



Diseño de un Modelo Pedagógico para el Aprendizaje en Red, que oriente los cursos de pregrado en modalidad virtual de la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia

Ximena Forero Arango

Tesis doctoral presentada para optar al título de Doctora en Educación

Tutor

Jorge Fernando Zapata Duque, Doctor (PhD) en Educación

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Doctorado en Educación
Medellín, Antioquia, Colombia
2022

Cita	(Forero Arango, 2022)
Referencia	Forero Arango, X. (2022). <i>Diseño e implementación de un Modelo Pedagógico para el Aprendizaje en red, que oriente los programas de pregrado en modalidad virtual de la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia</i> [Tesis doctoral]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Doctorado en Educación, Cohorte XV.

Grupo de Investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano: Wilson Bolívar Buriticá

Jefe departamento: Ruth Elena Quiroz Posada

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

Al equipo de Ude@ Educación Virtual por inspirarme.

A Mária por el ejemplo.

A Daniel, Juanita y Matías por ser mis compañeros en esta aventura.

Agradecimientos

A la Universidad de Antioquia por todo el apoyo y a Fernando por sus orientaciones y paciencia.

Tabla de contenido

Resumen	11
Abstract	12
Introducción	14
1. Planteamiento del problema	18
1.1. Introducción: repensar la educación en la era digital. Posibilidades, limitaciones y riesgos.....	18
1.2. Educación virtual: historia y comprensiones básicas	21
1.3. La educación a distancia y la red	24
1.4. La llegada de la web 2.0	25
1.5. La educación virtual en Colombia: orígenes y evolución	26
1.6. Contexto de la educación virtual en Antioquia y Medellín	31
1.7. Incorporación de las TIC y la educación virtual en la Universidad de Antioquia	33
1.8. El caso de la Facultad de Comunicaciones y Filología: una oportunidad	34
2. Objetivos	38
2.1. Objetivos generales	38
2.2. Objetivos específicos	38
3. Antecedentes	39
3.1. La flexibilidad como rasgo distintivo de la educación virtual	39
3.1.1. La versatilidad en los usos y formatos de los recursos	40
3.1.2. Innovación y riqueza en las estrategias didácticas y la mediación pedagógica	42
3.1.4. Evaluación integral, permanente, orgánica, sistémica y creativa	45
3.1.5. Ambientes virtuales de aprendizaje flexibles y enriquecidos	48
3.2. La interacción: el ADN de la educación virtual	51
3.3. Nuevas formas de vivir el proceso para profesores y estudiantes	55
4. Marco teórico	63

4.1. El proceso de virtualización de la información, la comunicación y el conocimiento	64
4.2. La inteligencia colectiva	68
4.3. El conectivismo	72
4.4. El aprendizaje conectado o en red	79
5. Diseño metodológico	87
5.1. Elegir un paradigma de investigación	87
5.2. ¿Qué privilegiar y hasta dónde llegar? Elecciones en materia de enfoque y alcance de la investigación	88
.....	88
5.3. El diseño con base en Teoría Fundamentada	92
5.4. El trabajo de campo y la recolección de los datos	94
5.4.1. Diagnóstico de uso de la virtualidad en el pregrado de Filología Hispánica de la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia	95
5.4.1.1. Categorías de análisis	96
5.4.1.2. Métodos de recolección de información	97
5.4.1.2.1. Revisión documental	97
5.4.1.2.2. Entrevista	98
5.4.1.2.3. Encuesta	98
5.4.1.3. Técnicas e instrumentos de recolección de información	98
5.4.1.3.1. Lectura distante y lectura cercana	99
5.4.1.3.2. Entrevista semiestructurada	99
5.4.1.3.3. Encuentro de Aprendizaje Experiencial	99
5.4.1.3.4. Encuesta descriptiva	101
5.4.1.4. Sistematización y análisis de los datos para el diagnóstico	101
5.4.1.4.1. Sistematización y análisis de los datos derivados de la revisión documental	102
5.4.1.4.2. Sistematización y análisis de los datos derivados de las entrevistas	106
5.4.1.4.3. Las respuestas de los estudiantes	114

5.4.2. Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital: un espacio formativo para la primera implementación del Modelo Pedagógico para el Aprendizaje en Red	115
5.4.2.1. Presentación del curso	115
5.4.2.2. Principios filosóficos que orientan el Modelo Pedagógico para el Aprendizaje en Red	116
5.4.2.3. Componentes del Modelo Pedagógico para el Aprendizaje en Red	116
5.4.2.4. Perspectiva teórica del curso	116
5.4.2.5. Perspectiva metodológica del curso	117
5.4.2.6. Ambiente de aprendizaje	117
5.4.2.7. Mediación pedagógica	118
5.4.2.8. Comunicación e interacción	118
5.4.2.9. Evaluación	119
5.4.2.10. Ciclos temáticos de formación	120
5.4.2.11. Métodos para la recolección de información en la primera implementación del modelo	120
5.4.2.11.1. La observación	121
5.4.2.11.2. La entrevista	121
5.4.2.12. Técnicas e instrumentos para el registro de la información	122
5.4.2.12.1. El diario de campo	123
5.4.2.12.2. Observación participante	123
5.4.2.12.3. Entrevista semiestructurada	123
5.4.2.13. Sistematización y análisis de los datos	124
5.4.2.13.1. Comunicación	128
5.4.2.13.1.1. Dispersión	129
5.4.2.13.1.2. Interacción	131
5.4.2.13.1.2.1. Interacción dialógica	132
5.4.2.13.1.2.2. Dispersión	135
5.4.2.13.2. Contenido	137

5.4.2.13.1.1. Contenido propio	139
5.4.2.13.2.1.2. Contenido disponible en la red	141
5.4.2.13.2.2.1. Contenido en lenguaje textual	143
5.4.2.13.2.2.2. Contenido en lenguaje gráfico	144
5.4.2.13.2.2.3. Contenido en lenguaje sonoro	146
5.4.2.13.2.2.4. Contenido en lenguaje audiovisual	147
5.4.2.13.2.2.5. Contenido en lenguaje multimedial	148
5.4.2.13.3.1.1.1. Uso de videoconferencia	153
5.4.2.13.3.1.1.2. Uso de transmisiones en vivo	155
5.4.2.13.3.2. Planeación y tiempos	157
5.4.2.13.3.2.1. Lectura y escritura de textos	157
5.4.2.13.3.2.2. Grabación y escucha de audios	157
5.4.2.13.3.2.3. Visualización y grabación de videos	159
5.4.2.13.3.2.4. Uso de otras formas expresivas	160
5.4.2.13.3.2.5. Uso de juegos	162
5.4.2.13.4. Evaluación	165
5.4.2.13.4.1.1.1. Coevaluación	168
5.4.2.13.4.1.1.2.1. Interés	169
5.4.2.13.4.1.1.2.2. Flexibilidad	174
5.4.2.13.5.1. Uso de plataformas	177
5.4.2.13.5.1.1. Uso de plataformas de relacionamiento	179
5.4.2.13.5.1.2. Uso de plataformas de contenido	182
5.4.2.13.5.2. Uso de aplicaciones	183
5.4.2.13.5.3. Uso de sitios web	184
5.4.2.13.6. Contexto circunstancial	186
5.4.2.13.6.1. Contexto emocional	188

5.4.2.13.6.1.2. Contexto académico/laboral	190
5.4.2.13.6.2. Participantes	192
5.4.2.13.6.2.1. Profesores	195
5.4.2.13.6.2.2. Estudiantes	197
5.4.2.13.6.2.3. Externos	198
5.4.2.13.7.1 Aprendizaje conectivo	200
5.4.2.13.7.2. Aprendizaje colectivo	203
5.4.2.13.7.3. Aprendizaje colaborativo	204
5.4.2.13.7.4. Aprendizaje a lo largo de la vida	205
5.4.2.13.8.1. Rol de dialectizador	207
5.4.2.13.8.2. Rol de estudiante	209
5.4.2.13.8.3. Rol de aprendiente	211
5.4.3. El curso Medios Interactivos: un espacio formativo para la segunda implementación del Modelo Pedagógico para el Aprendizaje en red	213
5.4.3.1. Presentación del curso	213
5.4.3.2. Principios y componentes del Modelo Pedagógico para el Aprendizaje en Red	214
5.4.3.3. Perspectiva teórica del curso	214
5.4.3.4. Perspectiva metodológica del curso	215
5.4.3.5. Ambiente de aprendizaje	216
5.4.3.6. Mediación pedagógica	216
5.4.3.7. Comunicación e interacción	216
5.4.3.8. Evaluación	216
5.4.3.9. Métodos para la recolección de información en la segunda implementación del Modelo Pedagógico para el Aprendizaje en Red	217
5.4.3.9.1. El cuestionario	217
5.4.3.9.2. La observación	217
5.4.3.9.3. La entrevista	218

5.4.3.9.4. Uso de datos secundarios	218
5.4.3.10. Sistematización y análisis de los datos obtenidos en la segunda implementación del Modelo Pedagógico para el Aprendizaje en Red, en el curso Medios Interactivos	219
5.4.3.10.1. Incidencia de la definición de tiempos y espacios de interacción a través de plataformas de mensajería instantánea, en la participación de los estudiantes del espacio formativo	219
5.4.3.10.2. Impacto de las sesiones sincrónicas con objetivos y tiempos definidos, en la motivación de los participantes del espacio formativo virtual	222
5.4.3.10.3. Incidencia de la inclusión de recursos y materiales disponibles en internet, en la reducción de inversión de tiempo y recursos dedicados a la preparación de contenidos para la clase	226
5.4.3.10.4. Incidencia del uso de contenidos en lenguajes textual, audiovisual y gráfico, en la interacción de los estudiantes con los recursos y materiales en el espacio formativo	227
5.4.3.10.5. Incidencia de la inclusión de materiales y recursos creados por los participantes en la motivación de estos para participar en el curso	229
5.4.3.10.6. Influencia del uso del video, el audio y las imágenes en espacios de heteroevaluación, en la participación de los estudiantes en dichos espacios de seguimiento del curso	231
5.4.3.10.7. Percepción de los participantes respecto al uso del video, el audio y las imágenes en espacio de autoevaluación, en relación con su participación en dichos espacios.	232
5.4.3.10.8. Incidencia del uso de plataformas de mensajería instantánea (Whatsapp en este caso) para ejercicios de coevaluación, en la participación de los estudiantes en dichos espacios de seguimiento al curso	233
5.4.3.10.9. Datos complementarios	236
6. Hallazgos y discusión	240
6.1. ¿Qué es un modelo pedagógico y para qué sirve?	241
6.2. Modelo Pedagógico para el Aprendizaje en Red	243
6.2.1. Componentes del Modelo Pedagógico para el Aprendizaje en Red	243
6.2.1.1. Perspectiva teórica	245
6.2.1.1.1. Principios filosóficos	247
6.2.1.1.1.1. El aprendizaje se construye con otros, a partir de la interacción y es el centro del proceso	247
6.2.1.1.1.2. La comunicación digital propicia la interacción horizontal y en múltiples vías	248
6.2.1.1.1.3. La enseñanza se transforma en provocación	249

6.2.1.1.1.4. El aprendizaje se concibe como conectivo, colectivo y conectado	249
6.2.1.1.1.5. La tecnología como base de la virtualidad debe ser usada con criterio pedagógico	251
6.2.1.1.2. Comprensiones procedimentales	252
6.2.1.1.2.1. Concepción de los actores	252
6.2.1.1.2.2. Concepción del contexto	254
6.2.1.2. La didáctica	254
6.2.1.2.1. Desde los sujetos: dialéctica	256
6.2.1.2.2. Desde los contenidos	256
6.2.1.2.2.3. Curaduría de contenidos	257
6.2.1.3. La Comunicación	258
6.2.1.3.1. Diseño de estrategias de comunicación	258
6.2.1.3.2. Comunidades de aprendizaje - Colectivos inteligentes	259
6.2.1.4. La formación	260
6.2.1.5. Ecologías de aprendizaje cocreadas	260
6.3. Otras consideraciones	262
7. Conclusiones	265
Referencias	273

Anexos

Anexo 1. Transcripción de las entrevistas para el Diagnóstico de uso de la virtualidad en el pregrado de Filología	296
Anexo 2. Transcripción del Encuentro de Aprendizaje Experiencial	308
Anexo 3. Informe de aplicación de encuestas a estudiantes para el Diagnóstico de uso de la virtualidad en el pregrado de Filología	313
Anexo 4. Encuesta para egresados	316
Anexo 5. Testimonios de desertores y participantes del curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital	317
Anexo 6. Cuestionario semanal para la profesora del curso Medios Interactivos...	326
Anexo 7. Cuestionario semanal para los estudiantes del curso Medios Interactivos...	331
Anexo 8. Transcripción de la entrevista realizada a la docente del curso Medios Interactivos...	334
Anexo 9. Transcripción del grupo focal realizado con estudiantes del curso Medios Interactivos	339

Anexos en línea

Anexo 1. Análisis de 25 modelos pedagógicos para la educación virtual en Colombia y América Latina	21
Anexo 2. Diseño Metodológico para el diagnóstico de uso de la virtualidad en el pregrado de Filología Hispanica	102
Anexo 3. Configuraciones didácticas para el curso virtual Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital	126
Anexo 4. Diseño metodológico para el análisis de la primera implementación del Modelo Pedagógico para el Aprendizaje en Red	127
Anexo 5. Matriz de observación del curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital Grupo 1	129
Anexo 6. Matriz de observación del curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital Grupo 2	129
Anexo 7. Matriz de observación del curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital Grupo 3	129
Anexo 8. Diario de campo	131
Anexo 9. Evidencias de la saturación de las categorías en las conversaciones de Whatsapp	131
Anexo 10. Categorías que no reportaron datos	131
Anexo 11. Configuraciones didácticas sugeridas para el curso Medios Interactivos	216
Anexo 12. Matriz de observación del curso Medios Interactivos	219
Anexo 13. Informes de usuario generados por Google Classroom	220
Anexo 14. Protocolo para la entrevista semiestructurada a la profesora del curso Medios Interactivos	221
Anexo 15. Protocolo para la realización del grupo focal con estudiantes del curso Medios Interactivos	221
Anexo 16. Ruta propuesta para la adopción del Modelo Pedagógico para el Aprendizaje en Red, en la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia	267

Lista de tablas

Tabla 1 Generaciones de modelos educativos de e-learning según la UOC	21
Tabla 2 Porcentaje de programas de educación superior según su modalidad	23
Tabla 3 Programas de educación virtual en Colombia por área de conocimiento	23
Tabla 4 Programas de educación virtual en Colombia por departamento	25
Tabla 5 Bases intelectuales del Aprendizaje conectado	74
Tabla 6 Momentos del trabajo de campo	88
Tabla 7 Listado de entrevistados para el diagnóstico de uso de la virtualidad	101
Tabla 8 Elementos de curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital	115
Tabla 9 Datos por categoría en el análisis de la primera implementación según Atlas.Ti	122
Tabla 10 Algunos datos observados en la plataforma Meet, en el curso Medios Interactivos...	213
Tabla 11 Balance del uso de recursos disponibles en internet y diseñados por la profesora en el curso Medios Interactivos	216
Tabla 12 Interacción con los recursos según el lenguaje en que están soportados	217
Tabla 13 Uso de recursos según su origen en el curso Medios Interactivos	220
Tabla 14 Interacción con los recursos creados por los estudiantes en el curso Medios Interactivos	225
Tabla 15 Comparación de ejercicios de coevaluación realizados en las plataformas Meet y Whatsapp en el curso Medios Interactivos	231

Lista de figuras

Figura 1 Generaciones de la educación a distancia según Nipper	18
Figura 2 Generaciones de la educación a distancia según Chacón	19
Figura 3 Generaciones de la educación a distancia según McKenzie	20
Figura 4 Programas de educación superior en Colombia por modalidad	26
Figura 5 Programas virtuales según sector de la institución superior	26
Figura 6 Solicitud de registros calificados para programas virtuales en los últimos años	27
Figura 7 Iniciativas de educación virtual de la Facultad de Comunicaciones y Filología	32
Figura 8 Ambiente personal de aprendizaje	45
Figura 9 Proceso de virtualización según Levy	60
Figura 10 Inteligencia colectiva	67
Figura 11 Rasgos del aprendizaje hoy	68
Figura 12 El aprendizaje como formación de redes	70
Figura 13 Ecología de aprendizaje	72
Figura 14 El ciclo del conocimiento	73
Figura 15 Ecosistema de aprendizaje en red	81
Figura 16 Diseño metodológico	83
Figura 17 Etapas del trabajo de campo	90
Figura 18 Categorías de análisis para la primera implementación del modelo pedagógico	120
Figura 19 Tipos de comunicación e interacción en el curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital	32
Figura 20 Origen del contenido utilizado en el curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital	138
Figura 21 Lenguaje de los contenidos usados en el curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital	145
Figura 22 Estrategias didácticas utilizadas en el curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital	159
Figura 23 Evaluación del curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital	168

Figura 24 Ambiente virtual de aprendizaje utilizado en el curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital	177
Figura 25 Alusiones al contexto en el curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital	182
Figura 26 Interacciones según el tipo de participante en el curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital	191
Figura 27 Tipos de aprendizaje emergentes en el curso	198
Figura 28 Emergencia de los roles de aprendiente y dialectizador	203
Figura 29 Respuesta de la profesora del curso a la pregunta ¿Cómo se sintió respecto a los ejercicios de coevaluación realizados a través de Whatsapp?	224
Figura 30 Modelo Pedagógico para el Aprendizaje en Red	234
Figura 31 Perspectiva teórica del modelo	236
Figura 32 Entornos de aprendizaje de un alumno, en un plan de formación institucional	250
Figura 33 Modelo Pedagógico para el Aprendizaje en Red, versión final, desagregado en subcomponentes	251

Siglas, acrónimos y abreviaturas

LMS	Learning Management System
PLE	Personal Learning Environment
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
NLEC	Networked Learning Editorial Collective
CSALT	Centro de Estudios en Tecnología del Aprendizaje Avanzado

Resumen

La presente investigación da cuenta del diseño e implementación de un Modelo Pedagógico para el Aprendizaje en Red, cuyo objetivo es orientar los cursos de pregrado de la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia, como aporte a la reflexión en el campo de la educación en el ciberespacio. El estudio se realizó desde un paradigma constructivista interpretativo, con un enfoque cualitativo y un diseño de Teoría Fundamentada. Además de la creación del modelo, se hicieron dos implementaciones para analizar el comportamiento de sus componentes: la primera en un curso libre virtual a través de Whatsapp para la comunidad académica, la segunda en un curso del pregrado de Periodismo que se orientó a través de Meet y Classroom. Los datos obtenidos durante el trabajo de campo dieron cuenta de que pueden realizarse espacios formativos en la virtualidad con recursos abiertos, disponibles en internet y creados por los participantes. También mostró que las estrategias de seguimiento y evaluación deben ser sistemáticas, creativas, cualitativas, cuantitativas y desde la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación. El modelo propuesto está planteado para desplegarse en ecologías de aprendizaje cocreadas, que combinen la oferta institucional, con los Ambientes Personales de Aprendizaje de los participantes. Los hallazgos evidencian que se requiere una ruta de formación para la adopción del modelo en la Facultad de Comunicaciones y Filología, a la luz del aprendizaje conectado, el conectivismo y la inteligencia colectiva, que haga uso de la interacción, la comunicación y la flexibilidad como características de la formación virtual.

Palabras clave: educación virtual, e-learning, modelos pedagógicos.

Abstract

This research accounts for the design and implementation of a Pedagogical Model for Online Learning, whose objective is to guide the undergraduate courses of the Faculty of Communications and Philology of the University of Antioquia, as a contribution to reflection in the field of education in cyberspace. The study was carried out from an interpretive constructivist paradigm, with a qualitative approach and a Grounded Theory design. In addition to the creation of the model, two implementations were made to analyze the behavior of its components: the first in a virtual free course offered for the academic community through WhatsApp, the second in a Journalism undergraduate course that was oriented through Meet and Classroom. The data obtained during the field work showed that training spaces can be carried out in virtuality with open resources available on the internet and created by the participants. It also showed that monitoring and evaluation strategies must be systematic, creative, qualitative, quantitative, using hetero-evaluation, co-evaluation and self-evaluation. The designed model is proposed to be deployed in co-created learning ecologies, which combine the institutional offer, with the Personal Learning Environments of the participants. The findings show that a training path is required for the adoption of the model in the Faculty of Communications and Philology, in the light of connected learning, connectivism and collective intelligence, which makes use of interaction, communication and flexibility as characteristics of virtual training.

Keywords: virtual education, e-learning, pedagogical models.

Introducción

Esta tesis doctoral tiene como origen mi trabajo como coordinadora de la Unidad de educación virtual de la Universidad de Antioquia (Ude@ Educación virtual) entre 2017 y 2018, donde tuve la oportunidad de conocer la historia de la educación en línea en esta institución de educación superior y las diferentes formas como se concebía y desarrollaba en ese momento. El interés por la variedad de ideas y formas de entender la formación en esta metodología me llevó a querer investigarla. Las estrategias pedagógicas, las mediaciones, la evaluación y la producción de recursos eran asuntos que me generaban curiosidad, así como las potencialidades de la sincronía y la asincronía, como nuevas comprensiones del tiempo para la comunicación en la virtualidad. Estas inquietudes llevaron a que, junto con mi asesor, tomáramos la decisión de articular todos estos asuntos en la propuesta de un modelo pedagógico que orientara la formación virtual de pregrado, para la dependencia académica de la Universidad de Antioquia a la que pertenezco desde 2006: la Facultad de Comunicaciones y Filología. El paso por Ude@ Educación virtual me permitió participar en otras instancias y espacios en los que se abordaba el tema, como el G8 virtualidad (grupo de las primeras universidades acreditadas en alta calidad en Medellín) donde pude ver la pasión con que trabajaban quienes para ese momento eran mis pares, encargadas de liderar el tema en sus universidades, y cómo el trabajo colaborativo y las estrategias conjuntas, mostraban un frente común de acción en la tarea de posicionar la integración de tecnología a la educación y la formación en modalidad virtual. En ese momento pude darme cuenta de que el tema estaba muy centrado en lo tecnológico y lo administrativo, puesto que se hablaba mucho de plataformas, aplicaciones y propuestas para mostrarle a la comunidad académica y a quienes toman decisiones, el potencial de la tecnología al servicio de la educación. Curiosamente esas instancias y espacios a los que pude asistir, en los que aprendí y compartí información, estaban poco relacionados con los grupos de investigación en educación de las universidades, y el ejercicio de indagación académica sobre el tema pedagógico, me pareció una tarea pendiente.

Durante mi estadía en Ude@ pude evidenciar cómo los sistemas de videoconferencia para la realización de clases magistrales, el uso de la plataforma de administración del aprendizaje Moodle y los repositorios de contenido, eran las estrategias más utilizadas para la formación virtual en la Universidad de Antioquia. El entusiasmo de los miembros del equipo y las ideas que proponían, junto con la desarticulación filosófica que se percibía entre las dependencias para construir estas propuestas formativas, me llevaron a querer

entender mejor el escenario educativo del ciberespacio, para una institución de educación superior pública presencial como la Universidad de Antioquia.

Esta investigación empezó por reconocer y comprender el entorno de formación virtual en la Facultad de Comunicaciones y Filología, la Universidad de Antioquia, la ciudad de Medellín y el departamento de Antioquia, y explorar iniciativas en el país y el mundo, que condujeron a una problematización de las diversas formas de hacer educación en esta metodología, que no siempre han estado respaldadas por indagaciones académicas o reflexiones pedagógicas. Así se construyó el planteamiento del problema, que deriva en la pregunta de investigación que guió este estudio y se concreta en el primer capítulo de este texto.

Luego vino la revisión de literatura sobre propuestas relacionadas con modelos educativos, estrategias para hacer educación virtual, concepciones sobre la pedagogía para esta metodología en las universidades, con el objetivo de entender la educación en línea, en el marco de la evolución de la educación a distancia, para establecer coordenadas de base fundamentales para la comprensión del problema de investigación. Posteriormente se revisaron modelos pedagógicos para la educación virtual, a la luz de sus componentes, características, apuestas pedagógicas y perspectivas teóricas que contribuyeron a la comprensión de la tarea que estaba por emprender, al diseñar el Modelo Pedagógico para el Aprendizaje en Red del que trata esta tesis. Esos asuntos son abordados en los Antecedentes, como segundo capítulo de este texto. También pueden complementarse en el [Anexo en línea 1](#) vinculado a este texto, que aborda el análisis sobre 25 modelos pedagógicos para la educación virtual de instituciones colombianas y latinoamericanas.

La tercera parte de este texto está dedicada a los objetivos generales y específicos que orientaron la investigación, para el diseño e implementación del modelo, así como para formular orientaciones en materia de recursos educativos, gestión administrativa y evaluación de los aprendizajes.

El constructivismo, así como el cognitivismo, el conductismo y el conectivismo (esta última de forma apenas incipiente) fueron las teorías pedagógicas mencionadas con más frecuencia tanto en los textos encontrados en la revisión de literatura, como en los modelos pedagógicos analizados. El interés por el concepto de virtualización aplicado a la vida contemporánea, a la sociedad digital y en este caso a la educación, fue lo que me condujo a Pierre Levy y su propuesta de la inteligencia colectiva, que se articuló con la mirada del conectivismo como teoría de aprendizaje para el contexto del mundo digital. Finalmente, ambas perspectivas se sumaron al abordaje del aprendizaje conectado o en red, como campo de estudio

de las interacciones y la humanización de la tecnología al servicio de la educación. En el cuarto capítulo se ubica el marco teórico de esta investigación, donde se conectan los nodos que proponen estos tres conceptos en los nuevos escenarios para relacionarse con el conocimiento, desde la filosofía, la psicología y la pedagogía.

Después de leer varias tesis similares que se habían concentrado también en la configuración de este tipo de dispositivos teóricos para la educación virtual, me di cuenta de que mi interés no solo era diseñar un modelo pedagógico, sino aplicarlo y saber cómo se comportaba en la práctica. En el capítulo que aborda el diseño metodológico se explica no sólo cómo se diseñó el modelo, sino también las dos fases de implementación que se realizaron para analizar el despliegue de sus componentes, primero en un curso libre a través de Whatsapp que se llevó a cabo durante 6 semanas, y luego en un curso formal del pregrado de Periodismo, que se orientó principalmente a través de Meet y Classroom, experiencias que sirvieron como laboratorio, para los ajustes que se hicieron a la versión final del modelo.

La distancia que se evidenció entre la implementación de la primera versión del modelo en el curso libre Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital, y la segunda implementación, esta vez del modelo ajustado, en la materia *Medios Interactivos* durante 10 semanas, dio cuenta del impacto del modelo y las limitaciones para llevarlo a la práctica, como puede verse en el capítulo cinco, donde se exponen los hallazgos y la discusión derivadas de esta investigación.

Finalmente, se hacen propuestas con base en las elaboraciones derivadas de los datos en relación con las mediaciones pedagógicas, las estrategias didácticas, la producción de recursos educativos, las formas de comunicación y evaluación, así como de las nuevas dinámicas que se plantean para los participantes en procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos formativos virtuales. Por tratarse de una investigación de carácter exploratorio, el diseño e implementación del Modelo Pedagógico para el Aprendizaje en Red cuyo objetivo es orientar la formación de pregrado en la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia es un aporte al campo de la reflexión pedagógica al servicio de la educación virtual, para futuras investigaciones sobre el tema.

Esta tesis doctoral pretende aportar a la indagación en el campo de la educación virtual de calidad, para una dependencia cuyo objeto de estudio son el lenguaje y la comunicación, también en entornos digitales. Es una invitación para que profesores y estudiantes adquiramos competencias para enseñar, aprender y desenvolvernos en un mundo conectado, en el que el conocimiento y el aprendizaje fluyen en espacios abiertos, colectivos, participativos y de creación conjunta, y que podamos ver la tecnología como una

“herramienta para la convivencia” (Ilich, 1972) que haga posibles procesos que nos enseñen o nos permitan aprender a ser mejores seres humanos.

