimaginables hasta hace dos décadas. Otro ámbito que, como otros muchos, se ha revolucionado en estos últimos años, ha sido la divulgación científica y, en concreto, las revistas académicas. Internet ha transformado los cauces de expresión

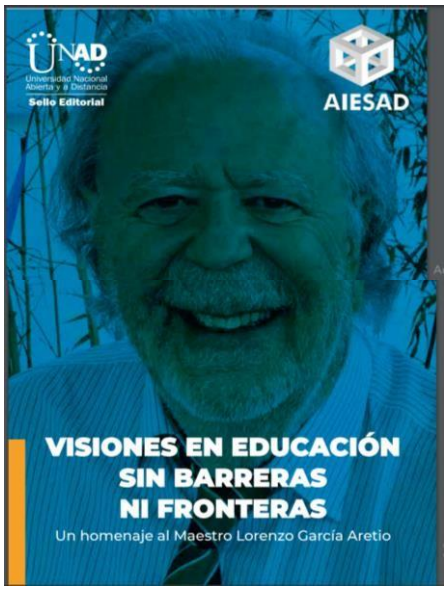
y los sistemas de recepción, generando nuevas pautas para el acceso, la lectura, y para las estrategias de escritura y publicación. Hoy, las revistas científicas se miden no ya solo por la gestión de sus contenidos (que sigue siendo más importante aún si cabe), sino también por sus estrategias de visibilidad y, sobre todo, por el impacto y transferencia social que generan en la comunidad académica y pública. Un nuevo panorama del acceso a la información, su procesamiento y comprensión, se abre camino de forma incipiente en un mundo cada vez más global con interacciones múltiples, donde la sobreabundancia de información no evita la infracomunicación, incluso las 'fake news'. Nuevos retos y nuevas necesidades sociales que interpelan e incitan a reflexionar, investigar y buscar alternativas novedosas para un mundo nuevo.

En ultima Sección V Experiencias de Universidades abiertas, Abadía y Pedraza con el escrito sobre "La formación de formadores en educación a distancia y virtual" aportan que en la apertura a nuevos escenarios para el aprendizaje ha estado presente la educación a distancia y virtual, la cual ha evolucionado durante su recorrido histórico, en sus diversas generaciones, y se han visto fortalecidas por la reflexión, la investigación y el quehacer docente, hacia nuevos conceptos y referentes teóricos que buscan desde esta modalidad educativa demostrar que a través de ella se pueden movilizar aprendizajes en cualquier campo y área del conocimiento a partir de la planificación e innovación pedagógica, didáctica y tecnológica. Estos escenarios implican una variedad de retos para todos los actores académicos involucrados, con el fin de afianzar su calidad desde diversos aspectos. Algunos de estos son: la planificación en el orden curricular, pedagógico, didáctico, el conocimiento y buen uso de las herramientas tecnológicas, la comprensión y apropiación de sus basamentos teóricos porque son y serán los referentes de las prácticas pedagógicas en los ambientes virtuales de aprendizaje, el fortalecimiento de los grados de interacción para movilizar el conocimiento, con diseños de ambientes inclusivos, de calidad, en múltiples formatos y algo de gran relevancia la cualificación de sus docentes en relación a la modalidad.

Como se puede observar solo se hacen mención a un artículo por cada sección para ofrecer una muestra de lo que se podrá leer en esta obra Visiones en educación sin barreras ni fronteras. que refleja los incontables registros y esfuerzos que demuestran como el Dr. García Aretio desde sus prácticas y exploraciones pedagógicas en el formato de las publicaciones más convencionales como los libros, hasta los seminarios digitales, las videoconferencias, los laboratorios remotos, o los numerosos recursos asincrónicos y

sincrónicos, simétricos, que innovan las analíticas del aprendizaje, la práctica docente y acciones del estudiante, disponen hacia la acción pedagógica y social de la Educación a Distancia para lograr una inmersión en el nuevo paradigma de la cuarta revolución tecnológica ya en progreso.

Para finalizar este homenaje reporta como un visionario y educador virtual para Europa y América Latina. Con más de cuatro décadas defendiendo, en el campo de la Educación a Distancia, establece un equilibrio entre la innovación tecnológica más vanguardista y el respeto a los principios pedagógicos vigentes: la personalización flexible, la inteligencia creativa y social; y, sobre todo, el rigor científico en la enseñanza y materiales diseñados para lo cognitivo, técnico y facultativo en esta materia.



Libro Visiones en educación sin berreras ni fronteras.
Un homenaje al Maestro Lorenzo García Aretio

https://aiesad.org/wp-content/uploads/2021/10/visiones-en-educacion-homenaje-lorenzo-garcia-aretio.pdf



La Revista TISD, es una publicación semestral del SEDUCV, licenciada bajo la licencia Creative Commons de Reconocimiento – No comercial-Sin obras derivadas