Nota: Los anexos de esta investigación están divididos en dos grupos: el primero de ellos aparece consignado al final de este informe, mientras que el segundo, que corresponde a los Anexos en línea, está compuesto por enlaces a los documentos mencionados y enumerados, que aparecen a lo largo del texto. Esta decisión metodológica se tomó con el fin de facilitar la lectura de este informe y no aumentar excesivamente su extensión.

1. Planteamiento del problema

En este apartado se introduce el tema de la educación virtual en el marco de la educación a distancia de la cual hace parte, para luego ahondar en sus comprensiones básicas y su historia, hasta la aparición del computador, las redes telemáticas, internet, las plataformas de medio social y el uso de dispositivos móviles, al servicio de nuevas posibilidades de interacción en el ciberespacio.

Luego se aborda la historia de la educación virtual en Colombia en las últimas décadas, en Antioquia y Medellín, su evolución en la Universidad de Antioquia y, por último, las iniciativas en esa materia en la Facultad de Comunicaciones y Filología, contexto específico en el que se desarrolla la presente investigación.

1.1. Introducción: repensar la educación en la era digital, posibilidades, limitaciones, y riesgos

Durante los años 2017 y 2018, como profesora en la Universidad de Antioquia tuve la oportunidad de trabajar en Ude@ Educación Virtual, estrategia de la Vicerrectoría de Docencia dedicada a los procesos de formación en esta metodología para apoyar a todas las dependencias de la Universidad. En esta etapa fue posible para mí conocer de cerca las formas de educación en línea que se implementaban en ese momento en esta institución pública, de modalidad presencial, fundada en 1803. Los sistemas de videoconferencia, junto con la disposición de espacios en Moodle como aulas virtuales de apoyo tipo repositorio, orientadas a la autogestión de contenidos, sumadas a las múltiples posibilidades de interacción que se empezaban a explorar, el proceso de elaboración de recursos educativos en diversos formatos, y el diálogo e interacción continua y permanente con el equipo interdisciplinario de trabajo, así como con las dependencias académicas y administrativas para conocer y buscar suplir sus necesidades; me motivaron a indagar cada vez más sobre el rico universo de estrategias, formatos y actividades posibles en el mundo digital, que como comunicadora y profesora, me condujeron a estudiar el tema. Por ejemplo, fue muy interesante descubrir cómo la primera iniciativa en relación con la integración de tecnología surgió del grupo de investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías, en el año 1993, y que coincidió con que en 1995 la Vicerrectoría de Docencia creara el Programa de Integración de Tecnologías a la Docencia, para la formación profesional de los profesores de la institución. Tiempo después, en 2004, la Facultad de

Ingeniería inició gestiones para la ampliación de cobertura para pregrado en el departamento de Antioquia, y creó Ude@, una unidad de esa dependencia académica, que con apoyo de la Vicerrectoría de Docencia formuló 4 programas virtuales de pregrado, los primeros en la universidad. A estas experiencias le siguieron la Facultad de Salud Pública y Medicina, quienes en 2005 y 2010 respectivamente, aprovecharon las posibilidades que la virtualidad les ofrecía en materia de extensión, y ampliaron sus ofertas de educación continua y de relacionamiento con otros actores del país y del mundo, gracias a la educación virtual. Así la educación virtual se empezó a explorar en la universidad desde la investigación, la docencia, la formación profesional docente y la extensión. Los tres ejes misionales, todos con estrategias diferentes, con grandes oportunidades de articulación. Desde mi llegada a la universidad en 2005 había tenido acercamientos con la integración de tecnologías a la docencia, pero fueron los retos vividos en Ude@ Educación Virtual, los que me llevaron a realizar este estudio doctoral que ha buscado investigar la educación virtual universitaria, con sus formas, componentes y perspectivas, con miras a proponer coordenadas para el mejoramiento continuo de esta modalidad en la Facultad de Comunicaciones y Filología, y en la Universidad de Antioquia.

En las dos primeras décadas del Siglo XXI las prestaciones de plataformas y aplicaciones han introducido innovaciones como las transmisiones vía streaming de audio y video, los medios sociales, la aceleración de penetración en telefonía móvil y el uso de diversos dispositivos. Las formas de relacionamiento y participación, así como de consumo y comercio electrónico han cambiado. Con estas nuevas dinámicas planetarias, la parte de la sociedad que está conectada a internet se ha transformado en una sociedad red, como una forma de organización sustentada en la información y sus flujos. Gracias a las Tecnologías de Información y comunicación, TIC, se han abierto canales de comunicación que atraviesan fronteras y transforman culturas e identidades (Castells, 2006). Abordando el tema desde el ámbito personal, Selwyn (2014) considera que:

“Las vidas de muchas personas están tan completamente saturadas de tecnología digital que la distinción, en su día evidente, entre online y offline ya no hace justicia a una situación en la que internet está por definición siempre on. De hecho, a menudo observamos que las jóvenes generaciones son incapaces de hablar de internet como una entidad diferenciada. La actividad online forma parte de sus vidas desde que

nacen y por eso la consideran un requisito básico de la vida moderna, casi tanto como el oxígeno, el agua o la electricidad". (p.9)

La educación no ha sido ajena a estas transformaciones y por eso centenares de investigadores en todo el mundo se han dedicado a estudiar la educación en la sociedad digital, desde áreas como la psicología de la educación, la pedagogía, la tecnología educativa, la sociología de la educación y la economía, para entender y proponer nuevas metodologías, modelos y estrategias pedagógicas que permitan el aprovechamiento de las nuevas posibilidades que ofrece la educación virtual. El Libro Blanco de la Universidad Digital (2010), por ejemplo, cuestiona la forma en que están planteados los calendarios académicos, invita a repensar la entrega de contenidos fragmentados en unidades y cursos, el papel de los libros de texto frente a recursos tomados de internet y los espacios de sesiones de clase para el abordaje temático, en la búsqueda de nuevas formas y escenarios para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La revisión de literatura realizada para esta investigación da cuenta además de la formulación de modelos, lineamientos y orientaciones desde nuevas comprensiones de la formación en el ciberespacio, del uso de herramientas tecnológicas con criterio pedagógico, y la importancia de la interacción para el aprendizaje, a través de herramientas colaborativas y nuevos ambientes el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero no solo la flexibilidad que brinda el hecho de que se desdibujen las barreras de tiempo y espacio para aprender y enseñar, o el cambio en los ritmos y la decodificación de contenidos hacen parte de este cambio. También existe la tendencia a concebir la educación como preparación para el trabajo, en una perspectiva menos humana y más mercantilista frente al tema. Un ejemplo de ello es la mirada de Rama (2013) para quien en las últimas décadas se ha empezado a desarrollar un nuevo modelo económico que ha cambiado las formas de producción y configuración social, lo que implica una revolución tecnológica que ha modificado los tipos de empleo, y con ellos, la formación que se requiere para preparar el capital humano como fuerza de trabajo. Vista de esta forma, la educación virtual promueve nuevas modalidades de aprendizaje, para una actualización rápida de conocimientos y competencias para el mercado laboral. Esta mirada desde el abaratamiento de costos o el potencial de negocio que constituye la educación en línea, en masa, ha sido cuestionada por perspectivas críticas como la de los académicos Castañeda y Selwyn (2018) tanto desde la neoliberalización de la educación superior, como desde la

mirada de las industrias de tecnología que conciben a las universidades como clientes de sus desarrollos de plataformas educativas. Afirman Castañeda y Selwyn (2018) que:

“Las tecnologías digitales se utilizan cada vez más para respaldar la monetización abierta de la provisión de servicios educativos dentro de los mercados comerciales. Esto es evidente en los intentos de utilizar la educación en línea para diversificar la provisión de aplicaciones y plataformas para educación superior a través de propuestas alternativas como la hecha recientemente de \$ 57,000 dólares por año de 'Woolf University', un servicio en línea que se esfuerza por funcionar como 'Uber para estudiantes, Airbnb para académicos' (THE, 2018). También es notable cómo las tecnologías digitales se utilizan a menudo para promover la reconfiguración de la educación como mercancía, es decir, enmarcando los procesos y prácticas de educación en "formas de mercado" que tienen un valor calculable y cuantificable y que, por lo tanto, son intercambiables”. (pág. 7)

Como respuesta a esta perspectiva de la educación virtual vista como posibilidad de negocio o solo como preparación para el mundo del trabajo, emerge la corriente del aprendizaje conectado, que aboga por la humanización y la calidad del aprendizaje apoyado en tecnología, para la construcción de una sociedad mejor. Este campo de estudio surge en los años 1990, como postura crítica frente a diseños de consumo de contenido y materiales en línea, en detrimento de la interacción para el aprendizaje. Una de las pretensiones del aprendizaje conectado como campo de estudio es desviar el camino y la comprensión de la educación en línea masiva, barata y de mala calidad, basada en el contenido; pasando por alto la complejidad y humanización del proceso formativo. Así pues, su foco está en estudiar las relaciones complejas entre las personas, los recursos y la tecnología; más allá de la mirada simplista e instrumental del uso de herramientas y plataformas y la creación de contenidos para el consumo de los estudiantes.

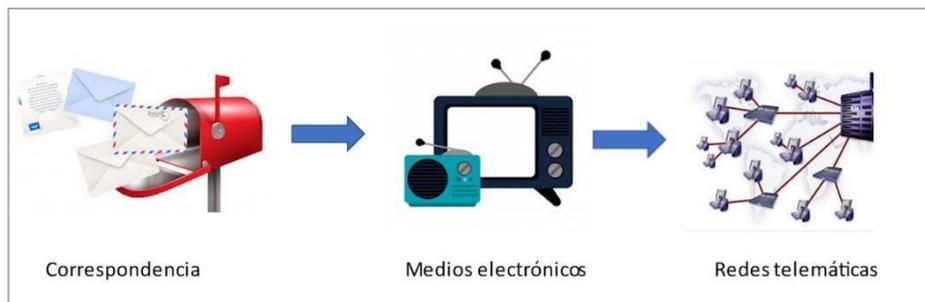
1.2. Educación virtual: historia y comprensiones básicas

La educación virtual es la generación más reciente de la educación a distancia, que como lo señala Nipper (1989) la han estudiado a través de la evolución de la tecnología al servicio de la educación. Formalmente la primera generación de educación a distancia por correspondencia inició en el siglo XVIII con el profesor Caleb Philipps, quien ofreció un curso a través de correo en la Gaceta de Boston. En

Inglaterra, en el año 1840 otro profesor, Isaac Pitman, propuso un curso a través de lecciones prácticas que el estudiante debía enviar por correo para correcciones. En Alemania en 1856 entró en funcionamiento el primer instituto de lenguas extranjeras por correspondencia, y en 1880, el profesor Thomas J. Foster lanzó en Estados Unidos un curso práctico por correo en salud y metalurgia. La oferta académica por correspondencia en español funcionó en América Latina a partir de 1950 con cursos para formar técnicos en radio. Se usaba material para estudio individual en forma de cartillas impresas, junto con paquetes de herramientas como voltímetro, caudín, pistola de soldar, rollo de estaño, cajita de grasa, alicates y destornilladores. El paquete iba acompañado de formularios evaluativos que los estudiantes debían devolver también por correspondencia. Durante la posguerra en Europa, la educación a distancia cumplió un papel importante en la reactivación económica, lo que hizo que años después se crearan servicios de radio y televisión educativa, como el de la BBC de Londres. En Latinoamérica también se crearon escuelas radiofónicas como Radio Sutatenza en Colombia. Con la llegada de la radio y la televisión a la educación a distancia, inició la segunda generación de formación en esta modalidad, que se extendió hasta la aparición de las redes telemáticas a finales del siglo XX, que, gracias a la penetración de la conectividad, permitió nuevos usos y formas de relacionamiento, a través de este nuevo escenario que propuso el ciberespacio.

Figura 1

Generaciones de la educación a distancia según Nipper (1989)



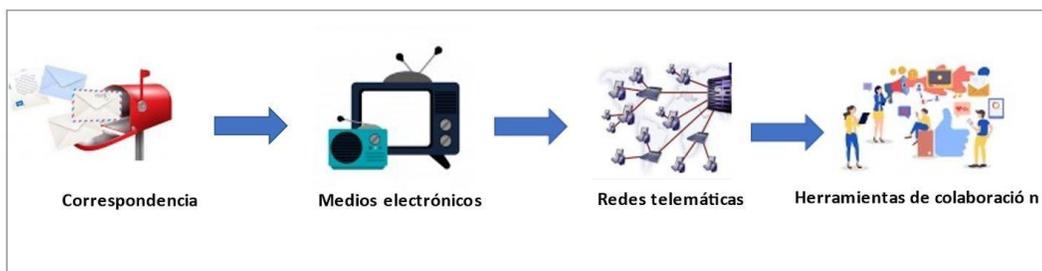
Fuente: adaptado a partir de los autores

García Aretio (2001) está de acuerdo con las dos primeras generaciones propuestas por Nipper, pero divide la Tercera Generación en dos, para proponer el surgimiento de una Cuarta Generación, asignando los

nombres de Enseñanza Telemática para la Tercera y el de E-Learning, para la Cuarta. La diferencia entre las generaciones propuestas por este autor radica en que la Tercera Generación se caracteriza por el apoyo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el computador, sin hacer uso de internet, con materiales distribuidos en CD y multimedia, mientras que la Cuarta Generación sí tiene como escenario el ciberespacio. Chacón (1997) coincide con Nipper en las tres primeras generaciones, pero propone una Cuarta, en la que agrega las posibilidades que ofrecen las herramientas colaborativas y plataformas de medio social, para el aprendizaje en línea.

Figura 2

Generaciones de la educación a distancia según Chacón (1997)



Fuente: adaptado a partir de los autores.

Taylor (1999) combina las propuestas de Nipper, Chacón y García Aretio, pero agrega una Quinta Generación que llama: enseñanza de aprendizaje inteligente flexible, la cual, según este autor, empezó con el siglo XXI y se apoya en la automatización de los sistemas académicos. Para McKenzie (2008) existe incluso una Sexta Generación en la que los estudiantes producen sus propios contenidos e incluye en esta el aprendizaje móvil, caracterizado por el uso de teléfonos inteligentes y tabletas.

Figura 3

Generaciones de la educación a distancia según McKenzie (2008)



Fuente: adaptado a partir de los autores

1.3. La educación a distancia y la web 1.0

Con el desarrollo de las redes telemáticas, la educación virtual ha pasado del momento de la digitalización de la información que permitió alojarla en línea para consulta y acceso desde dispositivos electrónicos.

En este nuevo escenario dice Levy (1999) el computador como puerta de entrada al mundo digital, es un hilo de la trama que alimenta la inteligencia individual y contribuye a enriquecer la inteligencia colectiva, dando lugar a un tipo de macrosiquismo, con una celeridad de pensamiento colectivo inédita. Datos en texto, audio, video, imágenes o multimedia, con la profundidad que cada uno desee, para ser consumidos en cualquier momento o lugar que la conectividad lo permita, ponen de manifiesto lo que De Kerckhove (1999) denomina “Webness”, una nueva forma de condición cognitiva que enlaza la producción intelectual humana, en una complejidad situada por encima de internet, que funciona como un cerebro en permanente aprendizaje.

En este contexto, según Gros y otros (2009) los primeros modelos de educación virtual se centraron en los materiales, específicamente contenidos en papel y digitalización de textos, audios y videoconferencias, como complemento de software instruccional.

Tabla 1

Generaciones de modelos de e-learning según la UOC



MODELOS DE E-LEARNING	CARACTERÍSTICAS DE LOS MATERIALES Y LA TECNOLOGÍA DE APOYO
PRIMERA GENERACIÓN Modelo centrado en los materiales	<ul style="list-style-type: none">• Contenidos en formato papel• Contenido digitales reproduciendo los libros• Audioconferencia• Videoconferencia• Software instruccional
SEGUNDA GENERACIÓN Modelo centrado en el aula virtual	<ul style="list-style-type: none">• Entornos virtuales de aprendizaje (modelo-aula)• Video <i>streaming</i>• Materiales en línea• Acceso a recursos en Internet• Inicio de interactividad: e-mail, foro• Materiales en línea
TERCERA GENERACIÓN Modelo centrado en la flexibilidad y participación	<ul style="list-style-type: none">• Contenidos especializados en línea y también generados por los estudiantes• Reflexión (e-portafolios, blogs)• Tecnologías muy interactivas (juegos, simulaciones, visualización en línea...)• Comunidades de aprendizaje en línea• <i>m-learning</i> (<i>mobile learning</i>)

Fuente: Gros, B. y otros (2009) Modelo educativo de la UOC.

1.4. La llegada de la web 2.0

En un segundo momento, en la primera década del siglo XXI fue posible compartir, intervenir y circular datos en múltiples formatos, a través de plataformas convergentes. La interactividad favorecida por la llamada web 2.0, que se caracterizó por posibilitar la interacción en doble vía y darle al consumidor de contenido las posibilidades de crearlo y colaborar con otros, más las aparición de nuevas herramientas que ampliaron las formas de interacción en línea y permitieron a todos aquellos con conectividad, consumir, comentar, intervenir y crear contenidos en múltiples formatos, estableciendo flujos de información horizontales, en los que se desdibujó la prominencia de los autores (Cadena, 2010) . Con ello se generó también la necesidad de nuevas habilidades como la alfabetización informacional y la alfabetización digital, para el desarrollo de las destrezas que se hicieron necesarias para interactuar en un entorno informacional y tecnológico más complejo (Balden, 2002). Las plataformas de medio social y herramientas de colaboración aparecieron en las dos primeras décadas del Siglo XXI e introdujeron nuevos cambios que influyeron en la educación en el ciberespacio, lo que ha significado el reto de repensarla desde nuevas perspectivas. Algunas de ellas se han centrado en la oferta masiva de contenidos tipo Moocs,

o han aprovechado las posibilidades de mercado que ofrece el ciberespacio para convertir la educación en un producto rentable que se comercializa a través del mundo conectado (Castañeda y Selwyn, 2013). Otras como el aprendizaje en red o el conectivismo han visto en esa abundancia de recursos y posibilidades, una veta para problematizar nuevas formas de relacionarse con la información y el conocimiento, en procesos de enseñanza y aprendizaje que fluyen de manera permanente, a través del establecimiento de conexiones, que ya no están necesariamente dentro del cerebro de los seres humanos, sino en permanente movimiento, a través de nuevas ecologías cognitivas. (NLEC, 2020)

Para esta etapa Gros y otros (2009) identifican modelos de e-learning de segunda generación centrados en el aula virtual, que incorporan las primeras versiones de entornos de aprendizaje, las transmisiones vía streaming, los recursos en línea y disponibles en la red, e inicios de interactividad a través del correo electrónico y el uso de foros. Más recientemente, en la segunda década del siglo XXI, estos autores describen los modelos de educación en línea de tercera generación, centrados en la flexibilidad y la participación, a través de contenidos generados por los estudiantes, espacios de reflexión consignados en portafolios y blogs de los participantes, tecnologías interactivas como juegos y simuladores, comunidades de aprendizaje y el uso de dispositivos móviles.

1.5. La educación virtual en Colombia: orígenes y evolución.

En la transición del siglo XX al siglo XXI aparece en Colombia la educación a distancia de última generación, denominada educación en línea o educación virtual, la cual propone cambios en las metodologías de enseñanza y aprendizaje, mediante el uso de redes como entorno principal. En 1997 se creó la primera universidad completamente virtual, la Fundación Universitaria Católica del Norte, ubicada en Santa Rosa de Osos (Antioquia) seguida en 2012 por la Fundación Universitaria Virtual Internacional y la Corporación Universitaria de Asturias, ambas con sede en Bogotá. En 2018 se creó la Institución Universitaria Digital de Antioquia, primera de carácter público en esta modalidad. Además, muchas otras instituciones de educación superior presenciales han incursionado en la modalidad virtual.

Esta metodología se formalizó en Colombia en 2010 cuando el Ministerio de Educación Nacional definió los programas virtuales como aquellos cuyas estrategias de enseñanza – aprendizaje permiten superar las

barreras del espacio y el tiempo entre los actores del proceso educativo, y cuyo entorno principal son las redes telemáticas, en al menos el 80 por ciento de las actividades académicas. (MEN, 2010)

Alvarado y Calderón (2013) afirman que para 2011, en Colombia los programas virtuales de educación superior equivalían al 2,5 por ciento de la oferta nacional, como puede verse en la siguiente tabla:

Tabla 2

Porcentaje de programas de educación superior según su modalidad

Modalidad	Número de programas	Porcentaje
Presencial	10.002	92,3 %
Distancia tradicional	563	5,2 %
Virtual	266	2,5 %
TOTAL	10.831	100

Fuente: Elaboración propia, a partir de Alvarado y Calderón (2013).

Los autores plantean que esta modalidad ha extendido la cobertura educativa en regiones como los Llanos orientales, Antioquia y la Costa Atlántica. Para Echeverry (2005), los inconvenientes relacionados con la metodología tienen que ver con las limitaciones de acceso a internet, el desconocimiento del nuevo canal de comunicación entre profesores y estudiantes y la falta de conocimiento sobre los nuevos modelos de formación que se requieren.

Parra y Perilla (2017) hicieron una caracterización de la educación a distancia y virtual, según la cual en Colombia existen 1.191 programas en línea, de los cuales 552 son de pregrado y 639 de postgrado, la mayoría de ellos en el área de las ciencias económicas y administración, como puede verse a continuación:

Tabla 3

Programas en modalidad virtual en Colombia, por área del conocimiento

Área de conocimiento total	Número	Porcentaje
Agronomía, veterinaria y afines	18	5 %
Bellas artes	12	3 %

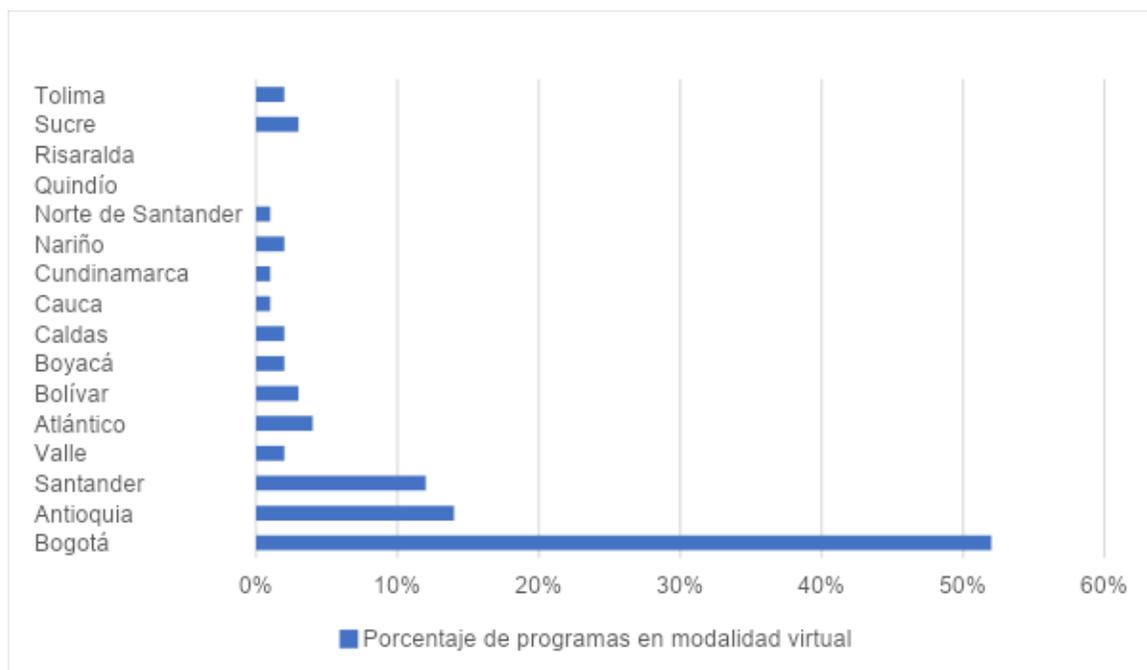
Ciencias de la educación	17	5 %
Ciencias de la salud	3	1 %
Ciencias sociales y humanas	29	7 %
Economía, administración, contaduría y a fines	228	57 %
Ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines	80	20 %
Matemáticas y ciencias naturales	2	1 %
Nulo	11	3 %
TOTAL	400	100 %

Fuente: Elaboración propia, con base en Parra y Perilla (2017)

Agregan los investigadores que para el año 2017 la mayor parte de la oferta de programas virtuales se concentraba en instituciones con sede en Bogotá, Medellín y Santander, para un total del 78 por ciento de programas en esta modalidad.

Tabla 4

Porcentaje de programas de educación superior en modalidad virtual por departamento

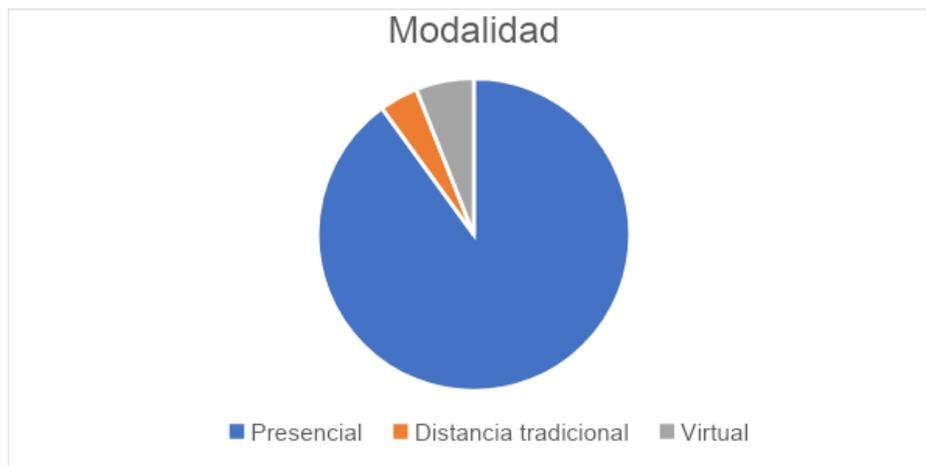


Fuente: Elaboración propia con base en Parra y Perilla (2017)

Según una investigación realizada en junio de 2020 por el Laboratorio de Economía de la Educación de la Universidad Javeriana LEE, el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) reporta 6.950 programas de pregrado activos, de los cuales el 90 por ciento son en modalidad presencial, el 6 por ciento en modalidad virtual y el 4 por ciento en modalidad a distancia tradicional.

Figura 4

Programas de educación superior en Colombia por modalidad



Fuente: Elaboración propia, con base en datos del Laboratorio de Economía de la Educación LEE

Los datos de esta investigación dan cuenta de que el 81% de los programas virtuales es ofrecido por instituciones privadas, y sólo el 3% de ellos cuenta con acreditación de alta calidad.

Figura 5

Programas virtuales de pregrado según el sector de las IES.



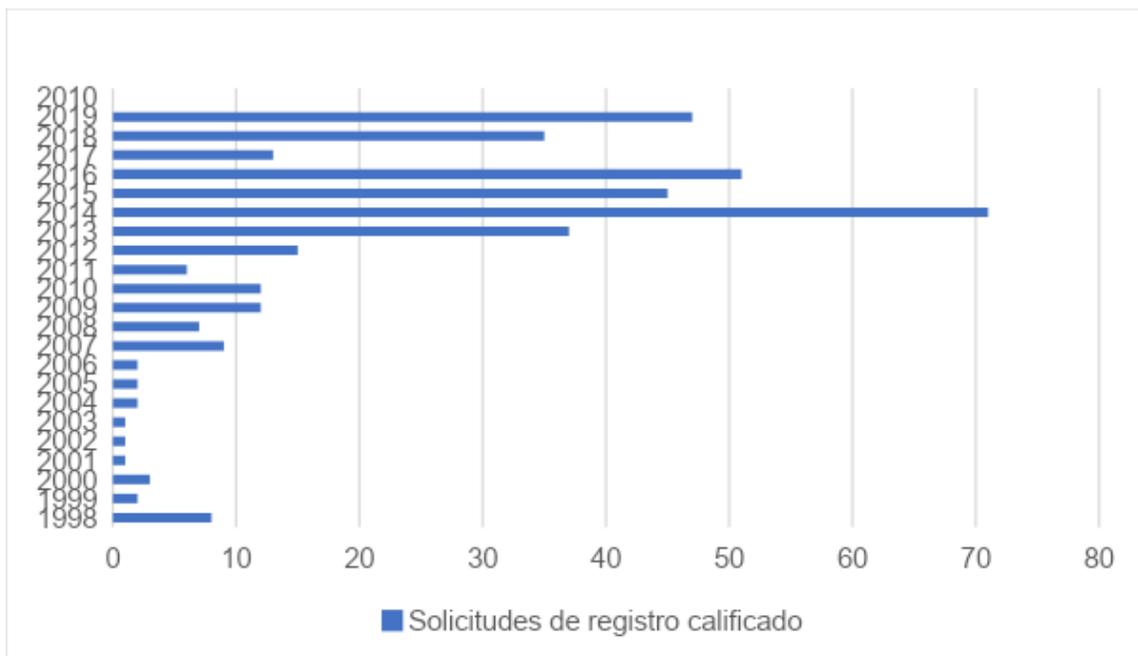
Fuente: Elaboración propia con base en datos del Laboratorio de Economía de la Educación LEE.

Es importante anotar que la misma investigación indica que la solicitud de registros calificados para programas en modalidad virtual ha venido creciendo a lo largo de la última década, como lo muestra la siguiente figura:

Figura 6

Solicitud de registros calificados para programas en modalidad virtual

Fuente: Elaboración propia con base en datos del Laboratorio de Economía de la Educación LEE.



Agrega este análisis de LEE, que los Núcleos Básicos de Conocimiento (NBC) con mayor número de programas virtuales ofrecidos en pregrado está liderado por Administración con 195 programas virtuales, que corresponde al 47% del total; seguido por Ingeniería de sistemas, telemáticas y afines (10%); y en tercer lugar Contaduría pública (10%).

El Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES) registra que el número de estudiantes en modalidad virtual en Colombia pasó de 16.042 en 2012, a más de 220.000 en 2019. Este informe concluye que los programas de pregrado en metodología virtual han venido creciendo en el país, así como la implementación de clases virtuales en más escenarios de la educación superior, lo que trae consigo el reto de disminuir las tasas de deserción y garantizar la calidad de la educación en esta modalidad.

1.6. Contexto de la educación virtual en Antioquia y Medellín.

Según el Observatorio de Educación Superior de Medellín, para 2018 en el departamento de Antioquia había 245 programas en modalidad a distancia, de un total de 3.638 (Observatorio de Educación Superior, 2018). El informe afirma que en Medellín existían 2.580 programas y 174 de ellos se ofrecían en modalidad a distancia. Este informe señala que, en la ciudad de Medellín, para el período 2000-1, no registraba estudiantes matriculados en programas virtuales, mientras que para 2015-1, eran 2.771. El Plan de desarrollo de la Gobernación de Antioquia propone en su introducción el contexto de la Cuarta Revolución, como escenario de desarrollo y en su Acción Estratégica Antioquia Conectada, afirma que se busca conseguir: “Capacidades extendidas para el teletrabajo, la telesalud y la teleeducación”. También contempla Tránsitos exitosos y trayectorias completas para fortalecer la educación urbana y rural en Antioquia, con énfasis en modelos que conduzcan a una nueva educación universal, incluyente, participativa, de calidad, orientada al desarrollo de capacidades. En la administración departamental anterior se creó mediante resolución 28994, la Institución Universitaria Digital de Antioquia. En su página de internet afirma que “se crea un nuevo hito en la educación superior, al ser la primera de carácter público, con reconocimiento como institución virtual.” (Institución Universitaria Digital de Antioquia, 2018).

El Plan de Desarrollo Medellín Futuro 2020 - 2023 cita en su Introducción la Agenda para la educación del futuro, definida en Corea del sur en 2015 como una “educación en la vida y para la vida”. El plan se asume como una serie de retos para la ciudad, dentro de los que se encuentran el reto por una educación para el siglo XXI, que contempla “la adopción de modelos educativos con transformaciones curriculares” al entender la educación como el eje que articula el desarrollo económico basado en la tecnología, la innovación y el conocimiento, para lograr el proyecto de convertir a Medellín en Valle del software; una ciudad en la que todos los espacios se configuran como ambientes de aprendizaje. Además, el componente 3: Infraestructura y ambientes de aprendizaje, tiene como objetivo construir, adecuar y mantener la infraestructura educativa como una red estética de ambientes de aprendizaje, con equipamiento análogo y digital, que favorezca la investigación, la innovación y el emprendimiento. Lo que se complementa con el Componente 6 sobre Transformación curricular, que tiene como objetivo: “Diseñar, implementar y evaluar un modelo educativo para Medellín Futuro con sus correspondientes principios pedagógicos, didácticos, curriculares y de gestión, que aseguren la educación de calidad...” (página 144) Esta entidad se suma a @Medellín, la Ciudadela Universitaria Digital del Municipio de Medellín que ofrece “un modelo pionero de aprendizaje en ambientes virtuales”, y presenta como prioridad proveer el talento humano que demandan la Cuarta Revolución Industrial y el proceso de Transformación Digital de Medellín (@Medellín, 2021). Contar con campus virtuales y ofrecer programas en línea es una evolución del modelo de educación virtual, según las generaciones que proponen Gros y otros (2009) para las concepciones de las apuestas pedagógicas en la virtualidad, pero la problematización de la calidad en estos nuevos entornos invita a la reflexión y el diseño de nuevas formas que se adapten a ecologías de aprendizaje emergente, conectado y flexible. Como lo proponen De Laat and Dohn (2019) es importante estudiar este fenómeno con base en cuatro énfasis de conexiones que determinan el aprendizaje en red:

- Las conexiones entre las personas, cómo se desarrollan y mantienen para aprender de otros.
- En las situaciones y contextos, y cómo las personas los conectan para transformar el conocimiento.
- En la infraestructura de tecnologías de información y comunicación, la forma como habilitan las conexiones y su movilidad.
- Y el énfasis en las conexiones entre actores humanos y no humanos de la red, entendiendo las situaciones de aprendizaje como entramados entre personas y cosas.

1.7. Incorporación de TIC y educación virtual en la Universidad de Antioquia

La Universidad de Antioquia es una institución pública de carácter presencial, creada en 1803. En su oferta para 2020 -1 incluyó 224 programas de pregrado y postgrado, 11 de ellos en modalidad virtual. Para esa fecha contaba con seis programas de pregrado en modalidad virtual: Ingeniería de Telecomunicaciones, Ingeniería Industrial, Ingeniería de Sistemas, e Ingeniería Ambiental, la profesionalización en Archivística y la Tecnología en Insumos Agropecuarios (Ude@, 2020). Con relación a iniciativas en construcción puede mencionarse que las Facultades de Artes y Comunicaciones vienen trabajando en la creación de un programa virtual conjunto en Creación Digital, y la Facultad de Comunicaciones, junto con la Facultad de Educación, está desarrollando un proyecto apoyado por Minciencias, para la creación de un pregrado en Enseñanza del español como lengua extranjera en metodología virtual, llamado Spanish Online, para la subregión de occidente del departamento de Antioquia.

Para fortalecer el apoyo de esta oferta, la Vicerrectoría de Docencia fusionó en 2016 los dos principales programas de integración de tecnología y educación virtual con que contaba la universidad: el programa de Integración de Tecnologías a la Docencia, perteneciente a la Vicerrectoría de Docencia y Ude@ vinculado a la Facultad de Ingeniería. El primero de ellos creado en 1997 para fomentar el uso y apropiación de TIC en la Universidad, y el segundo en 2004, pensado para la ampliación de cobertura, a través de la creación de programas en modalidad virtual. Así nació Ude@ Educación Virtual, unidad adscrita a la Vicerrectoría de Docencia. Para 2018 -2 en las plataformas de Ude@ se reportaron 1.271 estudiantes matriculados en programas virtuales, y 2.906 estudiantes inscritos en cursos de inglés en modalidad virtual, ofrecidos para profesores y estudiantes de toda la Universidad. Para el semestre 2020- 1, Ude@ indicó contar con 443 cursos activos en modalidad virtual, y 11.876 estudiantes activos.

En 2021 el Comité Institucional de Educación Virtual liderado por Ude@, inició la formalización de la Política de Integración de Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Universidad, que se traducirá en un Acuerdo Superior para orientar las acciones sobre el tema en toda la Universidad. El Plan de Desarrollo 2017 - 2027, aprobado por el Acuerdo Superior 444, del 25 de julio de 2017 afirma también

que la Universidad de Antioquia tendrá una política de apropiación del conocimiento, y política y estrategias de ciencia abierta, como movimiento que concibe que la ciencia que se produce desde las distintas disciplinas y multidisciplinas, debe estar apoyada en las TIC. Por su parte el Plan de Acción aprobado por la administración 2018 - 2021, contempla la renovación de recursos educativos, en consideración con nuevos modelos de enseñanza aprendizaje, con base en las posibilidades que ofrece la tecnología para los procesos de formación y extensión del conocimiento. También pretende la adaptación a distintas formas de acceso y colaboración para generar vínculos entre las disciplinas en un amplio espacio de comunicación y disertación académica (Universidad de Antioquia, 2018). Para la ejecución del Plan de Acción, Ude@ Educación Virtual trabaja en cinco programas: Con TIC Aprendo (para estudiantes de cursos virtuales), Con TIC Enseño (para docentes de cursos virtuales), Con TIC Investigo (para apoyar el eje misional de la investigación), Con TIC Gestiono (pensando en la parte administrativa) y Etic@, un programa para reflexionar en torno a las implicaciones éticas que trae consigo el uso de tecnología (D. Ramírez, comunicación personal, octubre de 2018).

1.8. El caso de la Facultad de Comunicaciones y Filología: Una oportunidad.

La Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia se creó en 1990, al unir los departamentos de Comunicación Social y Lingüística y Literatura que hacían parte de la facultad de Ciencias Sociales. Con el paso del tiempo las áreas académicas siguieron creciendo, y hoy la dependencia cuenta con 5 programas de pregrado, 4 de ellos derivados de Comunicación Social - Periodismo, que son: Periodismo, Comunicaciones, Comunicación Audiovisual y Multimedial, y Comunicación Social – Periodismo regionalizado, que se ofrece en algunas subregiones de Antioquia. El quinto programa de pregrado es Filología, perteneciente al área de Lingüística y Literatura. También cuenta con 8 posgrados, entre especializaciones, maestrías y doctorados.

El 14 de abril del año 2000 se creó en la Facultad de Comunicaciones y Filología la primera emisora virtual universitaria de América Latina. En el marco de experimentación de ese proyecto, entre junio de 2002 y junio de 2003 funcionó la primera iniciativa de educación virtual. Se trató de la implementación de la plataforma Campus, que tenía como objetivo ofrecer a la comunidad cibernauta del departamento de Antioquia, la posibilidad de tomar cursos de Lengua Materna e Introducción a la Literatura de forma

virtual, con la Universidad de Antioquia. Se certificaron 30 estudiantes en los dos cursos, pero la formación virtual se suspendió por cambios en las alianzas con el sector estatal (Informe Altaír, 2006).

Tiempo después en el año 2010, en convenio con el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones surgió la idea de crear la Red Periodismo de Hoy, como parte de un proyecto que buscaba fomentar la responsabilidad social y la formación a periodistas de todo el país. En el 2011 a través de este proyecto se inició el proceso denominado Comunicar en Entornos Digitales, constituido por tres cursos en modalidad virtual:

- 1: Acercamiento al Entorno Digital.
- 2: Producción e interacción en el ejercicio periodístico.
- 3: Gestión estratégica de medios online.

En estos cursos se certificaron 1.200 periodistas de todo el país en 2011, y en 2012 se sumaron a la oferta formativa los cursos:

- Community management.
- Periodismo móvil.
- Periodismo de datos.
- Periodismo transmedia.
- Compromiso social de la radio.
- Aspectos sociales de la radio.
- Radio digital.

En ellos se certificaron 3.500 periodistas ese año, y se inició trabajo colaborativo con Redial, la red de radios comunitarias y de interés público. Con este antecedente, el Centro de Investigaciones y Extensión de la Facultad de Comunicaciones y Filología emprendió el diseño de un Diploma en Comunicación Digital Estratégica en modalidad virtual, que tuvo dos cohortes.

Figura 7

Iniciativas relacionadas con la educación virtual en la Facultad de Comunicaciones y Filología

Antecedentes de educación virtual en la Facultad de Comunicaciones



Fuente: Elaboración propia.

A pesar de las iniciativas de educación virtual antes descritas, llevadas a cabo desde 2002, y de que en 2021 la Facultad de Comunicaciones y Filología ofrece varios diplomados en esta modalidad e incluso tiene varias iniciativas en desarrollo, no existe un modelo pedagógico que problematice los nuevos retos y complejidades propios de la educación que tiene como escenario el ciberespacio. En 2020 se creó en la Facultad de Comunicaciones y Filología la Mesa de Pedagogía y TIC que ha acompañado a los profesores y estudiantes en la educación remota de emergencia que debió adoptarse a raíz del aislamiento por COVID 19. En ese espacio de reflexión y conversación se ha evidenciado el uso generalizado en la facultad de la suite de Google para la educación, dispuesta por la Universidad para el apoyo a los cursos, especialmente de sus aplicaciones Meet y Classroom para las sesiones de clase apoyadas en videoconferencia y repositorios de información, a manera de aulas de apoyo; como traslado de las formas de la presencialidad a la virtualidad. Las resistencias y posturas tradicionales tanto de estudiantes como de profesores han emergido en este contexto, en un momento de crisis que para la dependencia, por el objeto de estudio del que se ocupa (el lenguaje y las comunicaciones) representa importantes retos y oportunidades para proponer nuevos abordajes del proceso formativo, desde la interacción y el aprendizaje en red, visto como

campo de investigación y práctica que se ocupa de las relaciones humanas, las tecnologías de información y comunicación y el compromiso colaborativo en actividades conjuntas. (NLEC, 2020).

Surge entonces la pregunta sobre ¿Cómo diseñar un modelo pedagógico para programas de pregrado en modalidad virtual? Frente a esta indagación se sugiere un abordaje con enfoque cualitativo, que se ocupó tanto de la formulación teórica como de su implementación en el contexto de la Facultad de Comunicaciones y Filología, que derivó en una construcción teórica, surgida de un diseño de teoría fundamentada, la cual busca contribuir a la cualificación de las reflexiones y las prácticas educativas en esta modalidad, con miras al desarrollo de iniciativas futuras en la Facultad de Comunicaciones y Filología, y en la Universidad de Antioquia.

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

- Diseñar un modelo pedagógico para orientar la educación virtual de pregrado, en la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia.

2.2 Objetivos específicos

- Proponer referentes teóricos para el desarrollo de los procesos de educación virtual en la Facultad de Comunicaciones de la U de A, desde el aprendizaje conectado y la inteligencia colectiva.
- Diseñar una metodología que oriente la producción de recursos educativos para los programas de pregrado de la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia.
- Formular estrategias de seguimiento y evaluación para los procesos de educación virtual de los cursos de pregrado, de la Facultad de Comunicaciones de la Universidad de Antioquia.
- Proponer lineamientos que orienten la gestión académica para la educación virtual de pregrado, en la Facultad de Comunicaciones de la Universidad de Antioquia.

3. Antecedentes

El número de investigaciones que buscan consolidar el campo de los estudios en e-learning, educación en línea, educación digital o educación virtual ha experimentado un crecimiento exponencial durante los últimos veinte años. Los focos de interés predominantes se relacionan con temas que van desde el uso de herramientas tecnológicas al servicio de los procesos educativos, pasando por la creación, entrega y distribución de recursos formativos, hasta las nuevas posibilidades que ofrece el ciberespacio para la interacción en ambientes virtuales de aprendizaje. De acuerdo con algunos autores, al finalizar la segunda década del siglo XXI, se habla incluso de la “Educación 4.0” como una expresión del uso de las tecnologías digitales en el contexto de los desarrollos más recientes en materia de cultura digital centrados en la cooperación entre estudiantes y docentes, la comunicación como principal vehículo para el aprendizaje y el uso de las TIC en el acceso, organización, creación y difusión de conocimiento (Ahmad, et al., 2020).

El ejercicio de revisión de literatura vinculado a la realización de esta tesis doctoral permite inferir que los principales asuntos sobre los cuales se concentran las investigaciones relacionadas con la educación virtual pueden agruparse en tres grandes bloques: la flexibilidad, desde múltiples dimensiones del proceso; la interacción, como el centro de la producción del conocimiento y el aprendizaje, y los cambios en las ecologías cognitivas que incluye la necesidad de proponer cambios en las concepciones de los roles de los participantes en el proceso formativo.

3.1. La flexibilidad como rasgo distintivo de la educación virtual

La flexibilidad entendida como la capacidad de adaptarse fácilmente a circunstancias cambiantes es la principal característica de la educación en entornos virtuales. Luego de revisar por tres años la literatura sobre el tema se han identificado valiosos aportes relacionados con:

- La construcción de recursos educativos en diversos formatos.
- La riqueza de estrategias didácticas y formas de mediación adaptativas.
- La valoración y seguimiento de los procesos a través de la evaluación orgánica e integral.

- Las ecologías de aprendizaje cocreadas.

A continuación, se abordan brevemente los principales hallazgos identificados en la revisión concentrada en cada uno de estos tópicos para así tejer una guía de las posibles configuraciones de flexibilidad que se proponen desde la literatura.

3.1.1. Versatilidad en el uso y formato de los recursos

Si hay una característica destacable de la educación en línea es la referida a la diversidad y riqueza en materia de recursos en la cual convergen diferentes posibilidades derivadas de los lenguajes y formatos comunicativos. Blogs, wikis, tableros colaborativos, sistemas de videoconferencia, emisiones en vivo, podcast, memes, gifs, stickers y emoticones son apenas ejemplos de la cantidad de opciones disponibles en este sentido que pueden usarse en contextos de educación en línea. En este universo tan amplio, autores como Tsoi, Goh y Chia (2005) analizan tres modelos de instrucción de aprendizaje inteligente en Corea del Sur en los cuales cambian los roles de profesores y estudiantes hacia un sistema centrado en la experiencia, con evaluación de logro, basado en la resolución de problemas y el aprendizaje personalizado y colaborativo en red. Al comparar el “modelo de instrucción compartiendo ideas” con el “modelo centrado en actividades de investigación” y el “modelo instruccional basado en actividades”, los autores definen la educación inteligente como la propuesta para el siglo XXI soportada en búsqueda y circulación de información y comunicación para mejorar las experiencias de clase. Los autores proponen nutrirse de los principios del “aprendizaje multimedia” y la “teoría de los estilos de aprendizaje” para pensar en la creación y elección de materiales educativos, lo cual permite un amplio abanico de posibilidades para la personalización de la relación con el conocimiento que pueden alentar los profesores desde la preparación de sus cursos.

En la misma dirección, Valerio y Valenzuela (2013), en su texto sobre las implicaciones de la implementación del web 2.0 en la educación, realizan una revisión de literatura a la luz de tres preguntas relacionadas con: los mayores retos de los profesores para usar la web 2.0, las ventajas de usar estas herramientas de aprendizaje y qué tan preparados creen que están los estudiantes para aprovechar dichas herramientas. Los autores concluyen que no se deben replicar los métodos de la educación tradicional en estos nuevos contextos y proponen sacar provecho del ambiente de juego para generar nuevas dinámicas

de participación e interacción de los estudiantes a través de la resolución de retos en plataformas de medio social que fomenten el interés y la motivación.

Los bancos o repositorios de recursos abiertos son otra posibilidad explorada en el ámbito de la flexibilidad en el acceso a contenidos educativos. La experiencia de Oostveen y Desjardins (2013) da cuenta de la implementación de sistemas de videoconferencia y redes sociales en el contexto del aprendizaje móvil en un programa de pregrado en la Universidad de Ontario. Ellos hicieron un experimento inicial de sus modelos en diez cursos con la pretensión de reducir la soledad de los estudiantes en línea. Sus hallazgos demuestran el potencial de estas herramientas en el contexto del aprendizaje móvil para facilitar el acceso directo de los alumnos a materiales de calidad en diversos formatos, adaptables a las necesidades e intereses de cada uno, gracias a la posibilidad de acceso abierto a repositorios y la sugerencia de incluir recursos elaborados por los estudiantes para el desarrollo temático de los espacios formativos puesto que enriquecen la retroalimentación y la reflexión y facilitan el aprendizaje entre pares.

Kevser (2021) hizo un experimento durante 7 semanas en Turquía con 97 estudiantes en dos grupos para comparar los resultados de la clase invertida. Varios de ellos no tenían computador personal ni acceso a Internet y participaron a través de sus teléfonos inteligentes, usando la red de la Universidad. Sus hallazgos sugieren que la riqueza de materiales en diversos formatos aumenta las posibilidades de acceso al conocimiento por parte de los alumnos; así mismo, señalan que la aplicación de metodologías participativas, como la clase invertida, hacen que sean los estudiantes quienes se encarguen de la búsqueda de recursos y la proposición de actividades, permitiendo a su vez que se involucren y se responsabilicen de su propio aprendizaje.

Lo anterior concuerda con lo dicho por Herrera (2013) quien a través de una encuesta aplicada a 470 estudiantes en la Universidad Autónoma de México descubrió que más del 90 por ciento eran usuarios de Facebook, mientras que solo el 25 por ciento utilizaban las aulas virtuales dispuestas en Moodle para sus cursos en la Universidad. Esto lo llevó a implementar el uso de Facebook como complemento de sus espacios formativos tras concluir que los cambios comunicativos entre la población joven han sido muchos y muy grandes y la educación debe sintonizarse con ellos para mejorar las experiencias de aprendizaje con el uso ingenioso e innovador de las TIC, incluyendo dispositivos móviles para crear, distribuir y compartir

contenidos como fotografías, videos y otras piezas en diversos lenguajes con potencial educativo. Para este autor el centro del proceso consiste en que el aprendiz sea quien navegue por la información.

Esteban-Guitart, Digiacomio, Penuel e Ito (2020) rastrearon en bases de datos los antecedentes del aprendizaje conectado como perspectiva teórica desde finales de los años 90 y encontraron interesante la tendencia hacia la intersección entre los intereses de los estudiantes y las oportunidades de aprendizaje que existen para ellos en su entorno social. Hablan de la necesidad de ecologías situadas para el aprendizaje conectado que permitan la colaboración entre pares, así como la importancia de crear y compartir contenidos con base en objetivos comunes en los nuevos espacios de formación, a lo largo y ancho de la vida, como una forma de ampliar la concepción de “recursos educativos” hacia una definición de “oportunidades de aprendizaje”, pues también los otros, como participantes de los espacios formativos, se convierten en una posibilidad de aprendizaje.

Cabe agregar que la liquidez de la información digital y la convergencia de medios y lenguajes permite la combinación de materiales en múltiples formatos, enriqueciendo las dinámicas creativas y expresivas de los espacios de formación en la virtualidad y fortaleciendo la exploración individual y colectiva de la curación y producción de contenidos.

3.1.2. Innovación y riqueza en las estrategias didácticas y la mediación pedagógica

Los múltiples canales y posibilidades de relacionamiento que permiten las nuevas dinámicas en la virtualidad, junto con las nuevas temporalidades y espacialidades que identifica Levy (2007) en el contexto del ciberespacio, permiten que docentes y estudiantes encuentren diversas formas de interactuar y realizar actividades individuales y colaborativas que pueden conectarse de forma rizomática, según los estilos, pretensiones e intereses de los involucrados.

Un estudio en esta dirección es el desarrollado por Hickey (2010), quien envió 11 videos cortos a los teléfonos de 16 de sus estudiantes de construcción, como estrategia para la distribución de contenidos. De acuerdo con sus hallazgos, la idea de explorar nuevas formas de relacionamiento con los estudiantes fue efectiva para complementar sus sesiones de clase. El uso de dispositivos móviles, en este caso para

compartir el video, permitió a los aprendices revisar tanto en la institución como en sus casas las imágenes para entender mejor los procedimientos abordados en las clases presenciales.

Hensman (2010) también indagó por las posibilidades que ofrece la videoconferencia vía Internet como forma de aproximarse al trabajo desarrollado en clases presenciales magistrales. Su investigación compara las prestaciones de diversos sistemas de videoconferencia con las mediaciones pedagógicas que posibilitan, de lo cual concluye que son un complemento emocional para los ambientes virtuales de aprendizaje debido al contacto potencialmente propiciado al permitir interacciones audiovisuales, sonoras y textuales en tiempo real.

En esta misma dirección, Setlhako (2014) desarrolla un estudio a partir de una entrevista a través de Internet a 21 profesores asistentes de educación a distancia. Durante 4 semanas, la investigadora indagó por los desafíos que plantea la transición a Internet en la educación a distancia y sus hallazgos dan cuenta de la complejidad que implican la enseñanza y el aprendizaje en línea al tomar como base la relación entre el acceso a Internet y la alfabetización digital, las nuevas interacciones y la facilitación en línea. La autora considera que el uso de actividades asincrónicas les da a los estudiantes la oportunidad de desarrollar habilidades creativas, críticas y analíticas que, al complementarlas con encuentros sincrónicos, enriquecen la experiencia de aprendizaje al socializar las reflexiones individuales en espacios colectivos. Agrega que, por ejemplo, el uso de blogs para el registro personal de las reflexiones derivadas de un curso puede verse como el “cuaderno” de la virtualidad donde se consignan las percepciones de cada uno que, al combinarse con mediaciones a través de videoconferencia, permiten conectar las habilidades individuales y colectivas. Los hallazgos de Sezan (2021) coinciden con estas afirmaciones al considerar que las discusiones en línea bien sean sincrónicas o asincrónicas se han convertido en los espacios más importantes para la producción e intercambio del conocimiento colectivo porque son mucho más libres que las conversaciones cara a cara y no tienen limitaciones de tiempo o espacio. Eso sí, aclara que el profesor debe lograr motivar al estudiante para que participe y, solo así, conseguirá una experiencia efectiva de aprendizaje. En ese sentido, la principal tarea del docente es diseñar estrategias pedagógicas atractivas, dinámicas, participativas, creativas y novedosas que logren el interés de los estudiantes en línea.

Volungevičienė, Teresevičienė y Ehlers (2020) realizaron una investigación empírica basada en entrevistas semiestructuradas con trece expertos alrededor del mundo, soportadas en referencias teóricas respecto a la educación abierta y en línea para la sociedad digital en red. El resultado de su investigación revela que en el nuevo contexto de la virtualidad hay mucho por hacer por parte de las universidades, debido a que cada vez son más personas quienes exploran rutas alternativas diversas para disfrutar la educación superior. Los investigadores encontraron una tendencia a cambiar las aproximaciones pedagógicas centradas en el docente por las centradas en los estudiantes. Afirman que:

“Los resultados de la investigación apoyan la necesidad de cambiar el enfoque pedagógico de un modelo de enseñanza centrado en el profesor a un modelo de enseñanza centrado en el alumno, orientado a grupos pequeños y multidimensional donde la estructura puede ser muy diferente, ya sea basada en el aprendizaje lineal o, por el contrario, con un currículo completamente desestructurado, individualizado, autodidacta, modular o incluso personal basado en resultados de aprendizaje o competencias”. (Volungevičienė, et al., p. 11)

Para los investigadores, las características que deberían tener los nuevos enfoques pedagógicos para responder a las necesidades de la sociedad digital en red son:

- Diversidad de características, experiencias, culturas y habilidades de aprendizaje.
- Diversidad de tipos de estudiantes, como padres solteros, estudiantes trabajadores o estudiantes de tiempo parcial.
- Métodos interactivos de enseñanza y aprendizaje, con aprendizaje entre pares, actividades colaborativas y de cocreación.
- Diseño del aprendizaje centrado en los alumnos.
- Ampliar las oportunidades de aprendizaje hacia trayectorias permanentes, flexibles y abiertas que permitan conectar los entornos formales y no formales.
- Nuevas comprensiones de los docentes en relación con qué es aprender, cómo se diseña el aprendizaje, cómo se organiza el conocimiento, qué significa enseñar, cómo se lleva el aprendizaje a la práctica y cómo se evalúa.

La evidencia empírica de este estudio muestra la necesidad de que las universidades respondan a estos cambios introduciendo innovaciones pedagógicas y tecnológicas, diseños flexibles y modelos de enseñanza y aprendizaje dinámicos, que les permitan a los alumnos compartir experiencias y conocimiento.

El uso de estrategias sincrónicas como emisiones en vivo, videoconferencias, dinamización de chats y combinación de trabajos individuales y grupales son formas de variar el repertorio de posibilidades que ofrece el mundo digital al servicio de las necesidades específicas de cada grupo y espacio formativo. En el mismo sentido, combinar estrategias sincrónicas y asincrónicas, como la administración de conversaciones o envíos a través de plataformas de medio social y mensajería instantánea, así como el uso de la gamificación, enriquecen el ambiente formativo en la virtualidad, siempre que esté presente la motivación y el espíritu de exploración y creación que debe animar estas nuevas formas de relacionarse con el conocimiento. Para Selwyn (2014), citando a Thomas y Seely-Brown (2011), “Internet es visto como el soporte de una ‘nueva cultura del aprendizaje’ que se basará en los principios ‘ascendentes’ de exploración colectiva, juego e innovación, y no en la instrucción individualizada ‘descendente’”.

Estos ejemplos dan cuenta de la flexibilidad en la mediación pedagógica que permiten los nuevos contextos de la comunicación digital y el ciberespacio, al servicio de la educación, en un proceso rico y complejo de retos para la enseñanza y el aprendizaje.

3.1.3. Evaluación integral, permanente, orgánica, sistémica y creativa

Una nueva mirada sobre la evaluación en la virtualidad implica valorar de forma sistémica el proceso de enseñanza-aprendizaje (Šverc, et al., 2013). En un entorno enriquecido por las múltiples posibilidades de interacción y circulación de la información se hace necesario que todos los participantes del proceso se impliquen en el seguimiento y valoración de éste. En ese sentido, la evaluación debe ser vista como un complemento de múltiples puntos de vista que enriquecen el proceso de forma permanente, desde la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, todas con posibilidades cuantitativas, cualitativas y mixtas.

En el marco de un proyecto aplicado en programas de lenguas de varias instituciones de educación superior en Europa, Kennedy (2010) investigó sobre el uso del portafolio digital en la inclusión de la interculturalidad en el aprendizaje de lenguas en el Instituto Tecnológico de Waterford, como recurso para coleccionar, reflexionar, seleccionar y presentar información personal resultado de procesos individuales derivados de un curso, con el objetivo de motivar la autoevaluación. Además de consignar las reflexiones de los estudiantes, este recurso se comparte en línea entre los participantes del proyecto para fomentar el trabajo colaborativo y la interculturalidad. Luego de tres años de seguimiento, se reporta la autoevaluación como recurso de implicación para que los estudiantes se hagan responsables de su propio proceso formativo; así mismo la coevaluación, vista como enriquecimiento de los cursos a partir de la retroalimentación de los estudiantes y el aprendizaje entre pares, lo que contribuye a la construcción de redes de aprendizaje.

Volungevičienė y otros (2020), en su estudio sobre la inclusión de características del aprendizaje abierto y en línea a la educación de la sociedad digital en red, a partir de revisión de literatura y entrevista a expertos en el tema, ven la evaluación en la virtualidad como un sistema abierto de credenciales o insignias de aprendizaje que se adquieren de forma personal, en trayectos individuales de aprendizaje, a través de actividades grupales y trabajo colaborativo. Los investigadores destacan la importancia de tener en cuenta los saberes previos de cada participante, así como el reconocimiento de patrones de aprendizaje diversificados.

En cuanto a la evaluación de logro en la virtualidad, Woldeab, Yawson y Osafo (2020) realizaron una revisión sistemática de literatura para comparar la educación en línea con la educación presencial. Los investigadores analizaron 184 materiales entre estudios comparativos, estudios de caso y estudios experimentales y de los datos concluyen que los cursos en línea también deben considerar la evaluación como parte del diseño completo del proceso, donde los métodos utilizados para evaluar ayuden a verificar que se haya producido el aprendizaje. También, señalan que una combinación de distintos tipos de evaluación generalmente es beneficiosa para un aprendizaje más profundo y que los métodos tradicionales, como cuestionarios y exámenes, pueden garantizar la memorización de conceptos, aunque sugieren usar preguntas que involucren el pensamiento crítico con base en situaciones reales que permitan tener evidencias significativas de aprendizaje. Para los investigadores esto se logra pidiéndoles

a los estudiantes que realicen actividades en las cuales se apliquen los conceptos en el uso práctico del conocimiento, más que la memorización.

Cochrane, Antonczak, Guinibert, Mulrennan y Rive (2017) proponen aprovechar la riqueza en materia de métodos de evaluación que ofrece el uso de tecnología en los procesos educativos, tras analizar como estudios de caso el uso de redes sociales en la implementación de cinco marcos de diseño de la enseñanza móvil en programas de pregrado de universidades en Nueva Zelanda. Los investigadores detectaron seis factores de éxito en estos procesos, relacionados con la integración pedagógica de la tecnología en el curso y la evaluación, la formación de los profesores para el uso pedagógico de las herramientas, la importancia de tener una comunidad de aprendizaje como apoyo, la elección adecuada de dispositivos móviles y software social y el apoyo pedagógico y tecnológico permanente a partir de una interacción sostenida entre profesores y estudiantes.

Para maximizar el potencial que ofrece el mundo digital, los investigadores consideran necesario diseñar evaluaciones que aprovechen las posibilidades únicas que ofrecen las TIC y cambien la concepción que se tiene de la evaluación como calificación. Otros autores como Oostveen y Desjardins (2013) ven la evaluación en los entornos virtuales como un reto principal que debe enfrentarse con la diversificación de estrategias de forma permanente durante el proceso. Por ejemplo, con la implementación de un programa de pregrado en línea basado en el uso de videoconferencia, consumo de videos a través de Youtube y trabajo colaborativo asincrónico, se trata de valorar nuevas formas de relacionarse con el conocimiento y asimilarlo, puesto que a partir de la interacción con los contenidos, los participantes generan redes complejas de intercambio permanente de información, presentan elementos que complejizan el contexto e invitan a nuevas miradas enriquecidas socialmente que reflejan modelos ya no centrados en el profesor, sino en el estudiante.

En ese sentido, Salmi (2013) le apuesta a la coevaluación con pares para enriquecer las valoraciones y el seguimiento de los procesos formativos en entornos virtuales. En su investigación con estudiantes de administración de negocios indaga por las experiencias de éstos durante las interacciones en línea y concluye que tanto la planeación como la retroalimentación a lo largo del proceso son fundamentales para la valoración positiva de estos espacios y su contribución al proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su

parte, Nessipbayeva (2012), a partir de una revisión de literatura, propone que los profesores del siglo XXI deben desarrollar competencias con el fin de estar preparados para el contexto que requiere la educación en línea en la actualidad y ser capaces de evaluar de forma eficaz incorporando pruebas, asignaciones en el aula, trabajos por proyectos y estrategias que involucren a los alumnos en la autoevaluación, para ayudarlos a tomar conciencia de sus fortalezas y necesidades y alentarlos a establecer metas personales de aprendizaje.

La percepción del profesor se convierte solo en uno de los múltiples puntos de vista que pueden valorar y enriquecer un espacio formativo en la virtualidad, pues el abordaje líquido, experimental y emergente que propone el contexto del ciberespacio invita a enriquecer de manera continua y colectiva las experiencias de enseñanza y aprendizaje a través de los múltiples recursos, canales y formatos que ofrece la virtualidad.

Ambientes virtuales de aprendizaje flexibles y enriquecidos

La evolución de las tecnologías de telefonía móvil y su penetración creciente, así como el auge en la producción y consumo de contenidos multiplataforma han contribuido a una progresiva aceptación y uso de propuestas vinculadas al aprendizaje móvil. Se presentan diferentes alternativas con la promesa de “aprender” con la posibilidad de hacerlo en cualquier momento, en cualquier lugar, a ritmo diferenciado. Estas evoluciones tecnológicas, junto con los nuevos tipos de relacionamiento promovidos por la web 2.0 y las plataformas de medio social han dado lugar a ambientes de enseñanza-aprendizaje flexibles y enriquecidos que van más allá de los propuestos tradicionalmente por las instituciones educativas. Autores como Chacón (1997), Taylor (1999), García Aretio (2001) y MacKenzie (2008) aún no se ponen de acuerdo para definir la evolución de las últimas generaciones de la educación a distancia, precisamente por los cambios traídos por las herramientas colaborativas y de medio social, así como el uso de dispositivos móviles para la educación en el ciberespacio.

Los investigadores Silva, Pereira, Pereira de Arruda y Vieira da Rocha (2013) desarrollaron una plataforma propia para la Universidad de Campinas, llamada TeleEduc, que incluye actualizaciones para dispositivos móviles y más herramientas de comunicación, administración y creación de contenido para la web 2.0. Sus trabajos presentaron dificultades de compatibilidad con algunas aplicaciones, pero los llevó a concluir que

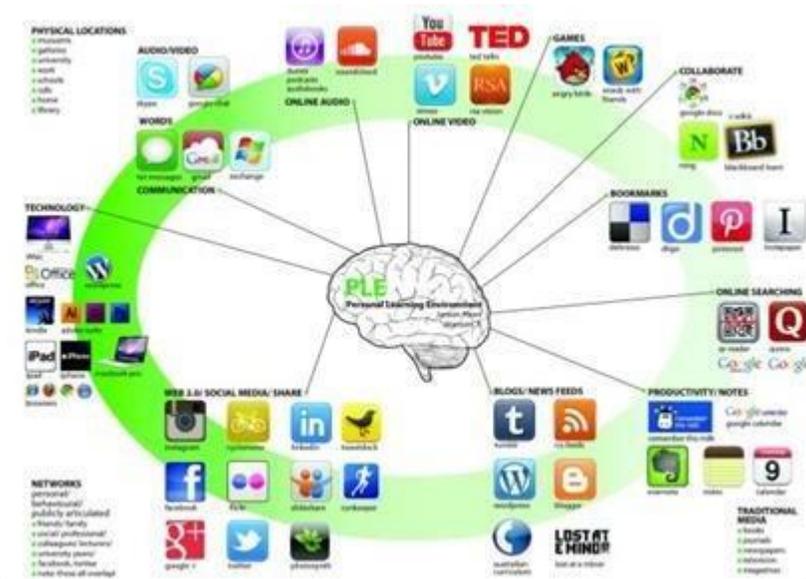
los ambientes para el aprendizaje móvil requieren de adaptación a diferentes sistemas operativos e incluir las posibilidades de interacción que ofrece la web 2.0.

Por su parte, Lyng (2010), en Irlanda, analizó las prestaciones de Moodle, la plataforma educativa más usada en ese país, a través de cuestionarios diligenciados vía correo electrónico por profesores de cursos en línea, complementados con entrevistas a docentes que no usaban esta herramienta. En sus conclusiones, el investigador da cuenta de la necesidad de que Moodle sea más flexible, mejore sus prestaciones en relación con las posibilidades de comunicación y colaboración, así como la experiencia de los docentes y el soporte, para tener mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para Castañeda y Adell (2013) es importante que el grupo de participantes involucrados en cada proceso formativo pueda sugerir aplicaciones, plataformas y herramientas complementarias que enriquezcan los ecosistemas de aprendizaje dado que, con la llegada de Internet, la evolución de las tecnologías de la llamada Web 2.0 y la popularización del acceso móvil a la información, las cosas han cambiado. Los autores se apoyan en Weller (2011) para hacer alusión a la llegada de una era “de la abundancia” que permite acceder de forma rápida y sencilla al grueso de la información de la educación escolar, lo que significa que las experiencias, los intercambios y las actividades posibilitadas por el uso de las tecnologías se han multiplicado, diversificado y personalizado de manera extraordinaria en los entornos para para aprender. Así lo plantean Castañeda y Sánchez (2009) en un análisis de tres estudios de caso en los que exploraron los entornos de aprendizaje institucionales propuestos a tres grupos de estudiantes, junto con la posibilidad de enriquecerlos, agregando propuestas y reorganizaciones de los alumnos, en el marco del proyecto europeo ICamp. Las investigadoras observaron cómo los estudiantes en su trabajo diario del curso redefinieron sus propios ambientes de aprendizaje, incorporando herramientas que les son más familiares en sus contextos no formales e informales, flexibilizando el ambiente institucional propuesto por la universidad.

Figura 8

Ambiente Personal de Aprendizaje



Fuente: Hews (2012)

Estos hallazgos coinciden con la afirmación de Bates (2016) respecto a que los profesores crean y gestionan un entorno que fomente el aprendizaje y la tecnología puede no ser suficiente si no se tienen en cuenta componentes clave para dicho ambiente que varía según las condiciones del contexto de uso, como lo son las características de los estudiantes y sus expectativas, la diversidad del grupo, los recursos con que cuenta la institución y el tipo de contenido y la forma de abordarlo. El diseño de ambientes de aprendizaje móvil accesibles y convergentes tiene como centro los dispositivos y las habilidades de los estudiantes, conectados con los medios sociales para una mejor integración con los entornos personales de aprendizaje (Cochrane, et al., 2017).

Sezan (2021), tras observar el comportamiento de variables relacionadas con las interacciones para determinar la incidencia de éstas en la presencia cognitiva en el entorno de aprendizaje en las discusiones tenidas en línea durante siete semanas por 57 profesores en formación, confirmó la importancia de explorar el potencial de las aplicaciones móviles entre todos los miembros de los espacios formativos en la virtualidad para el enriquecimiento y el fomento del sentido de pertenencia entre los estudiantes, si se quiere lograr un ambiente fluido de discusión y de intercambio de conocimiento colectivo.

En la misma línea, Williams, Karousou y Mackness (2011) en su artículo “Aprendizaje emergente y ecologías de aprendizaje en la web 2.0” plantean que hay una necesidad de pasar de sistemas de aprendizaje monolíticos, en los cuales todo se planea y se controla, a nuevas ecologías de aprendizaje más plurales que se adapten a los grupos de estudiantes, en las cuales convivan los aprendizajes prescriptivo y emergente. El texto explora los marcos conceptuales de la complejidad, las comunidades de práctica y la noción de conectivismo, utilizando análisis cualitativos y casos seleccionados para tratar de trazar un marco adecuado para comprender la emergencia y su posible uso en la práctica. Los autores proponen ecologías de aprendizaje inclusivas, flexibles y que se adapten a las necesidades de los participantes. Ven el curso, o la clase, como un sistema maleable en el que no hay prescripciones, pero requiere el compromiso de los participantes, dado que el programa de contenidos debe convertirse en una red dinámica de intercambio de conocimiento.

Ante este panorama, es claro que la tendencia a ecologías de enseñanza y aprendizaje complejas, flexibles y enriquecidas se presenta como una realidad en los nuevos escenarios que ofrece la virtualidad porque permite sacar el mejor partido a las innegables posibilidades que ofrecen las tecnologías y a las nuevas dinámicas emergentes que tienen lugar en estos nuevos escenarios. En este sentido, una convivencia fluida entre los entornos institucionales a disposición de los estudiantes y sus recomposiciones con los elementos agregados de sus ambientes de aprendizaje personales son la base para nuevos ecosistemas cognitivos en el ciberespacio.

3.2. La interacción: el ADN de la educación virtual

De la mano de las estrategias de mediación vienen los flujos de interacción que deben propiciarse a través de múltiples canales para que tengan lugar las conexiones propias de un ambiente de aprendizaje. El fomento de la interacción está relacionado con las nuevas formas de habitar el ciberespacio y hacer presencia digital, así como con las implicaciones emocionales de identificación del otro que ello implica.

El aprendizaje emergente, entendido como el que surge de la interacción con personas y recursos en el cual los aprendices organizan y determinan el proceso y destino de su formación, puede diseñarse y motivarse, pero no predecirse. Para Williams, Karosou y Mackeness (2011), quienes aplicaron un marco

análítico a la teoría de la complejidad, la teoría de las posibilidades y las comunidades de práctica a la luz de estudios de caso, muestran cómo el curso de Maestría en Gestión del Aprendizaje y Programa de Liderazgo (MAMLL) de la Universidad de Lancaster en el Reino Unido es un ejemplo de un plan de estudios que no es la descripción de contenido, sino el producto de la interacción entre personas que están activas en el dominio y que negocian talleres y asignaciones. Los investigadores consideran que los participantes de los procesos formativos, a menudo, conocen sus necesidades de aprendizaje y por eso proponen un “programa abierto”, donde el contenido de las actividades y la teoría utilizada son definidos por los participantes a través de la interacción. Este tipo de interacción se da de manera autoorganizada y no requiere una estructura predefinida; más bien, son los participantes quienes establecen dicha estructura mientras se relacionan, bien sea de manera virtual, presencial o combinada. Este planteamiento es coherente con lo propuesto por Ravenscroft (2011) quien analiza teóricamente las relaciones del conectivismo con la dialéctica y el diálogo para el aprendizaje y concibe la conversación como el mecanismo primario para el mantenimiento de las conexiones en red. Para el autor, el enfoque dialógico, con su énfasis en “tomar la perspectiva del otro”, es más importante porque utiliza procesos conversacionales que habilitan los espacios donde el aprendizaje puede ocurrir.

En coherencia con lo anterior, Volungevičienė, Teresevičienė y Ehlers (2020) realizaron una investigación cualitativa para comparar el grado de alineación entre los planes de estudio de un programa de pregrado con los cambios del contexto y las necesidades emergentes de los participantes. Los investigadores aplicaron entrevistas semiestructuradas a trece expertos en aprendizaje abierto en línea, con edades entre 28 y 60 años. Los hallazgos dan cuenta del desafío al que se enfrentan las universidades de acuerdo con las necesidades de aprendizaje para una sociedad conectada que requiere un amplio espectro de interactividad y formas innovadoras de compartir conocimiento en grupos sin fronteras geográficas ni temporales. Los autores proponen para lograr el aprendizaje en estos entornos, garantizar accesibilidad para la colaboración de los estudiantes en actividades en línea que soporten el contenido de los cursos, desarrollando un nuevo contenido abierto y prácticas de aprendizaje abiertas, que permita la exploración y el aprovechamiento de los grupos, vistos como recursos de estudio y desarrollo personal, para compartir los aprendizajes entre todos y con la sociedad en general. Vista de este modo, la virtualidad no representa una oportunidad para la realización de cambios en la educación superior si no hay innovación en el diseño del aprendizaje y una reorganización de las experiencias educativas, concebidas como un sistema de

innovación social. Así las cosas, los investigadores proponen como reto para las universidades pensar en un contexto de conexión permanente con interactividad que fluya a través de inmensas cantidades de información y formas novedosas de compartir el conocimiento.

En la misma línea están los hallazgos de Park, Choi y Lee (2013) quienes compararon los modelos de educación inteligente: “Compartiendo ideas”, el “Modelo de instrucción centrado en actividades de investigación”, y el “Modelo basado en actividades” usados en Corea del sur en el marco de lo que allí se conoce como Smart Education o Educación inteligente. Los investigadores concluyeron que lo mejor que tienen en común estas propuestas es el acceso a la información y a oportunidades de interacción y colaboración entre los participantes.

Singh y McPherson (2013) describen la importancia de la aplicabilidad del conocimiento en ambientes auténticos que se enriquezcan a través de múltiples niveles y componentes para la interacción con estrategias personalizadas que permitan problematizar las relaciones sociales, creando redes de trabajo global mediadas digitalmente, así como la relevancia de la comprensión entre administradores, docentes y aprendices como parte del proceso formativo en la virtualidad. Su estudio llega a esta conclusión luego de aplicar un programa modular y en línea de desarrollo profesional para personal del área de la salud que mostró la necesidad de reflexión subjetiva y colectiva para mejorar en sus prácticas profesionales.

Desde la perspectiva de profesores que acompañan cursos en línea, Setlhako (2014) de la Universidad de Suráfrica, recopiló datos sobre el papel y las experiencias de 21 tutores de cursos virtuales a través de entrevistas por correo electrónico, en relación con los retos y oportunidades que identificaron en el proceso de enseñanza-aprendizaje en línea. Los datos dieron cuenta de cómo, para los entrevistados, la interacción es garantía de éxito del aprendizaje electrónico a partir de las contribuciones individuales de los estudiantes a las discusiones grupales. Según la autora, la participación asincrónica les da a los alumnos la oportunidad de desarrollar habilidades creativas, críticas y analíticas, pero los encuentros sincrónicos enriquecen esta participación. Concluyó que la discusión se centra en tres temas: acceso a internet y habilidades en línea, interacción y facilitación.

Otro estudio que hace énfasis en la interacción a través del buen uso de las herramientas de comunicación, para establecer puntos de contacto permanente que mitiguen la sensación de soledad que puede traer el estudiar a distancia, son las conclusiones a las que llegó Segoe (2014), quien, con base en la teoría socioconstructivista, realizó grupos focales con estudiantes de diferentes universidades de Suráfrica para indagar sobre la importancia del trabajo con pares. El análisis de los datos arrojó que el trabajo en grupo, las herramientas de comunicación y las sesiones de videoconferencia son claves para disminuir la deserción en la educación virtual.

Con base en esta mirada que problematiza la interacción en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la virtualidad, Salmi (2013) indagó por experiencias de estudiantes con la interacción en entornos de aprendizaje en línea. Este estudio lo llevó a cabo con dos grupos de alumnos de primero y tercer año de administración de negocios, a quienes les envió cuestionarios en línea preguntando por el uso de herramientas para la comunicación y sus percepciones al respecto. La investigadora destaca la importancia de relacionarse con personas y recursos a través del desarrollo de estrategias que fortalezcan la presencia en línea, como enriquecer los ambientes virtuales de aprendizaje con el uso de fotos de perfil, avatares y elementos identitarios que ayuden a establecer lazos para la interacción, incluso, a través de acciones aparentemente pequeñas y triviales que fomenten el sentido de pertenencia. Para que se produzca interacción se requiere, más que tecnología, una intencionalidad comunicativa y pedagógica.

Para que funcione la educación en línea, Vasilevska (2012) considera que se necesita humanizar la interacción, dado que la motivación surge de la comunicación con los pares y los profesores. La investigadora propone la integración de TIC a la educación como un hecho esperanzador para el establecimiento de un sistema abierto de educación a distancia que permita a cada persona elegir sus estrategias educativas, así como la interacción en espacios educativos regionales, nacionales y globales. La autora analiza el Plan de Desarrollo Letonia 2030 en el cual se incluye la educación a distancia, como factor de desarrollo, a la luz de la metodología para evaluar actividades y la calidad de la implementación de programas educativos en instituciones y centros de exámenes diseñado por el Estado, con base en lineamientos y criterios principales como son los contenidos, su organización y la evaluación de los aprendizajes. La autora considera que la educación a distancia no es solo una innovación tecnológica, sino una innovación social; en ese sentido, coincide con Esteban-Guitart, DiGiacomo, Penuel e Ito (2020),

quienes presentan una aproximación al aprendizaje conectado desde sus principios y algunos ejemplos de aplicación en los cuales se evidencia la construcción de trayectorias de aprendizaje con procesos comunes, apoyo y promoción desde el contexto escolar para conectar los intereses de quienes aprenden con las oportunidades de aprendizaje disponibles en la virtualidad o la presencialidad.

Los casos anteriores dan cuenta de la nueva mirada respecto al rol central que juega la interacción en los procesos formativos de educación a distancia en el escenario de la virtualidad. Como bien lo han problematizado autores que proponen una Cuarta, Quinta y hasta una Sexta generación de la educación a distancia (Chacón, 1997 y MacKenzie, 2008), las herramientas colaborativas, la creación, la intervención y la distribución de contenidos, así como la conformación de comunidades de aprendizaje, se han convertido en elementos humanizadores de la educación en línea a través de las múltiples posibilidades de establecimiento de vínculos y recursos comunicativos que ofrece el ciberespacio y que redefinen tanto los roles de los participantes en los procesos, como las dinámicas formativas.

3.2.1. Nuevas formas de vivir el proceso educativo para profesores y estudiantes

La educación en línea vista como la innovación social antes mencionada, requiere que tanto profesores como estudiantes conciban el espacio de clase como un laboratorio en construcción y se sientan motivados para explorar nuevas formas de acceder, compartir y asimilar el conocimiento.

Las múltiples posibilidades de combinar de manera flexible la entrega, interacción e intercambio de recursos, estrategias, mediaciones, componentes y valoraciones, dan como resultado un gran potencial de elecciones por explorar al servicio de los objetivos pedagógicos. La clase misma se convierte en un espacio de experimentación, una aventura permanente, como lo propone Ghounane (2020), quien indagó por el uso de plataformas de medio social como Facebook, Twitter, Whatsapp, YouTube e Instagram frente al uso de plataformas de administración del aprendizaje como Moodle, y llegó a la conclusión que Facebook es considerada por los estudiantes como un excelente complemento para sus clases. Su estudio fue realizado en el Departamento de Lengua y Literatura inglesa de la Universidad de Saida, en Argelia, y en éste participaron 8 profesores y 90 estudiantes, quienes respondieron cuestionarios y entrevistas a través de Internet. Dentro de las conclusiones de la investigadora, está el uso creativo de la tecnología con

criterio pedagógico. Específicamente, se refiere a proponer ambientes de aprendizaje flexibles que incluyan Moodle como plataforma institucional, pero que pueda combinarse con redes sociales como Facebook y otras herramientas, como Zoom o Classroom, para que tanto estudiantes como profesores se constituyan en participantes activos y creativos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es claro que el reto está en el diseño y la formulación de modelos pedagógicos que se adapten al contexto específico y condiciones de los estudiantes. Así las cosas, tanto profesores como estudiantes, los principales implicados en el proceso formativo, están llamados a reinventarse en la virtualidad.

Investigaciones como la de Volungevičienė, Teresevičienė y Ehlers (2020) dan cuenta de que el proceso de aprendizaje en la sociedad digital ocurre en espacios nuevos, atemporales y sin fronteras. Se trata de una investigación teórica para problematizar las formas emergentes de enseñanza y aprendizaje en una sociedad red, que luego se complementa con entrevistas semiestructuradas a expertos en el tema. Los resultados de la investigación apoyan la necesidad de cambiar el enfoque pedagógico de un modelo de enseñanza centrado en el profesor a un modelo de enseñanza multidimensional, orientado a grupos pequeños y centrado en el alumno, lo que plantea nuevos desafíos y dilemas de investigación. La diversidad de estudiantes de diferentes culturas y procedencias, la llegada de alumnos no tradicionales como adultos o estudiantes trabajadores, así como los modelos centrados en los alumnos, con grupos pequeños y actividades de colaboración y cocreación, implican una nueva forma de asumir el proceso.

Gros, Lara, García, Mas, López, Maniega y Martínez (2009) centran el modelo educativo de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) en los estudiantes, puesto que se orienta hacia el trabajo en equipo, con alumnos que gestionen y produzcan conocimiento de forma conjunta y colectiva, buscando que sean competentes en el trabajo en red y en la red. Por su parte, Godrick (2010) analizó la flexibilidad del servicio de soporte de un modelo centrado en el estudiante comparando resultados cuantitativos de desempeño de los estudiantes que usaron el aula virtual respecto a los que no lo hicieron y llegó a la conclusión que la interacción entre estudiantes y con los profesores dinamiza y enriquece los espacios de aprendizaje, lo que implica una actitud activa y participativa frente a su proceso formativo.

Valerio y Valenzuela (2013) del Instituto Tecnológico de Monterrey analizaron la implementación de orientaciones centradas en el logro individual de los estudiantes con base en la colaboración, la comunicación y la interacción para potenciar la interacción en sus cursos y concluyeron que, aunque a veces los estudiantes no están preparados para entornos participativos donde deben proponer e interactuar, los modelos educativos deben prepararlos para ello, con la orientación de profesores que también sepan hacerlo, y asumir sus nuevos roles en la educación virtual. Los autores sugirieron no replicar

los métodos de la educación tradicional, tener un buen diseño instruccional, mantener a los estudiantes enfocados, sacar provecho del ambiente de juego, desarrollar habilidades comunicativas y tener en cuenta el respeto a la privacidad y los derechos de autor. Se trata de modelos de enseñanza flexibles, incluso personalizados, pues cada vez más y más personas comienzan a explorar nuevas rutas de formación diversas y adaptables, diferentes a las propuestas por la educación superior tradicional.

No es extraño, entonces, que hayan emergido términos como “knowmads” (Moraveck, 2011), que en español se traduce como “nómadas del conocimiento”, o “roaming autodidacts” (McMillan, 2015), el cual significa “autodidactas itinerantes”, para referirse a aquellas personas que “navegan” en el ciberespacio en busca de oportunidades de aprendizaje ajustadas a sus intereses personales, saltando de una red a otra o de una página a otra, estableciendo su propio trayecto formativo. Con base en estas nuevas dinámicas y necesidades de aprendizaje, es necesario replantear los procesos de adquisición de conocimiento que, para Esteban-Guitart, DiGiacomo, Penuel e Ito (2020), son un proyecto de vida implicado en procesos de transformación identitaria, lo que significa que se requieren participantes con el rol de conectores que faciliten la transición de un contexto, situación o actividad a otro. Los estudiantes deben aprovechar la experiencia de sus compañeros para crear y disponer de la experiencia e inteligencia colectiva, situada y distribuida, al servicio de la creación colaborativa. Los investigadores llegaron a esta conclusión luego de plantear una aproximación teórica a la perspectiva del aprendizaje conectado y describir los 4 principios en que se fundamenta esta corriente pedagógica.

La exploración etnográfica del cosplay, a través de entrevistas semiestructuradas a estudiantes de entre 21 y 33 años en Estados Unidos, fue el trabajo de Bender y Peppler (2019), quienes analizaron los datos a la luz del aprendizaje conectado para explicar cómo las personas pueden construir rutas de aprendizaje relacionadas con sus intereses, sus interacciones sociales y el aprendizaje formal que lleven a oportunidades de futuro en una carrera profesional, que debe ser el objetivo integrador de las universidades para ser pertinentes en su ofertas formativas. Estas ideas conectan con la “diversidad de conectividades socialmente situadas”, propuesta por Ünlüsoy y de Haan (2020), que permite mucha más

libertad en comparación con las formas de la educación tradicional y además plantea a las personas opciones para invertir su tiempo y energía en la satisfacción de sus intereses variados que pueden ser integrados a sus carreras. Estas investigadoras, a partir de entrevistas en profundidad, dan cuenta de cómo 25 jóvenes turco-holandeses se perciben como aprendices, cómo hacen uso de la tecnología para perseguir sus intereses de comunicación y aprendizaje y cómo su acceso a los recursos y a la construcción de conexiones transnacionales enriquecen sus procesos formativos.

Para Woldeab, Yawson y Osafo (2020), los roles de profesores y estudiantes deben cambiar en ambientes en línea. Llegan a esta conclusión tras realizar un estudio que analiza la evidencia empírica que compara la educación presencial y en línea a través de una revisión sistemática y metaanalítica de literatura, desde la forma en que las políticas y el desarrollo curricular se han transformado, hasta las nuevas configuraciones de aula que implican una diversidad de estudiantes con una variedad de expectativas, contextos y culturas. Los investigadores encontraron que la principal crítica que se hace contra el aprendizaje en línea emana de las preocupaciones respecto a la disminución de la interacción entre estudiantes y profesores en comparación con el entorno de clase tradicional. En los ambientes de educación virtual se requiere más interacción para compensar la distancia, así que se hace necesario el desarrollo de habilidades personales para adaptarse a estos nuevos entornos. Los autores agregan que el rol de los docentes debe ser más el de un gestor, facilitador o dinamizador, lo cual es crucial para que el diseño de los cursos involucre a los estudiantes, los motive y se comprometa, logrando así su interacción y reducir las posibilidades de que deserten.

En la perspectiva del aprendizaje conectado, Anderson y Dron (2011), quienes analizan y definen tres generaciones de educación a distancia desde sus enfoques pedagógicos, cognitivo-conductista, social constructivista y conectivista, a través del modelo de comunidad de indagación, concluyen que la educación a distancia de calidad aprovecha lo recogido en las tres generaciones y se enfoca en las expectativas de aprendizaje de los estudiantes en contexto. Consideran la presencia del profesor en la creación de patrones para guiar a los estudiantes como soporte de la interacción y la propuesta de recursos para la creación de conexiones. Así, ese tutor tiene como función principal la provocación para aprender a pensar, en vez de la transmisión del conocimiento, que está bien difundido a lo largo y ancho del ciberespacio, a un clic de distancia.

Estos ejemplos dan cuenta de la identificación de nuevos roles tanto para el estudiante como para el docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ciberespacio, que requieren un tránsito desde las formas tradicionales de participación en los contextos tradicionales de la presencialidad, hacia otras maneras de involucrarse y sacar partido de las nuevas oportunidades de enseñanza y aprendizaje que ofrece el entorno digital.

La revisión de literatura realizada en el marco del presente estudio permitió identificar asuntos centrales de la educación virtual que están siendo abordados como objetos de investigación, tales como la flexibilidad desde sus múltiples posibilidades, el enriquecimiento de los ambientes de aprendizaje, la importancia de la interacción, las formas de trabajo colaborativo y colectivo que se derivan de las conexiones que propicia el aprendizaje en red y la necesaria redefinición de roles para que estudiantes y profesores entiendan y aprovechen las nuevas formas de participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje que posibilita el entorno digital.

Temas como el uso de los recursos, la transformación de los entornos de aprendizaje y la comprensión de los nuevos roles son abordados con más frecuencia y en mayor medida por las investigaciones encontradas, mientras que asuntos como la mediación docente o las nuevas estrategias didácticas para la virtualidad, así como la evaluación, la formación y sensibilización tanto para profesores como para estudiantes merecen un poco más de atención en futuras investigaciones.

El constructivismo sigue siendo una teoría pedagógica que orienta muchos de los estudios encontrados, pero es evidente la tendencia hacia nuevas perspectivas surgidas en las últimas dos décadas que recogen teorías y propuestas anteriores, adaptadas al contexto digital, como el conectivismo o el aprendizaje conectado, las cuales muestran claras diferencias con las posturas tradicionales al reconocer en las redes y las conexiones el nuevo centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y no solo en la mente de los individuos. También puede verse, desde la mirada optimista, una evolución de la tecnología como aporte al proceso formativo al servicio de su “optimización”, con una concepción crítica y problematizada de la tecnología educativa que busca la humanización de la educación en los nuevos entornos digitales, por encima de su utilidad para fines económicos o comerciales.

El horizonte teórico frente a este campo de estudio incluye temas como el aprendizaje conectado y la complejidad de las relaciones entre las personas y recursos involucrados, así como las nuevas dinámicas del proceso de enseñanza-aprendizaje en la virtualidad, en entornos cocreados y enriquecidos desde los intereses y expectativas de los participantes, desde una mirada global y en red. Las apuestas de orden metodológico que combinen análisis sistemáticos de literatura, así como el estudio de la aplicación de marcos y modelos para la educación virtual en diversos contextos, contribuirán a una mejor comprensión de este campo.

4. Marco teórico

En este apartado se da cuenta de las coordenadas teóricas que soportan esta investigación, desde conceptos como virtualización e inteligencia colectiva propuestos por el filósofo e investigador de la comunicación Pierre Levy, para luego abordar la relación que surge con el conectivismo de George Siemens (2004) propuesto como “la teoría para el aprendizaje en la era digital”. Finalmente termina con la exposición de un campo de investigación que recoge asuntos afines con las dos perspectivas anteriores, como el aprendizaje en red o aprendizaje conectado, que está en desarrollo desde los años 90.

La elaboración de esta construcción teórica significó un reto para el estudio, debido a que las indagaciones iniciales indicaron que los modelos pedagógicos para la educación virtual estaban basados, en su mayoría, en el constructivismo como teoría orientadora de los procesos de aprendizaje en los contextos virtuales, o en combinaciones eclécticas entre el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo, lo que no difería mucho en relación con los enfoques de estos dispositivos en la presencialidad, y las concepciones tradicionales de la relación con el saber. Solo fue hasta la articulación inicial que se pudo establecer entre conceptos como la inteligencia colectiva (Levy, 1995) y el conectivismo (Siemens, 2004), que lograron percibirse enfoques más acordes con las nuevas dinámicas de circulación de la información y el conocimiento, y las dinámicas que se desarrollan en las nuevas ecologías de aprendizaje que permite el ciberespacio. A pesar de la coherencia entre los dos autores antes mencionados, el que ninguno de los dos hiciera sus propuestas conceptuales desde el campo de la pedagogía, se convirtió en una limitación que solo logró superarse con la inclusión del campo del aprendizaje conectado (NLCE, 1998) en este marco teórico, al que se llegó justo finalizando el trabajo de campo que implicó la segunda implementación del modelo pedagógico. El aprendizaje conectado o en red posibilitó la resolución de dudas respecto a la confiabilidad y pertinencia de las perspectivas teóricas previamente elegidas, puesto que confirmó, articuló y desarrolló las propuestas iniciales, vinculándolas a una mirada científica que viene trabajando en indagaciones que buscan la humanización de la tecnología educativa, en este caso al servicio de la educación virtual, con pleno reconocimiento de varias tradiciones pedagógicas.

4.1. El proceso de virtualización de la información, la comunicación y el conocimiento

Antes de profundizar en el concepto de virtualización propuesto por Pierre Levy, es importante contextualizar su formación para entender de dónde surgen sus posturas. Levy es historiador, con maestría en historia de la ciencia y doctorado en sociología. Se formó como investigador en ciencias de la comunicación y ha concentrado su trabajo desde los años 90 en la relación de los seres humanos y la comunicación, con las tecnologías digitales. Levy reconoce como pensadores influyentes en su trabajo a Michel Serres, Cornelius Castoriadis, Gilles Deleuze y Félix Guattari. En la actualidad es uno de los autores más reconocidos en los campos de investigación que se ocupan de las implicaciones del ciberespacio y la comunicación digital en la historia de la humanidad, gracias a su trabajo sobre computación, cognición y economía de la información, transformación de la cibercultura y el papel del hombre y la sociedad y su transformación en los nuevos escenarios y posibilidades que ha permitido el mundo digital. Evidencia de lo anterior es que varias de sus obras han sido traducidas al catalán, italiano, checo, coreano, español, portugués, rumano y griego.

Las indagaciones teóricas relacionadas con este autor en las que se basa este estudio, comenzaron por la comprensión de la educación virtual, desde las definiciones de Levy (1995) sobre ¿Qué es lo virtual? de donde se deriva el concepto de virtualización como una evolución cultural que expresa la continuación de la hominización, al ser, en palabras del autor “una forma fecunda y potente que favorece los procesos de creación, abre horizontes, cava pozos llenos de sentido, bajo la superficialidad de la presencia física inmediata” (p. 8) Este autor planteó en 1995 que cuando una persona, un colectivo o una información se virtualizan, se ubican “fuera de ahí”, se desterritorializan, recortando el espacio – tiempo clásico, dando paso a la “ubicuidad, simultaneidad, distribución fragmentada o masivamente paralela que somete el relato clásico a una unidad de tiempo, sin unidad de lugar (gracias a las interacciones en tiempo real a través de redes electrónicas, a las retransmisiones en directo, a los sistemas de telepresencia” (p. 15).

En este orden de ideas, para Levy (1995) la multiplicación contemporánea de los espacios que permite el ciberespacio nos convirtió en nómadas que saltan de una red a otra, e incluso en ese momento llegó a preguntarse si la multiplicación de medios y de flujos de comunicación llegaría algún día a sustituir la movilidad física. De acuerdo con estas ideas la virtualización inventa “velocidades cualitativamente nuevas y espacios – tiempos mutantes” (p.17). Esto ocurre a la manera de hipertextos que enlazan zonas de sentido, como una tecnología intelectual que “exterioriza, objetiva y virtualiza una función cognitiva, una

actividad mental” (p. 27). Agrega que el soporte digital facilita la virtualización al permitir nuevos tipos de lectura y escritura colectivas, en un flujo continuo que conecta la lectura individual con la navegación por las redes digitales en las que “una multitud de personas anota, aumenta y conecta los textos entre sí mediante enlaces hipertextuales” (p. 36).

Figura 9

Proceso de virtualización según Pierre Levy



Fuente: Elaboración propia

Levy (1995) afirma que el hipertexto es un texto caleidoscópico con múltiples formas de lectura (en sentido amplio de la concepción de un texto, sin importar el lenguaje en el que esté soportado). En ese contexto, el computador y los dispositivos móviles se convierten en la puerta de entrada a la complejidad del ciberespacio: una trama de redes que permite que la virtualidad de los textos, la información y la comunicación en todos sus formatos, alimenten la inteligencia a través de nuevas formas de conexión con las inteligencias de otros, dando lugar a inteligencias colectivas y memorias cambiantes que se constituyen en hipertextos en construcción permanente, que abren nuevos espacios y nuevas velocidades de aprendizaje, con ritmos de pensamiento inéditos.

Para este autor la evolución cultural va más rápido que la evolución biológica, lo que se evidencia en el crecimiento de lo que llama el “Hipertexto relacional” que cada persona recorre en trayectorias individuales de aprendizaje, a la manera de un árbol que crece con múltiples ramas que representan la evolución de su conocimiento, sin que eso signifique cambios en el cuerpo. A esta metáfora que llama “árboles de conocimiento”, le atribuye una “gramaticalización” del reconocimiento del saber, entendiendo gramática en el contexto del *trivium* (la cursiva es del autor), base de la enseñanza liberal en la Antigüedad y la Edad Media, como el saber leer y escribir correctamente, para poder ocuparse luego de la dialéctica, comprendida como saber razonar y finalmente lograr la retórica, entendida como saber crear un discurso para convencer. Para Levy estas tres operaciones casi siempre se usan en los procesos de virtualización. Agrega que al ser la dialéctica de las personas a su vez una dialéctica de los signos y las cosas obliga a integrar el punto de vista de los otros y a significar recíprocamente en la negociación de reglas de la vida pública en general. A continuación, una explicación textual del autor, sobre cómo interviene la dialéctica en el proceso de virtualización:

“Dialectizar, ya lo hemos visto, es organizar una correspondencia: intercambio recíproco de argumentos entre sujetos, pero también relación entre entidades que, de pronto, se ponen mutuamente a significar. La dialéctica virtualizante, a diferencia de un gran reparto entre los signos y las cosas, establece relaciones de significación, de asociación o de referencia entre una entidad cualquiera y otras distintas”. (1995, p. 73)

En ese orden de ideas, para Levy el proceso dialéctico desdobra a los individuos al mantener su identidad, pero a la vez convertirlos en parte de otra entidad, a partir de su capacidad de significar, que se mueve entre lo que exteriorizan y comparten con otros, lo que reflexionan y asimilan para sí mismos en campos de sentido, en una nueva dialectización, a manera de ciclos. Así, de este modo, propone el autor la operación dialéctica como base de lo virtual, porque “abre siempre y de un modo diferente, un segundo mundo” (p. 73). En palabras del autor:

“La dialéctica pone en marcha las sustituciones y correspondencias. La retórica separa los objetos de toda combinatoria, de toda referencia, para desplegar lo virtual como si se tratara de un mundo autónomo. La retórica general que invocamos aquí se parece a la operación de creación del mundo humano, tanto en el

ámbito del lenguaje como en el técnico o relacional: invención, composición, estilo, memoria, acción... El acto retórico que se refiere a la esencia de lo virtual plantea preguntas, dispone tensiones y propone finalidades; hace entrar en escena, las pone en juego en el proceso vital". (p. 74)

Esta exploración del concepto de virtualización da cuenta de una nueva ecología cognitiva, creada a través de tecnologías intelectuales que hace posible la comunicación digital, al proponer nuevas posibilidades de relación con el conocimiento. Según Levy la información primero digitalizada y luego virtualizada (disponible, compartida, intervenida, circulante y en transformación colectiva) propone un proyecto de civilización centrada en colectivos inteligentes y nuevas formas de cooperación abierta.

El concepto de virtualización ocupa un lugar central en la presente investigación, pues soporta el diseño del modelo pedagógico para el aprendizaje en red desde su formulación inicial y en sus dos implementaciones, por las nuevas interacciones que describe entre las personas con la información, con el conocimiento y entre ellas mismas, y que sólo son posibles a través de las dinámicas que permite el nuevo espacio digital en el que ocurren. En la fase de diseño del trabajo de campo, este concepto ocupó un lugar central, ya que fue a partir de él que se propusieron procedimientos y acciones como las configuraciones didácticas que llevaron a la práctica el modelo e implicaron la realización de la mediación pedagógica horizontal a través de la plataforma de mensajería instantánea Whatsapp, con circulación de contenidos disponibles en línea y creados por los participantes; en conversaciones abiertas a la provocación y la dialectización, motivando la participación. La comprensión de la virtualización desde las propuestas de Levy, soportó la toma de decisiones como la exploración de diversas herramientas para la interacción, con sus prestaciones específicas, como la posibilidad de compartir información en todos los formatos, articular emisiones en vivo con los chats que permiten plataformas de relacionamiento como Facebook, para trasladar luego la conversación a los grupos de Whatsapp, o combinar plataformas de videoconferencia como Meet y llamadas grupales en Whatsapp, en un ambiente de aprendizaje abierto y flexible, que dio cuenta del uso de la tecnología con criterio pedagógico para la interacción, como lo evidenciaron estudios encontrados en la revisión de literatura como los de Setlhako (2014); Pinpathomrat, Gilbert y Wills (2013); Segoe (2014); Manlig, Šlaichová, Pelantová, Šimúnová, Koblasa y Vavruška (2013); An, Lee y Lee (2013), Katz (2013) y Silva, Pereira, Pereira de Arruda y Vieira da Rocha (2013); para los que la exploración de herramientas tecnológicas al servicio del proceso de enseñanza - aprendizaje, dan cuenta de justamente del uso de la virtualización.

La adhesión a esta conceptualización supuso diferencias, en términos de cómo hacer educación mediada

por tecnología, en relación con el tipo de espacio formativo en el que se aplicaría el modelo, que debía ser flexible y fluido; diferente a los cursos tradicionales. El rol del docente y su forma de asumir la mediación pedagógica desde la provocación, la animación y la dinamización; y no desde una posición vertical que transmite el conocimiento. El rol activo, participativo y creativo de los estudiantes vistos como aprendientes (quienes aprenden), más allá de ser quienes se inscriben en un curso para recibir información y “guardarla en su cabeza”, sino para establecer conexiones; y el origen y selección de los recursos en múltiples formatos, disponibles en la red y creados por los participantes, para dinamizar la conversación.

4.2. Inteligencia colectiva

Para la configuración de la perspectiva teórica a la que está vinculado este estudio, se hace necesario indagar sobre el concepto de inteligencia colectiva, que Pierre Levy propuso en 1997 para referirse a este nuevo vínculo social que existe en torno al aprendizaje recíproco, fundamentado en la comprensión de trabajar en conjunto y hacer curación de información en una nueva relación con el conocimiento y su implicación social, pues para él cada actividad, acto de comunicación o relación humana implica un aprendizaje, ya que el otro – así no se conozca su identidad- se convierte en una oportunidad de aprender y en ese sentido cada persona es una oportunidad de adquisición de conocimiento. Para este autor el fundamento de la inteligencia colectiva es el reconocimiento y enriquecimiento recíproco de las personas, en un espacio inestable como el ciberespacio. De esta forma, cuando se valora al otro con base en sus conocimientos, se le permite identificarse de una forma nueva y positiva, que lo motiva y lo moviliza para su implicación subjetiva en proyectos colectivos. En este orden de ideas, las tecnologías cognitivas que nos permiten interactuar en diversas comunidades y animar nuevos espacios de conocimiento, se convierten en habilitadoras de singularidades múltiples, en permanente transformación y tránsito de aprendizaje. La inteligencia colectiva se crea y desarrolla a partir de nuevas técnicas de comunicación digital que renuevan de forma continua y permanente el vínculo social, como ágoras virtuales que les proporcionan a los grupos humanos la infraestructura para unir esfuerzos mentales y construir colectivos inteligentes. Para Levy la inteligencia colectiva es un concepto que hace oposición a la inteligencia artificial, que busca cambiar la perspectiva de la evolución tecnológica, hacia la idea de un sistema cognitivo/cultural humano que aproveche el poder de computar información y tener memoria ubicua (Peters, 2015).

Levy (1997) concibe el ciberespacio como un escenario cooperativo, que debe verse como un servicio público para la emergencia de intelectuales colectivos, en contacto directo con el pensamiento colectivo, para alentar el nomadismo intelectual. En ese sentido, entre más numerosos sean los colectivos intelectuales en los que participe un individuo, serán más las oportunidades de diversificación de su

conocimiento y de contribución a las comunidades vivas con las que interactúe, dado que, al surgir el pensamiento adquiere la forma de encuentro, de descubrimiento y de aprendizaje, en una profunda reinención de las relaciones humanas que exalta y potencia las inteligencias individuales. Esta mente colectiva es definida por Levy (1997) como productora de un pensamiento transpersonal continuo, en medio de la eclosión y desarrollo de nuevas formas expresivas. En el marco de la educación virtual, si para Levy (1997) el ciberespacio reinventa el vínculo social, los instrumentos que favorecen el desarrollo de esos vínculos para el aprendizaje y el intercambio de conocimientos deberían estimularse, porque invitan al surgimiento de seres autónomos, en medio de un intelecto colectivo que no deja de aprender y crear. Así cada persona (en el caso de la educación virtual el estudiante) se convierte en vector de la inteligencia colectiva, circulando entre las comunidades y enriqueciéndolas con su identidad, mientras también aprende de ellas. De este modo, cada forma de crear sentido lleva a nuevas subjetividades y la productividad de los intelectos colectivos se traduce en productividad de cada individuo en relación consigo mismo.

El ciberespacio como espacio alternativo para la creación y circulación de conocimiento, habitado por comunidades humanas en comunicación consigo mismas, pensándose a sí mismas, compartiendo y negociando permanentemente sus relaciones y sus contextos de significados compartidos, como intelectos colectivos que permiten el florecimiento de ritmos y temporalidades subjetivas, en universos de información inestables, realidades virtuales nacidas de actividades exploratorias en permanente negociación de significados y contextos. El colectivo inteligente es una entidad abierta a nuevos miembros y aprendizajes, que motiva la nomadización del conocimiento, en un repositorio de información mundial abierto, multidimensional, de representaciones dinámicas e interactivas. Así el conocimiento colectivo se

materializa en creaciones en permanente metamorfosis, porque la coordinación de inteligencias e imaginaciones permite desarrollos mejores, siempre nuevos, siempre modificados. La inteligencia colectiva incita a aumentar la libertad de los individuos y los grupos, porque no se busca dominación y control, sino múltiples germinaciones.

El concepto de inteligencia colectiva se aplica a este estudio en la concepción de las interacciones y el relacionamiento entre los actores que participan en el modelo pedagógico propuesto, así como en la perspectiva teórica de adquisición del conocimiento que derivó tanto en la formulación del modelo, como en las estrategias didácticas diseñadas para sus dos implementaciones, en la etapa cualitativa y posteriormente en la de trabajo de campo cuantitativo. Pierre Levy bebe de fuentes académicas de la filosofía, la sociología y la comunicación, con el foco principal de la sociedad del conocimiento, la comunicación digital y la cibercultura. El concepto de inteligencia colectiva complementa otras elaboraciones del autor en relación con tecnologías intelectuales que potencian el desarrollo de la cibercultura, y transforman el campo de la educación, a través de las formas de adquisición de conocimiento, así como las trayectorias individuales de aprendizaje o los árboles de conocimiento, como metáfora o representación del conjunto de habilidades o certificados de habilidad que colecciona cada persona en sus recorridos de aprendizaje.

La educación desterritorializada, que tiene como escenario el ciberespacio y se apoya en la comunicación digital, es una nueva propuesta para la cibercultura (Levy, 2007). Así la cibercultura propone a través de la inteligencia colectiva, un remedio para el ritmo desestabilizador de la mutación técnica. Gracias a las posibilidades que ofrece el ciberespacio, los miembros de comunidades pueden coordinarse, cooperar y compartir información ubicua, a través de documentos interactivos interconectados, mediante comunicación en diversos tiempos y ritmos (sincrónica y asincrónica). De esta forma los computadores y dispositivos móviles con sus redes, son la infraestructura física del universo informacional de la virtualidad, que cada vez se vuelve más interactivo, al ofrecer la posibilidad de apropiación, personalización y reciprocidad en la comunicación. Para Levy (2007) las apuestas de la cibercultura, desde la política, la cultura, la economía y la educación, dependen de nuevas configuraciones comunicativas, que permitan reuniones en torno a centros de interés comunes para compartir el conocimiento, que tengan en cuenta los cambios contemporáneos de la relación con el saber. En la concepción de la cibercultura de Levy (2007) trabajar es sinónimo de aprender, compartir saberes y producir conocimiento. Pero lo que se debe aprender ya no puede ser planificado con anterioridad, sino que emerge en espacios de conocimiento abierto y continuos, que se organizan sobre la marcha y en los cuales cada persona ocupa un lugar particular y evolutivo. De acuerdo con esto, el autor

propone dos grandes reformas al sistema educativo: adaptar los dispositivos y el espíritu de aprendizaje abierto a la cotidianidad de la formación, junto con nuevos estilos de pedagogía, y reformular la comunicación entre empresarios, individuos y recursos de aprendizaje, para que las universidades contribuyan a una nueva economía del conocimiento. En palabras de Levy (2007):

“Es la transición entre la educación de una formación estrictamente institucionalizada (la escuela, la universidad) a una situación de intercambio generalizado de los saberes, de enseñanza de la sociedad por ella misma de reconocimiento autodirigido, móvil y contextual de las competencias. En este marco, el rol de los poderes públicos debería ser:

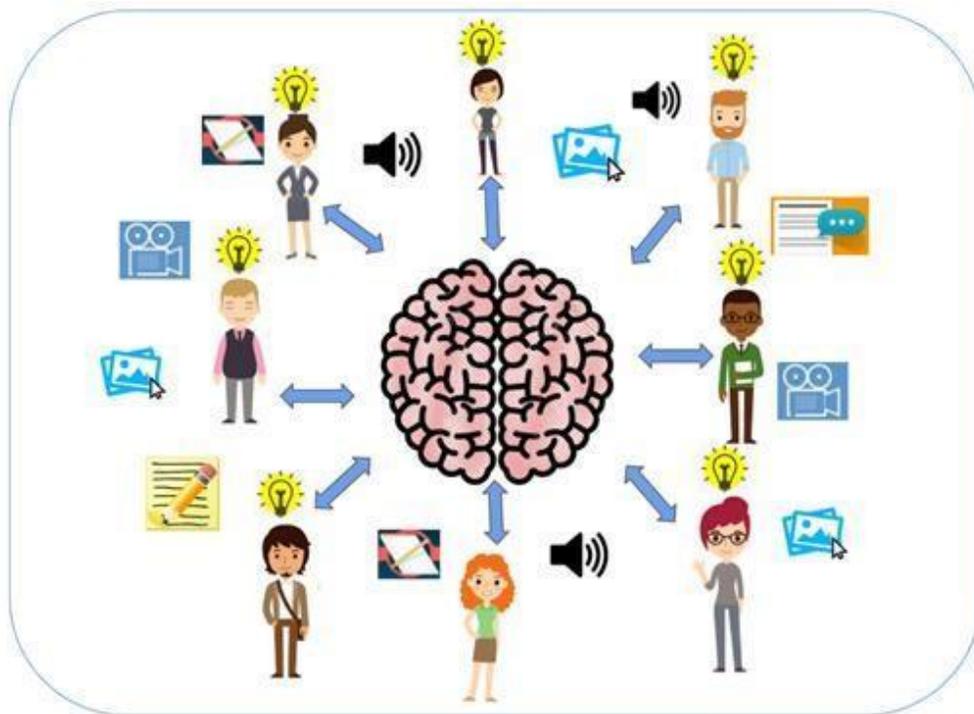
- Garantizar a cada uno una formación elemental de calidad.
- Permitir a todos un acceso abierto y gratuito a mediatecas, a centros de documentación y de autoformación, a puntos de entrada en el ciberespacio, sin descuidar la indispensable mediación humana en el acceso al conocimiento.
- Regular y animar una nueva economía del conocimiento en la cual cada individuo, cada grupo, cada organización serán considerados como recursos de aprendizaje potencial, al servicio de recorridos de formación continuos y personalizados”. (p.145)

Según estos planteamientos, las metáforas del currículo visto como una pirámide o una escalera, pertenecen a otros tiempos y deben ser reemplazadas por hipertextos rizomáticos complejos, en los que fluyen múltiples relaciones con el saber, en una demanda de formación que crece de forma cuantitativa, pero también cualitativa, en búsqueda de la diversificación y la personalización del conocimiento. Es por eso por lo que en el ciberespacio las personas soportan cada vez menos seguir programas de curso rígidos, que no se adaptan a sus necesidades, ni a sus trayectos formativos.

Según la mirada de Levy, en la educación de la cibercultura, tanto profesores como estudiantes ponen en común sus recursos para aprender juntos y actualizar simultáneamente sus saberes disciplinares y sus competencias pedagógicas. El docente se convierte en animador de la inteligencia colectiva, quien se desplaza a la tarea de la provocación para aprender a pensar. Su principal actividad es gestionar los aprendizajes, motivar el intercambio de saberes y convertirse en un mediador de los recorridos personales de aprendizaje. Se trata de acompañar un cambio de civilización que cuestiona las formas institucionales y tradicionales de la educación.

Figura 10

Inteligencia colectiva



Fuente: Elaboración propia.

4.3. El Conectivismo

El Conectivismo ha sido habitualmente presentado como “una teoría de aprendizaje para la era digital”, lo que motivó gran interés en su comprensión. En 2004 George Siemens publicó el artículo

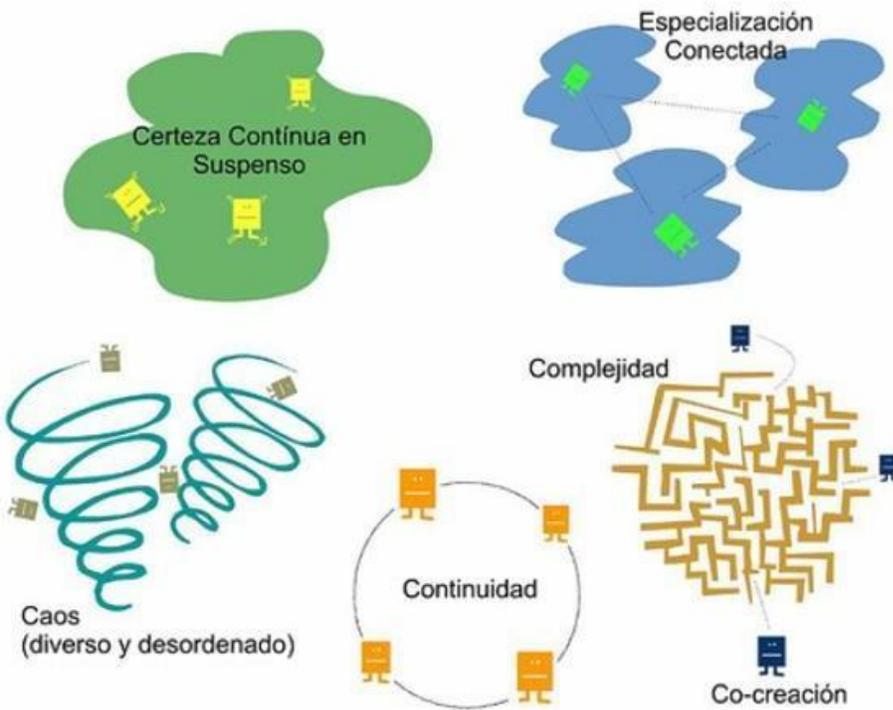
“Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital”, en el que define al individuo como punto de partida de esta teoría, y al conocimiento personal como compuesto por una red que alimenta a organizaciones e instituciones que a su vez retroalimentan la red, proveyendo nuevo aprendizaje para las personas.

Para Siemens (2010) la vida, como saber, no es una actividad alentada, es una parte rica e interconectada de los seres humanos, y no se puede detener la curiosidad por el saber, que está equilibrado por el deseo de comunicarse, compartir y conectar, en la búsqueda de sentido. Presenta Siemens en su libro Conociendo el conocimiento (2010) el esfuerzo de los individuos por crear estructuras para mantener el conocimiento, como bibliotecas, enciclopedias o los motores de búsqueda de internet, más herramientas para la comunicación y el intercambio de ese conocimiento, pero agrega que con la comunicación digital y el ciberespacio, el conocimiento ha sido liberado y permite experiencias dinámicas, adaptativas y personalizadas, que requieren de nuevas herramientas para adaptarse a estos nuevos escenarios, en los que cada uno siente atracción por el conocimiento de los demás, en formas en que los autores a veces ni siquiera se imaginan, y en estas reconfiguraciones, se disminuye la prominencia de los autores, y se aboga por el trabajo colaborativo. Por eso invita a conectar, a conformar redes que permitan el desarrollo de nuevas ecologías del conocimiento, para cambiar la educación de masas de la era industrial, por una nueva, coherente con lo que para Levy es la cibercultura (2007).

Siemens (2010) considera que gran parte del problema radica en que se cree que el aprendizaje es un proceso administrado, no motivado, cuando para él se trata de un asunto de relevancia, entendida como el grado de coincidencia de un recurso o actividad, con los intereses de una persona. Además, el contenido de los cursos se ha creado tradicionalmente en fragmentos lineales adaptados al tamaño del curso, cuando hoy se pueden cambiar el tamaño, la forma y el punto de entrega de dichos contenidos, en una inmensa variedad de formatos que permite que el saber se exprese de forma continua y no necesariamente a través de cursos estructurados. Recalca también que se debe reconocer que el aprendizaje es mucho más que la exposición al contenido, y en ese sentido la socialización y la colaboración deben ser tenidas en cuenta. Agrega que el conocimiento debe dejar de verse como un producto y convertirse en proceso, dado que está en permanente transformación y flujo.

Figura 11

Rasgos del aprendizaje hoy



Fuente: Siemens (2010)

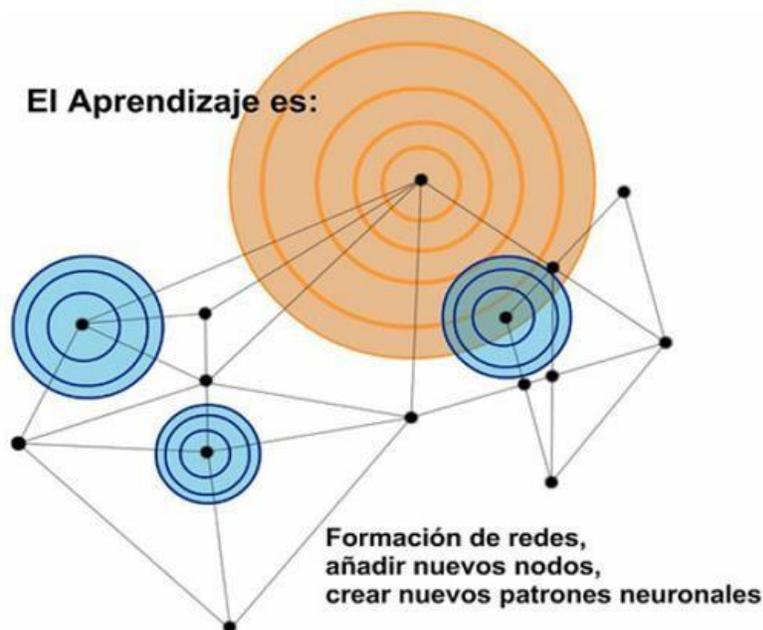
Siemens coincide con Levy al afirmar que cuanto más se participe en diversos dominios de conocimiento, más efectivo será el intercambio de dicho conocimiento, a través de la conversación, como máxima experiencia de personalización del conocimiento. En ese sentido, las dimensiones sociales de la cognición ayudan a crear modelos adaptativos de aprendizaje, en función de las actividades en las que se implican los miembros de un espacio formativo, que permite la creación de redes de conocimiento, para actualizarlo, a través de patrones que llevan a pensar y razonar en espacios de aprendizaje más complejos. En este orden de ideas, para Siemens cuando el conocimiento se vuelve fluido, las categorías son menos útiles y son las redes de conexiones de conocimiento emergente, las que les ayudan a las personas a definir cuáles conocimientos son relevantes y cómo organizarlos para que se adapten a las necesidades particulares. Según el conectivismo es más lo que se conecta, que lo que se construye, en términos de aprendizaje. Siemens (2010) propone estructuras abiertas, gobernadas por los participantes, fomentadas

y propicias para el flujo de conocimiento, para crear un sistema complejo en el que los matices y las variaciones son la nueva realidad, a través de entornos adaptativos, no centrados o limitados por las herramientas, sino flexibles según las necesidades de los miembros de la red, a la manera de ecologías de aprendizaje.

El conectivismo invita a dejar de ver el conocimiento como una entidad que está dentro de una persona, y a concebirlo como elementos distribuidos en un sistema, en el que el profesor es un apoyo, no el centro y los estudiantes encuentran valor en las nuevas perspectivas aportadas por el grupo, en una continua creación de recursos y exploración sostenida del saber. Para avanzar en el conectivismo Siemens (2010) propone tener conciencia del nuevo escenario que implica el ciberespacio, así como receptividad para la generación de conexiones, la contribución e implicación en redes de conocimiento, para pasar de consumidores pasivos de conocimiento a creadores de sentido con base en la acción y la conexión de puntos de vista, perspectivas y opiniones. Para lograrlo, los individuos deben participar activamente recreando su propia red de aprendizaje y centrar la reflexión activa en las ecologías que eligen y modifican cada día para adaptarse a los cambios externos y actualizar el conocimiento.

Figura 12

El aprendizaje como formación de redes



Fuente: Siemens (2010).

Agrega el conectivismo que gran parte del conocimiento nuevo es transversante – transferido de otro dominio, capaz de complementar vacíos existentes, pero para lograrlo se requiere exponerse a nuevos pensamientos y experiencias, niveles altos de diversidad para que las personas compartan y se comuniquen en un espacio abierto donde todos aporten desde su individualidad. Son la convergencia y el interés los que definen las nuevas relaciones con el saber, la cocreación como una expresión de identidad y la reelaboración como la personalización del conocimiento creado entre todos. Así, cuantas más conexiones establecen las personas y las organizaciones, más fácilmente se adaptan al entorno. Las redes físicas y virtuales se conectan y el espacio de interacción de los individuos comparte tanto el escenario físico como el virtual. Y así como los seres humanos ya saben cómo interactuar en redes físicas, están aprendiendo a construir nuevos vínculos en la virtualidad. Según Siemens durante la segunda mitad del siglo XX la educación preparaba a un individuo para su carrera en un campo específico a lo largo de la vida, mientras que en el siglo XXI el aprendizaje es continuo y crea múltiples oportunidades. Al igual que Levy (1999), Siemens (2010) considera que el conocimiento puede ser organizado y dispuesto de muchas maneras y cada individuo decide cuáles son las suyas propias, de acuerdo con sus necesidades e intereses. Hace referencia al pensamiento de McLuhan para apoyar sus planteamientos al afirmar que cualquier comprensión del cambio social y cultural es imposible sin un conocimiento de la forma en que los medios actúan como entornos para las personas.

Figura 13

Ecología del aprendizaje



Fuente: Siemens (2010).

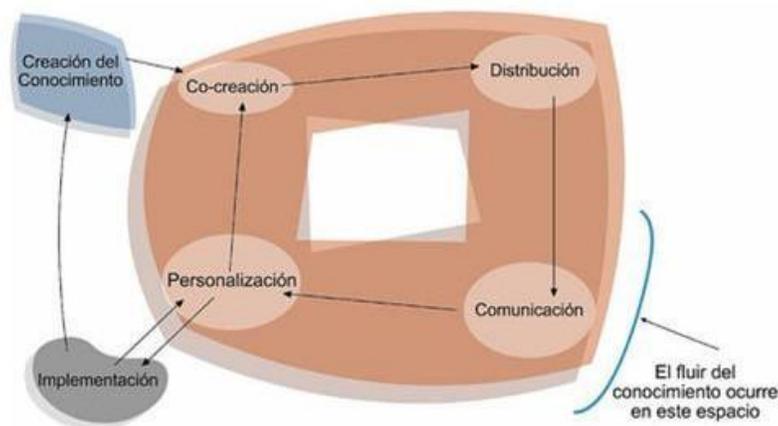
El Conectivismo se aplica a este estudio como la perspectiva teórica que contribuyó a la formulación de los componentes del modelo y las dinámicas de su implementación, tanto en la fase cualitativa del curso *Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital*, como en la fase concentrada en la recolección de datos numéricos que se aplicó en el curso regular de pregrado *Medios Interactivos*, en propuestas de entornos sistémicos para permitir el flujo de información y conocimiento, así como metodologías, actividades y recursos en los espacios formativos.

Finalmente es importante señalar que el conectivismo emerge en la obra del autor por su interés en el campo de la psicología de la educación y la tecnología, específicamente en relación con las redes sociales y el comportamiento del individuo en ellas, que fue tema de su tesis doctoral, lo que lo llevó a explorar el

campo del aprendizaje abierto y las redes de conocimiento. Siemens llegó al conectivismo para explorar nuevas perspectivas teóricas para el aprendizaje, más allá del conductismo, el cognitvismo y el constructivismo. Fue fundador y presidente de Complexive Systems Inc., laboratorio de aprendizaje para ayudar a las organizaciones en estrategias educativas. También fue Director Asociado del Centro de Tecnologías del Aprendizaje, que se ocupa de desarrollar recursos didácticos, en la Universidad de Manitoba. Trabajó en el Instituto de Investigación del Conocimiento apoyado en tecnología de la Universidad de Athabasca (Canadá) y convencido de que el potencial de la tecnología cambia el funcionamiento del cerebro, quiso proponer una revisión de fondo a las estructuras educativas actuales.

Figura 14

El ciclo del conocimiento



Fuente: Siemens (2010).

El Conectivismo se ubica en el campo de la pedagogía como una propuesta llamativa que no siguió siendo desarrollada por su autor, debido a su vinculación en 2013 como Director Ejecutivo del Laboratorio de Investigación en Innovación del Aprendizaje y Conocimiento Conectado, de la Universidad de Texas. Aunque Siemens sigue siendo invitado a dar charlas y entrevistas alrededor del mundo, no ha publicado en revistas científicas sobre el tema, pero sus planteamientos tienen afinidad con la corriente teórica que se venían desarrollando de forma paralela investigadores europeos, liderados por el Consorcio de Aprendizaje Conectado (Aalborg University, 1998).

4.4. Aprendizaje conectado o en red

El Aprendizaje Conectado es definido por el Centro de Estudios en Tecnología del Aprendizaje Avanzado (CSALT) de la Universidad de Lancaster, como “el aprendizaje en el que las TIC se usan para promover la creación de conexiones entre quienes aprenden, un aprendiz con los otros, entre aprendices y tutores, y entre comunidades de aprendizaje y recursos de aprendizaje” (1998). No es una novedad decir que se aprende a través de la interacción con los demás. Ilich (1971) ya reconocía el poder creativo de la comunicación entre las personas, que permitía que cada uno pudiera ser, a cualquier edad, maestro de otro. Siemens y Conole (2011) están de acuerdo con esta mirada, al considerar que internet favorece el aprendizaje distribuido, social y en red, y reinventó la forma en que las personas crean, comparten, interactúan y se comunican, a través de una conceptualización, contextualización y construcción activa del conocimiento. Un conocimiento visto en red, y que según el compromiso que las personas establezcan con él, se convertirá en aprendizaje, a partir de la agregación, el relacionamiento, la creación y las diversas formas de compartir información y conocimiento. Estos autores recalcan el uso de los Ambientes Personales de Aprendizaje o PLE (Personal Learning Enviroments) por sus siglas en inglés, para avanzar en el propio aprendizaje. Esta perspectiva coincide con lo planteado por Siemens (2004) y Levy (1997) en relación con la complejización de redes de intercambio de información y comunicación que propone el ciberespacio, como nuevo escenario para el desarrollo de procesos formativos, a partir de conexiones. Así, los nuevos vínculos sociales motivados por la virtualidad permiten acceder a múltiples oportunidades de conocimiento, a través de trayectos individuales de aprendizaje, mediante el entramado digital y los múltiples nodos que lo componen como posibilidades para acceder a información y conectarla con las necesidades e intereses de cada persona.

Al campo de investigación y práctica en educación que estudia la relación de los alumnos con los recursos en línea, la interacción entre estudiantes en entornos digitales, las mediaciones y relaciones entre los actores en entornos formativos a través de conexiones, se le conoce como aprendizaje conectado o en red. Durante las últimas décadas quienes lo investigan han desarrollado métodos para estudiar las redes de aprendizaje y diseñarlas (NLEC, 2020). La más reciente definición de aprendizaje conectado reconoce sus raíces en tradiciones educativas libertarias, está comprometido con la equidad e invita a contribuir a los desafíos que propone la transición a formas de vida sostenibles (Peters, et al., 2020). Este campo de estudio emerge en la última década del siglo XX, a partir de los desarrollos en la educación digital, como respuesta crítica a la mirada de la educación vista como consumo de contenidos y materiales en línea. Busca enfatizar en las redes y relaciones interpersonales, al servicio del aprendizaje.

Para Networked Learning Editorial Collective (NLEC, 2020) las bases intelectuales del aprendizaje en red son las siguientes:

Tabla 5

Bases intelectuales del aprendizaje en red

TEORÍA	AUTORES
Los relatos socioculturales de aprendizaje y cambio, así como el constructivismo social, la teoría de la actividad y el aprendizaje expansivo.	Vygotsky, Engeström
La pedagogía crítica	Freire, Giroux, McLaren, Hooks, Negt
La educación democrática y el aprendizaje experiencial	Dewey y Kolb
La desescolarización, las redes de aprendizaje y las herramientas de convivencia	Ilich y Alexander
El aprendizaje de adultos, el aprendizaje situado y el desarrollo profesional	Knowles, Lindeman, Brookfield, Schön

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UN MODELO PEDAGÓGICO PARA EL APRENDIZAJE EN RED, QUE ORIENTE LOS PROGRAMAS DE PREGRADO EN MODALIDAD VIRTUAL, DE LA FACULTAD DE COMUNICACIONES Y FILOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA.

La psicología humanista y el aprendizaje centrado en el estudiante	Rogers
La investigación acción y el aprender haciendo	Lewin, Revans, Kemmis
La pedagogía orientada a la resolución de problemas	Illeris, Negt, Dewey, Freire
Las comunicaciones mediadas por computador y las discusiones en línea	Hiltz, Harasim
El aprendizaje cooperativo y colaborativo, el aprendizaje colaborativo por computador	Johnson and Johnson; Dillenbourg, O'Malley, Koschmann
La construcción de conocimiento colaborativo y distribuido a través de comunidades de práctica	Lave, Wenger, Scardamalia, Bereiter, Pagola)
Los estudios sobre ciencia y tecnología, sociomaterialidad y la teoría del Actor Red	Orlikowski, Winch, Ingold, Fenwick, Latour, Law
El análisis matemático y sociológico de redes	Castells, Granovetter, Barabási, Wellman
El feminismo y el feminismo postestructuralista	Gore, Ellsworth

La teoría posthumanista y postdigital	Hayles, Haraway, Cascone
La aproximación a la capacidad humana	Nussbaum, Sen

Fuente: NLEC (2020)

En la evolución del campo han surgido otras definiciones como la de Goodyear, Hodgson y Steeples (1998) quienes conciben el aprendizaje conectado como aquel en el que se utilizan las tecnologías de la información y las comunicaciones. Una comprensión diferente la tienen Dohn, Sime, Cranmer, Ryberg, and De Laat (2018) y De Laat and Dohn (2019) quienes identifican cuatro énfasis en el tipo de conexiones que se presentan en el aprendizaje en red: el primer énfasis está en las conexiones entre las personas y como se desarrollan y mantienen para aprender de otros. El segundo es el énfasis entre situaciones y contexto y cómo las personas los conectan, transformando el conocimiento para usarlo en diferentes situaciones. Un tercer énfasis está en la infraestructura TIC y en la forma como habilita las conexiones y su movilidad para los procesos de aprendizaje, y finalmente, un cuarto énfasis está en las conexiones entre actores humanos y no humanos de la red, entendiendo las situaciones de aprendizaje como entramados entre personas y cosas.

Para De Laat and Dohn (2019) El aprendizaje en red se enfoca principalmente en estudiar tres conjuntos de fenómenos:

1. Las relaciones humanas como relaciones de poder, confianza, identidad, afecto, reciprocidad, solidaridad y manejo del tiempo.
2. Las tecnologías de información y comunicación que indaga por el reconocimiento de las herramientas y dispositivos que hacen posible el acceso a la información.
3. El compromiso colaborativo en actividades conjuntas, que se refiere al compromiso colaborativo frente al conocimiento, el aprendizaje y la búsqueda de sentido.

Czerkowski (2016) define el aprendizaje conectado como aquel tecnológicamente mediado por plataformas de entorno social e Internet, para producir conexiones entre los aprendices, los recursos humanos, los recursos de contenido, las comunidades de aprendizaje y las cantidades crecientes de información digital. Sin embargo, reconoce diferencias en la literatura, entre perspectivas del aprendizaje conectado, como el aprendizaje asincrónico que se caracteriza por ser en cualquier momento y lugar, utilizando actividades colaborativas, las redes personales de aprendizaje en las que el aprendiz se convierte en líder de su proceso y adquiere conocimiento a lo largo de la vida, y el aprendizaje conectado que hace alusión a las redes de aprendizaje, desde las conexiones sociales. Afirma Czerkowski (2016) que el aprendizaje en red tiene sus raíces en el movimiento de aprendizaje abierto, propuesto por Dewey, Freire e Illich, que fue implementado en los años 80 en la educación a distancia, gracias a los desarrollos de nuevas prácticas derivadas del aprendizaje electrónico. Luego vino la primera Conferencia de Aprendizaje Conectado, en la que participaron educadores de varios países europeos y el desarrollo de Moocs, principalmente en Norteamérica.

A lo largo del abordaje de aprendizaje conectado, se le ha asociado con diferentes marcos, como el de las comunidades de práctica de Wenger (1998) o la teoría conectivista de Siemens (2004) que argumenta que el uso de tecnología aumenta la formación de conexiones y permite nuevas aproximaciones al aprendizaje por parte de los individuos. Para Dron y Anderson (2014) el aprendizaje en red es una forma de interacción social en grupos humanos, más usado en educación informal, porque riñe con las estructuras institucionales tradicionales. Agrega Czerkowski (2016) que, gracias a los desarrollos recientes de las plataformas de medio social, la educación en línea ahora es más colaborativa y tiene más interacción, lo que ha llevado a proponer 3 características para los tutores virtuales:

1. Autoorganización, para manejar la abundancia de información, recursos y oportunidades de comunicación que los aprendices necesitan para su formación.
2. Emergencia, para reaccionar frente a lo impredecible de los patrones de la comunicación a través de las redes, cuando los estudiantes tienen más control del proceso.
3. Disrupción, en tanto la experiencia de aprendizaje es un reto que fuerza a los estudiantes a adaptarse a la construcción de nuevas conexiones de forma permanente.

Este autor hace las siguientes consideraciones con base en lo que ha encontrado en la literatura disponible en este dominio:

- Se deben privilegiar las actividades cooperativas considerando la diversidad de los estudiantes para construir conexiones a través del diálogo y la interacción.
- La mayoría de los estudios sobre el tema se han basado en casos cualitativos y no son generalizables.
- Propone el desarrollo de modelos teóricos y marcos de aplicación práctica para estudios longitudinales que den más luces sobre estas nuevas perspectivas del aprendizaje en red.
- Agrega que la mayoría de los estudios se han hecho en entornos fuera de las tradicionales plataformas de administración del aprendizaje o LMS, haciendo uso de otras estructuras menos rígidas.

Por su parte, Ponti and Hodgson (2006) desarrollaron ocho principios del aprendizaje en red, que fueron recogidos por Hodgson and McConnell (2019) para el diseño de programas de formación. Estos son:

1. El aprendizaje valioso para los participantes debe ser el centro del proceso.
2. La responsabilidad del proceso de aprendizaje debe ser compartida entre los participantes de la red.
3. Se debe dar tiempo para la construcción de relaciones.
4. El aprendizaje es situado y depende del contexto.
5. El aprendizaje se soporta en la colaboración y las configuraciones de grupo.
6. El diálogo y la interacción soportan la co-construcción del conocimiento, la identidad y el aprendizaje.
7. La reflexión crítica es una parte importante del proceso de aprendizaje.
8. El papel del facilitador/animador es importante en el aprendizaje conectado.

Para el Colectivo Editorial de Aprendizaje en Red (NLEC, 2020) hay cinco componentes del aprendizaje en red:

1. El primero de ellos tiene que ver con los procesos de colaboración, cooperación y acción colectiva que deben estar presentes.
2. El segundo es el reconocimiento de los saberes previos de los participantes, que hace que no se menosprecie ningún tipo de conocimiento.
3. El tercero es la certeza de que los procesos de aprendizaje dependen de las relaciones y éstas a su vez se fortalecen con confianza y reciprocidad.
4. El cuarto es la formación de redes con un propósito amplio, que les permita a los participantes actuar de formas diversas.
5. Y el componente tecnológico que permite el desarrollo del proceso y que no necesariamente hace alusión a dispositivos digitales, sino que rescata la noción de Illich de "herramientas para la convivencia".

Como se mencionó antes, una de las pretensiones de este campo de estudio es contrarrestar la concepción de la educación en línea masiva, barata y de mala calidad, basada en el contenido; que pasa por alto la complejidad y humanización del proceso formativo.

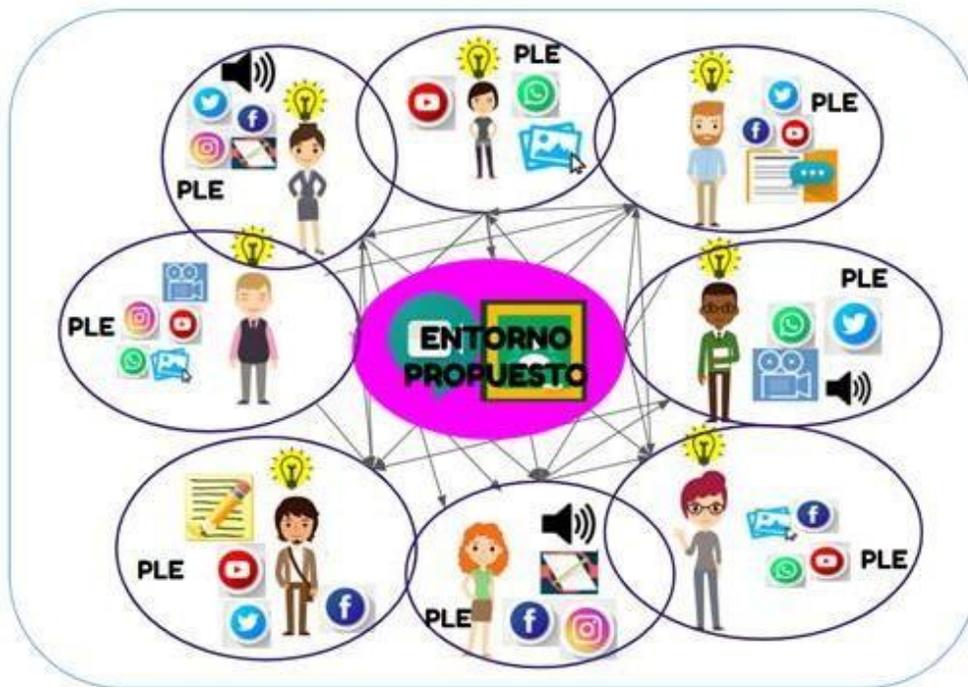
El aprendizaje conectado se aplica al estudio en la segunda implementación del modelo, en el curso de *Medios Interactivos*, con el objetivo de destacar la importancia de la participación y la interacción en red, en el proceso de aprendizaje. En el campo de los estudios de la educación, el aprendizaje conectado va más allá de la educación en línea, pues abarca supuestos teóricos sobre el aprendizaje y cómo diseñarlo. Enfatiza en las conexiones y aboga por procesos de aprendizaje y construcción colaborativa de conocimiento organizados en torno a la resolución de problemas. Esta perspectiva abarca una comprensión del aprendizaje como un fenómeno social y relacional, y una visión del conocimiento y la identidad construidos a través de la interacción y el diálogo.

Beaty et al. (2010) sobre el manifiesto de aprendizaje en red, reiteran la importancia de mantener énfasis en los valores educativos explícitos que no solo se refieren a una pedagogía basada en la conectividad y la producción de conocimiento, sino que también reconozcan la importancia del diálogo y el pensamiento crítico. El conectivismo parece ir en línea con el aprendizaje en red, pero se le critica el haber sido objeto de investigación en entornos no académicos, como la blogósfera, y el curso en línea abierto "Entornos de aprendizaje personal, redes y conocimiento" alojado y organizado por Siemens y Downes, con más de

1.800 “participantes”. Este curso masivo tipo MOOC fue, según Mackness et al. (2010), un curso y una red sobre las prácticas emergentes y la teoría del conectivismo, que plantea la pregunta sobre cuáles deberían ser los escenarios para la investigación en el campo y si los espacios de discusión académica son los únicos válidos para hacerlo. El conectivismo, respecto al aprendizaje conectado, parece centrarse más en el individuo y su capacidad para examinar, filtrar, encontrar y utilizar varias redes para recuperar recursos e ideas. Aunque se le reconocen ideas valiosas, también existen críticas relacionadas con la falta de perspectiva teórica subyacente, el reconocimiento de teorías pedagógicas previas, especialmente en relación con que subestima la importancia del diálogo, la negociación de significados, la interacción física y corporal con los recursos digitales y analógicos, y los procesos de aprendizaje colaborativo y comunitario.

Figura 15

Ecosistema de aprendizaje en red



Fuente: Elaboración propia

5. Diseño Metodológico

Este capítulo da cuenta de las elecciones metodológicas tomadas a lo largo de la investigación. Busca explicar cómo y por qué se llegó a los resultados y hallazgos que se presentan al final de esta indagación. Aborda los métodos y técnicas seleccionadas para el trabajo de campo realizado en las dos implementaciones del modelo pedagógico de aprendizaje en red y los procedimientos que se siguieron para la sistematización y el análisis de los datos.

5.1. Elegir un paradigma de investigación

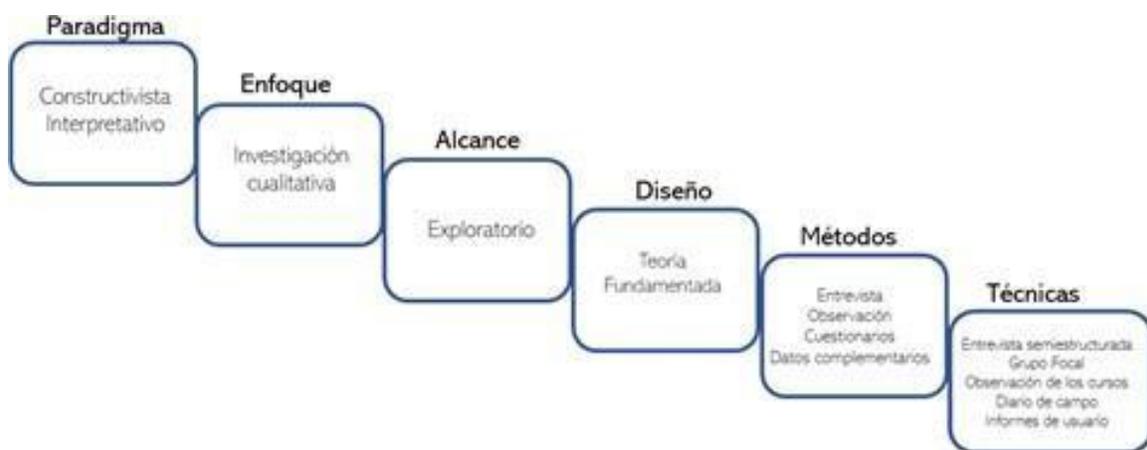
Por tratarse del diseño e implementación de un modelo pedagógico para la educación virtual en pregrado, la elección de un paradigma como punto de partida no fue fácil. Para Kuhn (1962) los paradigmas son realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. Partiendo de esta conceptualización y reconociendo los paradigmas: positivista, postpositivista, constructivista y poscolonial como los dominantes (Chilisa y Kawulich, 2012) esta investigación aborda el objeto de estudio desde el paradigma constructivista, por contemplar una perspectiva amplia e interpretativa de la realidad.

Para Chilisa y Kawulich (2012) una vez definido el tema de investigación se debe considerar cómo se va a realizar el estudio y esto depende de cómo se piensa el problema y la visión que cada investigador tiene de lo que significan la verdad y el conocimiento. De esa forma la elección de un paradigma contribuye a que el investigador se formule preguntas con los enfoques apropiados respecto al tema elegido, que respondan a cómo se desea abordarlo. En ese sentido, el paradigma constructivista/ interpretativo al relacionarse con la comprensión del mundo como otros lo experimentan, y recoger la filosofía fenomenológica y la hermenéutica, fue el elegido para esta investigación. Desde el punto de vista propuesto por el paradigma constructivista/ interpretativo, la realidad se construye socialmente y está limitada por el contexto, el espacio, el tiempo y las personas que intervienen en una situación particular. Si epistemológicamente este paradigma contempla que la verdad es producto de la experiencia humana, las historias de las comunidades son un conocimiento legítimo, en el que la naturaleza está cargada de valores y sesgos que impiden la neutralidad. El propósito de la investigación desde este paradigma es la

comprensión de las experiencias que tuvieron los participantes de los dos espacios formativos en los que se implementó el Modelo pedagógico para el aprendizaje en red, en los entornos naturales que habitan los estudiantes y profesores de la Facultad de Comunicaciones y Filología. (Chilisa y Kawulich, 2012)

Figura 16

Diseño metodológico



Fuente: Elaboración propia

5.2. Qué privilegiar y hasta dónde llegar: elecciones en materia de enfoque y alcance de la investigación

Siguiendo a Sandoval (2002) las limitaciones encontradas en los estudios de diversas dimensiones de la realidad han llevado a la ciencia a preguntarse por múltiples abordajes del mundo, para ir más allá del método experimental como única alternativa para la construcción del conocimiento. En esa búsqueda por comprender la complejidad humana surgen alternativas de investigación cualitativa en las ciencias sociales. En palabras de Sandoval (2002):

“Los acercamientos de tipo cualitativo reivindican el abordaje de las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico; el estudio de la vida cotidiana como el escenario básico

de construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las dimensiones específicas del mundo humano y, por último, ponen de relieve el carácter único, multifacético y dinámico de las realidades humanas” (p. 15).

Entender la imposibilidad de eliminar la subjetividad en la construcción del conocimiento, es lo que para Alvarado (2013) caracteriza el enfoque cualitativo de la investigación, dado que todo proceso comprensivo parte de individuos que perciben y transforman la realidad. Con base en esta línea de pensamiento, se consigue la objetividad a través de acuerdos intersubjetivos, que se originan en el reconocimiento de puntos de vista diferentes. En ese orden de ideas el enfoque cualitativo acepta como válidos diversos abordajes de la realidad, según las particularidades del fenómeno estudiado. Dichos fenómenos son el resultado de una construcción teórica y no solo fruto de la percepción sensible de la realidad material

Se eligió el enfoque cualitativo de la investigación para este estudio, por considerarlo adecuado para el abordaje del fenómeno indagado, dado que para Sandoval (2002) la investigación cualitativa acude a la “construcción de consensos fundamentados en el diálogo y la intersubjetividad” (p. 15). Este enfoque de investigación reconoce que la realidad humana es diversa y que los actores involucrados tienen perspectivas diferentes frente a ella, y en ese sentido el conocimiento sólo es posible a través de la cooperación del investigador con los actores sociales.

Para Galeano (2007) el enfoque de investigación cualitativo es una forma de encarar el mundo, privilegiando “la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que se establecen con los contextos y con otros actores sociales” (p. 16). Esta autora considera que lo cotidiano es un contexto de comprensión de la realidad, a través de las rutinas, relaciones, sentidos y significados que los actores les confieren a los acontecimientos. Por eso es característico del enfoque cualitativo que los investigadores establezcan contacto directo y permanente con quienes están involucrados en la realidad o fenómeno estudiado, para su comprensión multidimensional, lo que implica el uso de técnicas interactivas dialógicas de recolección de datos. Para esta autora, el investigador que elige el enfoque cualitativo debe entender la investigación como un proceso interactivo, atravesado por su propia historia personal, que “hace más énfasis en lo local, lo micro, lo regional” (p. 21). Agrega Galeano (2007) que el enfoque cualitativo es multimétodo y defiende una mirada holística de las personas y los contextos.

Para Alvarado (2013) es importante señalar que la investigación cualitativa en décadas más recientes se ha dedicado a estudiar fenómenos de la vida cotidiana, como crítica a la tradición científica en ciencias sociales, que se enfoca en la elaboración de constructos teóricos y problemas alejados de la vida ordinaria de los individuos. En palabras de la autora: “Su objeto de conceptualización está más vinculado a la cotidianidad y a los hechos corrientes de la vida humana por lo que los sistemas explicativos y de suposiciones no requieren de la formalización propia de los eventos extraordinarios y estrictamente delimitados del ámbito de las ciencias empírico-analíticas. Las hipótesis cualitativas se plantean inicialmente en términos de suposiciones y se van replanteando en términos de afirmaciones cada vez más certeras, a medida que avanza el proceso investigativo y que la evidencia empírica va permitiendo conjeturas más precisas”. (p.34)

La investigación con enfoque cualitativo es definida por Creswell (2013) como un tejido intrincado de hilos diminutos, múltiples colores, texturas y materiales. Para Denzin y Lincoln (1994) se trata de un enfoque multimetódico, en el que los investigadores estudian los fenómenos en su ambiente natural, para darle sentido con base en las perspectivas de los participantes. Este tipo de investigación involucra el uso de diversos tipos de materiales para la comprensión de momentos y sentidos en la vida cotidiana de las personas. Para Creswell (2013) se trata de: “Un proceso interrogativo de comprensión, basado en distintas tradiciones metodológicas de indagación que exploran un problema social o humano. El investigador construye un panorama complejo y holístico, analiza discursos, refiere visiones detalladas de los informantes y lleva a cabo el estudio en un entorno natural”. (p 13)

Este autor hace énfasis en la compleja narrativa que implica recoger información de múltiples dimensiones del fenómeno en toda su problematización. Agrega que en relación con el enfoque cuantitativo que se ocupa de muchos casos y pocas variables, en el enfoque cualitativo sucede lo opuesto, pues estudia muchas variables y pocos casos. Consciente de eso, el investigador que opta por el enfoque cualitativo debe ser consciente, según Creswell (2013) de que deberá comprometerse con un trabajo de campo

extenso y dispendioso, con un análisis de datos complejo, un proceso de escritura y argumentación en el que explique múltiples perspectivas en relación con el fenómeno estudiado, en un proceso dinámico y flexible que puede cambiar constantemente.

Bonilla y Rodríguez (2005) conciben el enfoque cualitativo como aquel en el que los conceptos no son tanto el punto de arranque como el de llegada, a partir de descripciones no estructuradas de la realidad, con base en la comprensión e interpretación de los individuos. Estas descripciones deben posibilitar que el investigador capte las razones que soportan el comportamiento de los actores involucrados, para recoger y entender sus propiedades subjetivas. Eso hace que, en lo metodológico, en el enfoque cualitativo se explore el contexto estudiado para lograr descripciones detalladas de la situación, con el fin de explicar la realidad subjetiva que subyace al comportamiento de los individuos.

Cuando una investigación se ocupa de problemas poco estudiados, indaga desde una perspectiva innovadora, ayuda a identificar conceptos que serán de utilidad para futuros estudios y prepara el terreno para nuevos caminos de indagación, se habla de una investigación de alcance exploratorio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Según estos autores, dos son los elementos que ayudan a definir el alcance de una investigación: el estado del conocimiento sobre el tema y la perspectiva que se pretende dar al estudio. Su valor radica en la familiarización que permiten con fenómenos poco estudiados. En palabras de los autores los estudios exploratorios:

“Generalmente determinan tendencias, determinan áreas, ambientes, contextos y situaciones de estudio relaciones potenciales entre variables; o establecen el “tono” de investigaciones posteriores más elaboradas y rigurosas.” (p. 91)

Dados los argumentos expuestos, el alcance de esta investigación se definió como de carácter exploratorio, pues se busca indagar por el comportamiento del Modelo pedagógico de aprendizaje en red, tras su implementación en un curso de pregrado, en la Facultad de Comunicaciones y Filología, de la Universidad de Antioquia.

5.3. El diseño con base en Teoría Fundamentalada

El diseño elegido para esta investigación fue el de teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) el cual permite la elaboración de nuevas formas de comprender el mundo y expresarlas teóricamente. El valor de este diseño radica en su capacidad, no sólo de generar teoría, sino también de fundamentarla en los datos, a partir de un análisis sistemático o emergente. Este diseño buscó la construcción de una teoría sustantiva en torno a la educación virtual en la Facultad de Comunicaciones y Filología como un fenómeno o situación particular, e implicó que la investigadora recabara información a través de trabajo de campo en dos fases para el diseño e implementaciones del modelo propuesto, cuyos hallazgos agrupó en categorías que fueron analizadas a través de procesos de codificación abierta, axial y selectiva, para producir un esquema de relaciones e interacciones que permitieron proposiciones teóricas (Creswell, 2003). Creswell (2013b) aclara que la teoría fundamentada es más útil, cuando no existen otras teorías disponibles para explicar el problema o fenómeno abordado, como en este caso, dado que los modelos pedagógicos para educación virtual son un tema poco estudiado.

Además, la teoría fundamentada permitió un análisis de los datos cualitativos y numéricos y redujo la distancia entre la investigación empírica y la generación de teoría, a partir del uso de recursos sistemáticos para el análisis de los datos, que enriquecieron la profundidad de la interpretación, como el uso del software Atlas.ti (Fàbregues y Paré, 2007) El diseño de teoría fundamentada permitió mantener unas bases pragmáticas de organización de la información, para elaborar teoría confiable, derivada del análisis de los datos, que se concretó en el diseño y conceptualización del Modelo pedagógico de aprendizaje en red, propuesto para la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia. Con esta elección metodológica, la presente investigación se propuso tener en cuenta tanto la concepción sistemática de la generación de la teoría a partir de los datos, como la propuesta de la teoría emergente, producto de una revisión hecha por Glaser (2007) en la que buscaba proponer mayor flexibilidad en la construcción de categorías, en el transcurso de la investigación. Para el autor la teoría viene de los datos, no necesariamente de su codificación inicial y sistemática. Es decir que pueden surgir categorías adicionales a las propuestas al principio de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). En el diseño de teoría fundamentada el investigador como analista de los datos, interactúa con ellos y evoluciona en su pensamiento, integración e interpretación de la información, convirtiendo un cuerpo acumulado de

hallazgos, en diagramas de relaciones que finalmente, gracias a la codificación selectiva, llevan a la emergencia de la teoría. (Strauss y Corbin, 2002)

En palabras de Sandoval (2002) el diseño de teoría fundamentada es “una metodología general para desarrollar teoría a partir de datos que son sistemáticamente capturados y analizados.” (la cursiva es del autor) (p. 71) La teoría derivada de los datos en este tipo de investigación, se usa para conceptualizar respecto a ámbitos delimitados particulares, como es el caso del Modelo pedagógico de aprendizaje en red, propuesto para la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia. Para Glaser (1992) el principal propósito de la teoría fundamentada es generar modelos explicativos de la realidad, apoyados en los datos. En este diseño el investigador indaga por la presencia de patrones a identificar, así como las relaciones entre ellos. Una característica importante de la teoría fundamentada es que su proceso no es lineal, sino que acude a una dinámica de trabajo recursiva, en donde el escenario de observación influye en la recolección de los datos y esto debe ser tenido en cuenta para su análisis. En el caso de esta investigación es importante resaltar que el trabajo de campo tuvo lugar entre el 2019 y el 2021:

Tabla 6

Momentos del trabajo de campo

Fecha	Actividad
Septiembre – noviembre de 2019	Diagnóstico de uso de la virtualidad en el pregrado de Filología
Mayo – junio de 2020	Primera implementación del modelo pedagógico en el curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital
Octubre 2020 – enero 2021	Segunda implementación del modelo pedagógico en el curso Medios Interactivos

Fuente: Elaboración propia

En este diseño de investigación cualitativa, deben describirse las conductas de los actores tal y como ocurren en su ambiente natural y entenderse desde la perspectiva de los participantes, lo que implica que la investigadora debió asumir el doble rol como observadora y participante a la vez (Sandoval, 2002). Es importante tener en cuenta que en el diseño de teoría fundamentada las preguntas de investigación pueden modificarse con base en la evolución del trabajo de campo y tanto la sistematización como el análisis de los datos se recomienda que sea hecho al calor de la recolección de los datos, para no perder evocaciones pertinentes, a causa de nuevas situaciones observadas. La sistematización y análisis de los datos de la primera implementación del modelo se realizaron durante y después del curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital; mientras que la sistematización y análisis de los datos obtenidos en el curso Medios Interactivos, se llevaron a cabo entre los meses de enero y abril del año 2021.

La codificación en el diseño de teoría fundamentada puede hacerse con categorías definidas previamente, junto con otras que pueden emerger en el proceso. La sistematización y análisis debe ir acompañada de memos, o anotaciones del investigador, para complementar la comprensión del fenómeno, así como también para enriquecer la conceptualización de la investigación. Además, la generación de un esquema abstracto analítico en relación con una situación particular es, según Creswell (2013) el objetivo de la teoría fundamentada. Para estudiar el comportamiento de los actores involucrados en el fenómeno, el investigador debe usar entrevistas, observación, interrelaciones entre categorías y representaciones gráficas de su teoría. Esta teoría resultante del análisis de los datos se deriva de la relación entre conceptos y conjuntos de conceptos y puede presentarse en forma narrativa, gráfica o a través de proposiciones. Para el caso del presente estudio, dicha teoría está representada en el diseño y conceptualización del Modelo pedagógico para el aprendizaje en red.

5.4. El trabajo de campo y la recolección de los datos

El estudio propuesto se estructuró en dos fases: la primera de ellas indagó por el diseño e implementación de un modelo pedagógico para la educación virtual, que contribuyera a orientar la

incorporación de esta modalidad en los cursos de pregrado de la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia. La perfilación del modelo incluyó hacer un diagnóstico del contexto, concebir los componentes del modelo, pensar en la creación de materiales educativos, estrategias de mediación y métodos de evaluación, para lo que se recogió y analizó información del uso de la virtualidad en la Facultad de Comunicaciones y Filología, específicamente en el pregrado de Filología. Con base en los datos recogidos y su sistematización y análisis a la luz de procedimientos propios de la teoría fundamentada, se llegó al primer nivel de formulación del modelo, de orden conceptual, con sus componentes, y se llevó a configuraciones didácticas para su despliegue e implementación en el curso *Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital*, construido en los meses de marzo y abril, con base en ciclos temáticos iterativos sobre las transformaciones expresivas de los lenguajes textual, gráfico, sonoro, audiovisual y multimedial, en entornos digitales. El curso fue orientado por la investigadora entre el 8 de mayo y el 18 de junio de 2020, a través de la plataforma de mensajería instantánea Whatsapp.

Figura 17

Etapas del Trabajo de campo



Fuente: Elaboración propia

5.4.1. Diagnóstico de uso de la virtualidad en el pregrado de Filología Hispánica de la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia.

La primera fase de trabajo de campo en el que se recogieron datos para esta investigación se realizó durante el segundo semestre de 2019 y consistió en un diagnóstico de uso de la virtualidad en el

pregrado de Filología Hispánica de la Universidad de Antioquia. Se realizó como parte del macroproyecto de investigación apoyado por Minciencias: “Propuesta de regionalización de Filología Hispánica, subregión Occidente, modalidad virtual”, en el que se encuentra enmarcado el desarrollo de esta tesis doctoral. El objetivo de este diagnóstico fue establecer una línea base para determinar el contexto específico para el que está diseñado el Modelo pedagógico para el aprendizaje en red. El diseño metodológico para esta etapa del proceso, puede consultarse en el [Anexo en línea 2](#).

5.4.1.1. Categorías de análisis para el diagnóstico

Para este ejercicio de indagación se establecieron como categorías de análisis las siguientes:

- Educación y Virtualidad

Esta categoría se ocupó de los antecedentes en relación con la virtualidad, la pertinencia de uso de la virtualidad, y su implementación en relación con la empleabilidad y el mercado laboral al que se enfrentan los egresados del programa.

- Didáctica y Virtualidad

Esta categoría buscó indagar por los Métodos, Recursos educativos, Afectividad y relacionamiento, así como con la Formación docente que ha habido en el programa, en relación con el uso de la virtualidad.

- Currículo y Virtualidad

Esta categoría se preguntó por los contenidos del programa, los contenidos de los cursos, las Áreas del programa, los Énfasis y Líneas de profundización ofrecidas para los estudiantes en su proceso formativo, y su relación con el uso de la virtualidad.

- Pedagogía y Virtualidad

El rastreo de teorías y conceptos, aproximaciones, modelos y tradiciones pedagógicas dominantes que se tienen en el programa, en relación con el uso de la virtualidad, fueron los temas de los que se ocupó esta categoría.

5.4.1.2. Métodos de recolección de información

Para el diagnóstico de uso de la virtualidad en el pregrado de Filología Hispánica se definieron 3 métodos de recolección de información: la revisión documental con el objetivo de indagar por las concepciones incluidas en los documentos de formalización del programa, la entrevista para recoger las percepciones de administrativos y docentes, y la encuesta, para indagar por las apreciaciones de los estudiantes y lo egresados, en relación con el uso de la virtualidad.

5.4.1.2.1. Revisión documental

Para establecer un diagnóstico del uso de la virtualidad en el pregrado de Filología Hispánica, fue de gran utilidad conocer los documentos que dieron origen al programa, su formalización y seguimiento. Es por esta razón que se eligió la revisión documental, vista como un proceso basado en la búsqueda, recuperación y análisis de datos obtenidos y registrados por otros investigadores, en fuentes documentales, para el aporte a futuras investigaciones (Arias, 2012). Según Galeano (2007) los documentos pueden ser “entrevistados” mediante las preguntas que guían la investigación y se los puede “observar” con la intensidad con que se observa un hecho social. Por esta razón fueron una fuente primordial de información para el establecimiento del presente diagnóstico.

Tanto el documento maestro del pregrado en Letras: Filología Hispánica, como el documento maestro de la transformación curricular que derivó en el programa Filología Hispánica, así como los planes de estudio, los programas de curso y los informes de autoevaluación, se constituyeron en el universo de datos a abordar, a través de este método, para su lectura crítica, entendiendo el término documentos en un sentido amplio como todo material de índole permanente, al que se puede acudir como fuente o referencia (Cazares y otros, 1999). Este método permitió, como lo plantea Ocegueda (2004) encontrar en las fuentes documentales, la huella que las personas involucradas dejan a través de evidencias de los hechos pasados.

5.4.1.2.2. Entrevista

La entrevista como método de recolección de información fue útil para el diagnóstico de uso de la virtualidad en el pregrado de Filología, en la medida en que como lo plantean Fontana y Frey (2005) no se trata solo de hacer preguntas y escuchar respuestas, sino que es un proceso colaborativo entre dos personas en la construcción de sentido, en este caso para aportar al diagnóstico sobre el uso que se ha hecho de la virtualidad en el pregrado de Filología Hispánica. Con este método se abordó a cada uno de los sujetos seleccionados, teniendo en cuenta lo enunciado por Vargas (2012) en cuanto a la complejidad del ser humano, en la medida en que cada persona habita contextos diferentes, y tiene sus propias particularidades que la diferencian de otra, lo que se considera en este caso, una ventaja para la triangulación de la información y la construcción colectiva del diagnóstico de uso de la virtualidad en el pregrado de Filología Hispánica.

5.4.1.2.3. Encuesta

El tercer método elegido para la realización del diagnóstico inicial para el diseño del Modelo pedagógico para el aprendizaje en red fue la encuesta, debido a que proveyó un plan para efectuar una descripción numérica de tendencias, actitudes u opiniones de una población, mediante el estudio de una muestra de ella (Creswell, 2013a)

Se eligieron universos numerosos como los estudiantes y los egresados del pregrado en Filología Hispánica, para la aplicación de este método que permitió obtener y elaborar datos de modo eficaz (Casas y otros, 2002). Para Sierra (1994) la encuesta permite obtener datos de interés para el estudio, mediante la interrogación a los miembros de un grupo, en relación con el fenómeno estudiado. Así se identificaron tendencias respecto a la percepción que tienen estudiantes y egresados en relación con el programa, y la pertinencia del uso de la virtualidad en su proceso formativo.

5.4.1.3. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Los métodos antes mencionados se llevaron al campo, a través de técnicas e instrumentos que se describen a continuación:

5.4.1.3.1. Lectura distante y lectura cercana

Para del método de revisión documental, se empleó la técnica propuesta por Franco Moretti (2013) llamada Lectura distante, que propone un análisis cuantitativo de los textos, con el uso de aplicaciones digitales, como Atlas Ti. Dicha técnica, analizada por Melo (2017) buscó hacer evidentes estructuras narrativas como repeticiones, regularidades, órdenes y patrones emergentes de la necesidad de una nueva forma de leer, dado el crecimiento exponencial de la información. Para Martos y Martos (2016) esta técnica se complementa con la Lectura cercana, que permite la comprensión tradicional y en profundidad, derivada de un análisis textual de los documentos, con base en la concentración de la información relacionada con las categorías enunciadas.

Para Martos y Martos (2016) esto se hace necesario, debido a que la lectura ya no es solo de documentos, sino que se trata de bases de datos completas. El uso de esta técnica permitió indagar por la presencia o ausencia de las categorías seleccionadas para el diagnóstico, en los documentos maestros, programas de curso, planes de estudio y el informe de autoevaluación del programa.

5.4.1.3.2. Entrevista semiestructurada.

Se eligió hacer entrevistas semiestructuradas, por la posibilidad que ofrece este tipo de entrevista de ser flexible, a pesar de contar con una guía de preguntas, lo que facilita la adaptación a los entrevistados para motivarlos, aclarar dudas y reducir formalismos (Díaz y otros, 2013). Para el presente diagnóstico se indagó sobre las categorías previamente establecidas en un guión, pero se hicieron variaciones en las secuencias y profundización en los temas, tal como lo proponen Blasco y Otero (2008), con el objetivo de que el entrevistador se adaptara a los entrevistados con la posibilidad incluso de formular nuevas preguntas. Esta técnica se utilizó entre el 9 y el 20 de septiembre con 2 directivos de la Facultad de Comunicaciones y Filología y 5 profesores del programa.

5.4.1.3.3. Encuentro de aprendizaje experiencial.

Esta técnica se asemeja a lo que Galeano (2007) llama Grupo de discusión, pues intenta, mediante una situación comunicativa, investigar representaciones y discursos ideológicos asociados al objeto de estudio. La elección de esta técnica de entrevista grupal para trabajar con profesores del programa pretende aportar a la construcción colectiva del diagnóstico de uso de la virtualidad en el programa de Filología Hispánica, desde un espacio informal y flexible, que para Sandoval (2002) puede tratarse de un Taller investigativo, que busca un espacio de trabajo compartido.

Como lo sugieren Fontana y Frey (2005) aunque la entrevista grupal es muy usada para investigación de mercados, han surgido variaciones más casuales y propositivas que los grupos focales, que pueden contar con propuestas de bloques temáticos en vez de preguntas, propósitos de construcción colectiva y un sello particular en la moderación, como se planteó para el presente diagnóstico. Se realizó un encuentro de dos horas, entre las 8 y las 10 de la mañana, el día 4 de octubre de 2019. A él asistieron 4 profesores del programa, quienes participaron en dos bloques de actividades en los que debían expresar sus representaciones sobre el uso de la virtualidad en el programa de Filología y reflexionar en torno a sus percepciones. Inicialmente hicieron representaciones gráficas que fueron socializadas, y luego cada uno de los profesores expresó por escrito sus opiniones sobre los asuntos de indagación vinculados a las categorías: Educación y virtualidad, Didáctica y virtualidad, Currículo y virtualidad, y Pedagogía y virtualidad en el contexto del programa. Finalmente hubo una conversación de cierre de la actividad, y se les agradeció a todos por su participación. Dicha sesión se registró en video, y se conservan tanto los dibujos realizados en la primera parte por los participantes, como las fichas diligenciadas.

Fotografía 1

Encuentro de aprendizaje experiencial



Fuente: Archivo personal.

5.4.1.3.4. Encuesta descriptiva

Esta técnica se llevó a cabo a través de autoaplicación de cuestionario individual, vía internet, con el objetivo de recolectar sistemáticamente datos numerosos de estudiantes y egresados, para entender al universo al que los encuestados representan, dado que permite documentar información que confirme o contradiga los datos recogidos previamente sobre el fenómeno estudiado (Hernández y otros, 2014) Este método, como una forma de recoger información que permite describir, comparar o explicar conocimientos, sentimientos, valores, preferencias y conductas, se aplicó en la realización del diagnóstico de uso de la virtualidad en el pregrado de Filología Hispánica, para indagar por la satisfacción de los estudiantes con su formación, con el uso de preguntas cerradas, para evitar ambigüedades (Flick,2003).

5.4.1.4. Sistematización y análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo realizado para el Diagnóstico de uso de la virtualidad en el pregrado de Filología Hispánica

El diagnóstico de uso de la virtualidad en el pregrado de Filología se llevó a cabo con el fin de tener elementos de contexto para el diseño inicial del Modelo pedagógico para el aprendizaje en red. Este ejercicio arrojó la siguiente información, tras el análisis de los datos para cada método:

5.4.1.4.1. Sistematización y análisis de los datos derivados de la revisión documental

La técnica de lectura distante que consistió en la búsqueda de términos y su densidad, usando software, para cubrir grandes volúmenes de información (Moretti, 2013) fue aplicada al documento de Renovación de Registro Calificado del programa de Letras: Filología Hispánica (2010), al documento de Transformación Curricular del pregrado en Letras: Filología Hispánica (2016), al Informe de Autoevaluación del programa de Filología Hispánica (2017), y a 164 programas de curso, de los años 2017, 2018 y 2019, del programa Filología Hispánica. Se obtuvo como resultado la ausencia de las categorías principales establecidas para esta búsqueda (Educación y TIC, Didáctica y TIC, Currículo y TIC, Pedagogía y TIC). Éstas no aparecieron ni una sola vez en los documentos. Por ende, tampoco emergieron las subcategorías derivadas de ellas, en la planeación inicial: Educación y TIC (Antecedentes, Pertinencia, Empleabilidad, Mercado laboral), Didáctica y TIC (Métodos, Recursos Educativos, Afectividad y Relacionamento, y Formación Docente), Currículo y TIC (Contenidos del programa, Contenidos de los Cursos, Áreas del programa, Énfasis del programa, y Líneas de profundización), finalmente Pedagogía y TIC (Teorías y Conceptos, Aproximaciones y Modelos, y Tradiciones Pedagógicas Dominantes.)

Los términos Educación, Didáctica, Currículo y Pedagogía aparecen mencionados, pero no en relación con las TIC. Dado lo anterior se realizó una búsqueda de términos generales relacionados con el tema, como: Virtual, Digital, Moodle, Tecnología, Internet, En línea o LMS. Luego de aplicar la técnica de lectura distante a los 164 programas de curso de 2017, 2018 y 2019, puede observarse que tampoco aparece ninguna de las categorías principales definidas previamente: Educación y TIC, Currículo y TIC, Didáctica y TIC, Pedagogía y TIC, ni las subcategorías derivadas de ellas ya mencionadas.

Al acudir a los términos generales definidos para una segunda búsqueda, se encuentra que en los 164 programas de curso se mencionan algunos de ellos, sobre todo para citar cibergrafía (38 casos), bibliografía (17 casos), asesoría virtual de los profesores (14 casos), análisis de corpus en línea o envío de documentos como parte de la metodología (13 casos) y solo 6 de los programas de curso declaran apoyarse en aulas virtuales.

En cuanto a la técnica de lectura cercana, al hacer una lectura completa del documento para la Renovación del Registro Calificado del programa Letras: Filología Hispánica, de 2010, se encuentra que declara que el 25 por ciento del programa se desarrolla con apoyo de TIC, pero no especifica cómo. Es decir, la afirmación no aparece sustentada en evidencias, o ejemplos de dicho apoyo con tecnología.

En el Enfoque Pedagógico del programa se destaca la importancia del trabajo de consulta en red, para el desarrollo de habilidades informacionales, pero no aparece ninguna otra alusión al uso de la virtualidad o incluso de tecnología en el proceso de enseñanza – aprendizaje. En el apartado del documento dedicado a la Formación Investigativa, se menciona el Sistema de Información de Literatura Colombiana SILC, como un proyecto que nutre la investigación del pregrado, al que se vinculan estudiantes y profesores, para alimentar los registros digitales y contribuir así con el patrimonio literario del país. También se menciona el Diccionario Descriptivo del Valle de Aburrá, DEVA, como proyecto de investigación al que se han vinculado también profesores y estudiantes desde sus trabajos de grado, como un listado de registros en línea. Se menciona además la revista de Estudios de Literatura, como medio de difusión de la investigación del programa, que puede encontrarse en línea, gracias al Open Journal System con que cuenta la Universidad. Adicionalmente se hace alusión al Taller Virtual de Escritores, como una actividad que se realiza con base en el vínculo que tiene el pregrado con la Red de Maestros Escritores, de la Secretaría de Educación de Antioquia.

En el año de publicación del documento, el programa inauguró su laboratorio de Filología, como recurso fundamental de apoyo a los “desafíos” que enfrenta el campo, para el análisis de grandes corpus lingüísticos, y las múltiples posibilidades de acopio y divulgación del conocimiento. En ese sentido se listan diversos programas de software, al servicio del análisis lingüístico, como son: Audacity, Wasp, Praat y Wavesurfer. Dichos programas, así como el laboratorio, se usan sobre todo en los cursos de Fonética y Fonología, y Lingüística Computacional.

En cuanto a la literatura, en el apartado que hace alusión al laboratorio se menciona también la posibilidad de hacer ediciones críticas de textos, con programas y herramientas informáticas que faciliten el aprovechamiento del hipertexto. En el documento aparece Altaír como laboratorio de experimentación con tecnología, de la Facultad de Comunicaciones y Filología. También se lista el Laboratorio de Estudios

Clásicos, como un espacio para generar recursos didácticos digitales que respondan a lo que se denomina en el documento como el “fenómeno del Renacimiento digital”. Además, se mencionan las bases de datos disponibles a través del Sistema de Bibliotecas de la Universidad, como recurso tecnológico al servicio del programa. Finalmente se hace un inventario de los recursos en equipos y software que tienen los laboratorios y aulas de la Facultad de Comunicaciones y Filología, como herramientas tecnológicas de apoyo a los procesos de formación.

En cuanto al Documento de Transformación Curricular del programa de 2016, aparecen las siguientes alusiones al tema de la virtualidad e inclusión de tecnología como apoyo a los procesos de enseñanza – aprendizaje:

- En el Enfoque Pedagógico del programa no se incluye ninguna alusión al uso de tecnología. Solo se menciona la importancia de la búsqueda, procesamiento y sistematización de información.
- En el apartado en el que se introducen las prácticas académicas, como nuevo elemento en el plan de formación, se afirma que los filólogos podrán desempeñarse en ámbitos laborales como la publicidad, los videojuegos u otros que impliquen el uso de Tecnologías de Información y Comunicaciones.
- Este documento contempla un apartado especial para el Uso de TIC en el Desarrollo de Contenidos Curriculares, y allí se menciona la importancia de cambiar las formas tradicionales de enseñar y aprender, así como la construcción colectiva de conocimiento dentro y fuera del aula. No obstante, esta idea no aparece en el Enfoque Pedagógico declarado por el programa.
- Con base en los cambios que se enuncian en dicho apartado, el documento señala tres ejemplos concretos: A) El uso de nuevas herramientas de búsqueda, acceso y administración de la información. B) El uso generalizado y permanente de medios de comunicación que requieran competencias lectoras diferentes a las tradicionales. C) Oportunidades de empleo en una “sociedad ávida de humanistas capaces de desenvolverse en nuevos escenarios” (p.35)
- Se hace alusión también al reto que tienen los docentes del programa para abrir su pensamiento en relación con el uso de las TIC.
- Se declara además la necesidad de un relacionamiento diferente con los textos, respecto a los cuales se pueden asumir diferentes roles como autores, escritores, lectores y críticos, con nuevas herramientas de interacción.

A manera de conclusión, el documento indica que los retos y oportunidades de usar la tecnología en el proceso de enseñanza – aprendizaje, está en facilitar otras formas de reflexionar y pensar críticamente las lenguas y la literatura. Adicionalmente destaca la importancia de un nuevo concepto de formación, con una participación activa del estudiante en la construcción de su conocimiento. Invita al uso de prácticas cooperativas, que se apoyen en la interacción social, para el proceso formativo. Menciona el Sistema de Información de Literatura Colombiana (SILC) como un banco de datos electrónico, que se constituye en un proyecto de trabajo permanente para profesores y estudiantes.

Señala que el programa cuenta con varias aulas virtuales para apoyar sus cursos presenciales, alojadas en Aprende en línea, marca de la Universidad de Antioquia para denominar los cursos creados y alojados con apoyo del Programa de Integración de Tecnologías a la Docencia de la Vicerrectoría de Docencia. Destaca la oferta permanente de capacitación en inclusión de tecnología en los procesos formativos para toda la comunidad académica. Enuncia el uso de software especializado que hacen los estudiantes de trabajo de grado, para el análisis de corpus en sus investigaciones. Menciona también al Diccionario Descriptivo del Valle de Aburrá DEVA, como macroproyecto de trabajo al que se han vinculado estudiantes y profesores. Finalmente, lista la posibilidad de acceder a las bases de datos del Sistema de Bibliotecas, como recurso de búsqueda de información para la docencia y la investigación del programa.

El Informe de Autoevaluación del programa de Filología Hispánica, fechado en 2017, tiene pocas alusiones al uso de la virtualidad o de la tecnología como apoyo a los procesos pedagógicos. Dichas menciones pueden verse en las características 25 y 26 del informe, así:

- Característica 25: Recursos informáticos y de comunicación. En este punto, además del inventario de equipos y software con que cuenta la Facultad de Comunicaciones y Filología (dependencia a la que pertenece el programa de Filología) se menciona la integración de tecnología al proceso de enseñanza – aprendizaje, como una estrategia del Plan de Desarrollo de la Universidad de Antioquia 2006 – 2016. Se habla también del Programa de Integración de Tecnologías a la Docencia, de la Vicerrectoría de Docencia como unidad que ofrece formación permanente en integración de TIC, para toda la comunidad académica. Se señala el Curso de Integración de

Tecnologías a la docencia como requisito para ingreso al escalafón docente, y se afirma que el Comité de Currículo de la Facultad de Comunicaciones y Filología viene trabajando en el tema de integración de tecnología en la Facultad.

- Característica 26: Recursos de apoyo docente. En este apartado se destaca el potencial del laboratorio de Filología, como un espacio permanente para la formación y experimentación de profesores, investigadores y estudiantes. El informe menciona que son los cursos de Fonética y Fonología, y Lingüística computacional, los que más uso hacen de dicho espacio, así como el grupo de investigación GEL, para las grabaciones de audio libros. Se menciona también el Laboratorio de Estudios Clásicos, como un espacio para la creación de recursos didácticos digitales, en lo que al igual que en el Documento de Renovación del Registro Calificado se llamó el “Fenómeno del Renacimiento Digital”. Finalmente se menciona el Sistema de Información de Literatura Colombiana, como un proyecto de investigación que ofrece un banco de datos en línea, y que a él pueden articularse los trabajos de profesores y estudiantes.

5.4.1.4.2. Sistematización y análisis de los datos derivados de las entrevistas

El objetivo de la aplicación de esta técnica fue indagar por las percepciones que tienen los profesores del programa de Filología Hispánica y los directivos de la Facultad, respecto al uso de la virtualidad en las actividades académicas. Entre el 9 y el 20 de septiembre de 2019 se realizaron 7 entrevistas a 2 directivos y 5 profesores del programa de Filología Hispánica, sugeridos por el equipo de investigadores del proyecto Creación del programa de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, regionalizado para occidente, en metodología virtual” así:

Tabla 7

Listado de entrevistados

Identificación	Fecha
----------------	-------

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UN MODELO PEDAGÓGICO PARA EL APRENDIZAJE EN RED, QUE ORIENTE LOS PROGRAMAS DE PREGRADO EN MODALIDAD VIRTUAL, DE LA FACULTAD DE COMUNICACIONES Y FILOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA.

Administrativo 1 EC	9 de septiembre de 2019
Administrativo 2 DG	10 de septiembre de 2019
Profesor 1 JM	10 de septiembre de 2019
Profesor 2 JT	11 de septiembre de 2019
Profesor 3 OV	16 de septiembre de 2019
Profesor 4 MG	17 de septiembre de 2019
Profesor 5 NL	20 de septiembre de 2019

Fuente: Elaboración propia

Se encontró que los entrevistados consideran que la inclusión de virtualidad en el programa de Filología es escasa, debido a que tanto el programa, como los profesores y los estudiantes son tradicionales. Y aunque reconocen la necesidad de innovar, para flexibilizar el proceso de enseñanza – aprendizaje, aún no se han ocupado reflexivamente del tema. Solo algunos profesores y estudiantes hacen uso de estrategias virtuales, en proyectos particulares, y en general, éstas no hacen parte del plan de estudios. Sólo los docentes que quieran hacerlo se han acercado al tema de la virtualidad y a través de iniciativas que tienen poca presencia en el currículo. Unos cuantos profesores interesados por el tema tienen aulas virtuales de apoyo para sus cursos presenciales. Según lo informado por los entrevistados, dos profesores de literatura hacen uso de este recurso. Uno de ellos primero probó con la plataforma de la Universidad en Moodle, pero luego migró a una externa. El segundo docente del área creó su aula virtual de apoyo, tipo repositorio, en un servidor externo a la institución. Una tercera docente afirma tener dos cursos activos en los servidores de la Universidad, en Moodle, creados desde su paso por el curso de Integración de Tecnologías a la docencia que ofrecía la universidad. Dice usarlos cada semestre, desde hace varios años:

“Les pongo talleres, y deben resolverlos en la clase, pero usando la sala de cómputo. También uso la plataforma para actividades de investigación, o para el semillero de Español Histórico. Allí está alojado también el repositorio del SICELE”. MG Profesora 4.

La misma docente fue la experta temática para la creación del curso virtual de Lectoescritura que se ofrece en las cuatro ingenierías que tiene la Universidad de Antioquia en modalidad virtual, así como en el programa de educación precedente Vamos para la Universidad que se ofrece para estudiantes de últimos grados de bachillerato y el preuniversitario AVA; ninguno de estos materiales hace parte del plan de estudios de Filología Hispánica:

“Se ha avanzado, pero poquito. Este programa tiene unas raíces muy fuertes en la tradición. Esa concepción impide la apertura para trabajar a partir de nuevos materiales y formas de relacionamiento. Hace un tiempo, cuando me vinculé a la Universidad, también hice el curso de Lectoescritura en modalidad virtual para Ude@, de Ingeniería, y hasta hace poco terminé el de Argumentación Oral y Escrita, pero ninguno de esos materiales, ni cursos los hemos usado en el programa de Filología”. MG Profesora 4.

También ha habido profesores que se han aventurado a crear iniciativas que hacen uso de la virtualidad, como diplomados, e incluso, un programa de maestría, pero en el pregrado los hallazgos son pocos:

“Cuando le trabajamos a la Maestría Virtual en Lingüística y Literatura, fuimos a Aprende en Línea y nos dieron muchos cajones, pero nada de recursos. Hicimos la misma indagación en Ingeniería, y era algo así como el uno era la versión pobre y el otro era la opción estrato 6, les damos mantenimiento, asesoría, contenidos...”. OV Profesora 3.

Otras iniciativas de uso de la virtualidad que se pusieron de manifiesto fueron las de los estudiantes, quienes, al parecer, han explorado en los últimos años, diversas posibilidades de publicación de textos, así como de relacionamiento con sus pares:

“Fuera de los esfuerzos de la profesora MG y las profesoras que formularon la Maestría Virtual en Lingüística y Literatura, ha habido otras, como la iniciativa de los estudiantes con su revista Grafías, que es un asomo de entusiasmo, de interés. Ellos tienen sus publicaciones virtuales. En los dos últimos dos años, han buscado que su quehacer en la filología no solo se quede en lo impreso, sino buscar otros medios, producción de contenidos, han sido muy activos en Altaír, lo dinamizaron varios chicos de filología, interesados en otras plataformas”. NL Profesora 5.

Así las cosas, puede decirse que, según la percepción de docentes y directivos, los antecedentes del uso de estrategias virtuales en Filología Hispánica han sido producto de iniciativas aisladas de algunos profesores, quienes de manera individual se han interesado por usarlas, así como de algunos estudiantes, quienes en los últimos años han mostrado inquietudes por desarrollar iniciativas extracurriculares para difusión de contenidos y presencia en redes académicas.

En materia de la presencia de la virtualidad en el currículo, los profesores del área de literatura entrevistados manifiestan que su quehacer es más lejano al uso de la virtualidad, debido a que tradicionalmente la literatura se enseña con libros e interpretaciones de estos. Tienen la concepción que tal vez la lingüística, por sus análisis y objetos de estudio, permita más el uso de software, tecnología, y por esa vía de estrategias virtuales.

“Este es un programa muy tradicional, que ha hecho poco uso de la tecnología, ha llevado un proceso más lento, por su objeto de estudio. Tal vez desde el área de Lingüística sea más común el uso de estrategias virtuales, por sus búsquedas y objeto de estudio, pero no conozco ninguna iniciativa”. JM Profesor 1.

Es claro para los docentes y directivos entrevistados, que a pesar de que el programa tuvo una transformación curricular en 2016 que apenas se está implementando, el uso de la virtualidad no fue tenido en cuenta, dado que no se vio como una necesidad para el programa. El documento tiene un apartado dedicado a la inclusión de tecnología en el pregrado, pero, aunque los profesores son conscientes de la importancia de actualizarse en este tema para innovar y flexibilizar el programa, aún no se han ocupado de ello, ni hay planes para hacerlo:

“Sabemos que hay que hacerlo, pero no está en los microcurrículos de los cursos, no fue una prioridad en la pasada transformación. Se incluyó el tema en el documento porque fue un requerimiento desde el Ministerio, pero a la fecha no tenemos resuelto el tema”. EC Administrativo 1.

En materia de uso de estrategias virtuales para la didáctica de los cursos de Filología, algunos docentes más inquietos han buscado recursos digitales tipo repositorio para variar sus clases, pero igual que en las iniciativas mencionadas en el primer bloque, al parecer se trata de esfuerzos aislados:

“Entonces yo enviaba actividades por correo electrónico, y buscaba actividades, como talleres para hacer en clase. Uno más que teoría, buscaba actividades, jueguitos para trabajar la gramática...” MG Profesora 4.

“Mis materias son muy primarias, con una presentación en Power Point, comunicación por correos electrónicos. Esas son las herramientas que yo utilizo. Hasta donde yo sé, los colegas también. No sé si haya colegas que usen blogs para comunicarse con sus estudiantes, o redes sociales o herramientas más recientes, eso lo desconozco”. JT Profesor 2.

Ha habido otros docentes que han intentado combinar la presencialidad del programa con actividades independientes, que incluso hagan uso de la virtualidad, pero parece ser que los estudiantes no están habituados a hacerlo, lo perciben como actividades opcionales que deciden no hacer, y esto ha llevado a que los profesores dejen de intentar estas nuevas propuestas:

“Conozco el caso de la profesora AA, quien se animó y creó un programa de Cuento, pero solo podía usarlo como apoyo a la presencialidad, no lo podía utilizar para trabajo independiente, todas las horas presenciales y con el apoyo en el aula. Era quizá un tema de falta de confianza entre estudiantes y profesores. Yo lo intenté con videos, para que usaran el tiempo de la clase, pero llegábamos a la clase y nadie lo había hecho, porque entienden que no es obligatorio. Uno hace dos intentos de eso, y ya no más”. OV Profesora 3

Respecto al uso de TIC manifiesto en los documentos oficiales del programa, que aparece en un 25 por ciento, uno de los profesores afirma de manera categórica:

“Mienten, yo creo que ni siquiera hoy tiene el 25 por ciento. No se ha creado la necesidad. Si uno les dice (a los estudiantes) que se metan a la página y consulten, eso no pasa”. OV Profesora 3

Uno de los profesores entrevistados hizo alusión al uso de grupos de Whatsapp en algunos cursos, como iniciativa de los estudiantes, para comunicarse, tener asesorías virtuales y compartir material, como apoyo a la clase presencial.

“A veces los muchachos crean grupos, no en todos los grupos, o equipos para hacer microasesorías, y yo se las mando por audio, porque no soy ágil escribiendo. En Filología he visto que los muchachos no le tienen miedo a eso y son muy receptivos, pero yo sí veo que son muy pocos los profes que usan la virtualidad o la tecnología”. JM Profesor 1.

La formación docente en temas de pedagogía, didáctica, currículo y su relación con la virtualidad no es intencionada ni explícita en el discurso de los profesores entrevistados. Incluso es vista como una de las principales causas para la poca flexibilización de la metodología del programa. Los profesores reconocen la necesidad de incluir nuevas estrategias en el proceso de enseñanza- aprendizaje, pero son muy pocos, tanto estudiantes como docentes, los que pasan del reconocimiento a la acción y emprenden iniciativas con uso de la virtualidad. Generalmente se trata de actividades aisladas, no intencionadas y por fuera del plan de estudios, como se mencionó anteriormente.

Se percibe la formación docente y la exploración de la virtualidad en relación con la pedagogía, el currículo y la didáctica, como una inversión de mucho tiempo, que por las labores del día a día se dificulta asumir, y que no es una necesidad para los profesores entrevistados.

“Sé que la Universidad tiene cursos en los que ofrece actualización en esos desarrollos, pero yo no los he hecho. No he sentido la necesidad, porque he tenido un desempeño adecuado, no se me ha confrontado

mi manera de desempeñarme en el aula y me ha funcionado. Hasta ahora he tenido un buen desempeño”. JM Profesor 1.

El principal argumento esgrimido por los entrevistados para no acceder a las opciones formativas que ofrece la universidad en materia de virtualidad es la falta de tiempo de los entrevistados:

“Lo que pasa es que en el día a día tenemos muchas actividades exigentes, no solo en la docencia, sino en la investigación, y a veces entramos en zona de confort y no nos salimos de ella para conocer herramientas que pueden optimizar recursos. Esto va a implicar un cambio de paradigma en la educación. Yo he tenido una formación muy clásica y es un reto”. JT Profesor 1.

Uno de los directivos entrevistados va más allá y afirma que para incluir estrategias de virtualidad en el proceso formativo del programa, hacen falta profesores que hayan sido estudiantes en esta modalidad, para que estén familiarizados con ella:

“Nos faltan profesores que se hayan formado en la virtualidad, para que puedan enseñar con ella. El perfil de nuestros profesores de Filología no es de mucha actividad en la virtualidad. Se necesita creatividad, disposición, manejo técnico. Como no somos muy hábiles con la tecnología, le tenemos miedo.” DG Administrativo 2.

Al hablar de pedagogía con docentes que hacen parte de un programa al que pertenecen varios licenciados, se podría pensar que se encontraría un interés particular por hacer este tipo de reflexiones, pero lo que muestran las respuestas de los entrevistados es que no es un tema del que se ocupen los profesores del programa con frecuencia:

“No tengo formación en pedagogía o en didáctica, solo una diplomatura que es equivalente que ofrece la Autónoma. Veíamos unos cursitos de didáctica y pedagogía, que es el acercamiento más formal que he tenido. Toda la vida he trabajado como docente, y me han interesado esos temas, pero de una manera informal”. JM Profesor 1.

Si la reflexión en torno a temas de educación, currículo, didáctica y pedagogía no es frecuente, mucho menos lo es en relación con la virtualidad. Por lo que se deduce de las entrevistas, la formación docente ha sido forzada a partir de las iniciativas de la Universidad o de otras instituciones en las que han laborado los docentes, y ha sido en ellas donde ha habido alguna reflexión pedagógica respecto al tema. En los demás casos se trata más de un interés particular de los profesores por innovar en sus prácticas pedagógicas. Aparentemente el curso de Integración de Tecnologías a la Docencia que ofrece la universidad ha sido visto como introducción al tema, pero solo para quienes tengan el entusiasmo y la voluntad de aprovecharlo. Evidentemente en el programa de Filología éste sólo fue el caso de una profesora, que, por sus respuestas en la entrevista, sí ha tenido otras oportunidades de profundizar en asuntos de integración de tecnología:

“Eso implica un cambio de chip. Por ejemplo, con el nuevo programa en modalidad virtual es cambiar los contenidos, la relación con los estudiantes, diseñar materiales especiales para la modalidad, y los profesores no están preparados. Considero que están mejor preparados los estudiantes. Al parecer ellos se motivan con la presencialidad, le dan mucha importancia a la relación cara a cara, y va a ser muy difícil prescindir de esa relación”. OV Profesora 3.

Así como la inauguración del 1012 L@b en 2018 produjo entusiasmo y expectativas en la Facultad de Comunicaciones y Filología, respecto a las nuevas propuestas formativas, también la actualización tecnológica trajo consigo el temor de no aprender a usar la tecnología de la mejor manera. Con la inauguración de la sala Maestros Fundadores, en el primer semestre de 2019, la dependencia, sus profesores y estudiantes tienen un nuevo espacio que cuenta con pantalla táctil, videoconferencia, conexión de los monitores a los dispositivos móviles, entre otras posibilidades tecnológicas; lo que hizo que uno de los entrevistados analizara el asunto desde el punto de vista pedagógico:

“El aula Maestros Fundadores, por ejemplo, fuimos a la inauguración y había caras muy contentas y otras de preocupación. Es una tecnología muy intuitiva. Pero la pregunta era ¿Cómo hacer para que esa tecnología no se subutilice? Obtener mucha información, trabajar con los celulares en red, con los estudiantes. Se puede conectar hasta con 14 personas por videoconferencia...” DG Administrativo 2.

En el campo de teorías orientadoras o reflexiones pedagógicas frente a las posibilidades que ofrece la virtualidad, el programa de Filología Hispánica más que en el pasado o en el presente, piensa en el futuro. EC el Administrativo 1 considera que el tema está incluido en el plan de acción de la dependencia, a partir de proyectos de investigación que terminaron en 2020 y para el momento de la entrevista estaban en curso:

“Está presente desde los dos proyectos apoyados por Minciencias, el de la Ruta de Apropiación de TIC para docentes, y el de la creación del pregrado regionalizado de Filología Hispánica, en modalidad virtual. También desde el proyecto de Adecuación Administrativa se están contemplando nuevos horizontes, porque los profesores que están llegando muestran nuevas maneras de enseñar, son las nuevas generaciones”. EC Administrativo 1.

El más entusiasta con el uso de la virtualidad de los docentes entrevistados, considera que el futuro de la educación está en la exploración de la virtualidad, y considera que entre el 70 y el 80 por ciento de la educación en el mundo será virtual en 20 años. Afirma que:

“Eso debe ir a la par con un cambio de paradigma de profes y estudiantes, y nuestra sociedad es muy dependiente, necesita al profe ahí al lado y ahí hay un bache”. JM Profesor 1

Pero ese cambio de paradigma no puede darse si no se piensa el tema de la virtualidad desde los ámbitos educativo, curricular, didáctico y pedagógico, como si empieza a hacerlo la administrativa 2, quien afirma:

“¿La virtualidad se puede adaptar a cualquier tipo de ejercicio pedagógico? ¿Se requiere una reflexión previa sobre el propósito de formación? ¿Cómo se puede enseñar esto de esta manera? ¿Cómo más enseñar cada cosa? La virtualidad es una estrategia, pero seguramente habrá muchas otras. Que el proyecto fuera una oportunidad de mirar de otra manera. Yo no sé ese proyecto cómo está relacionándose con el Comité de Carrera del programa”. DG Administrativa 2

5.4.1.4.3. Respuestas de los estudiantes respecto al uso de la virtualidad en el pregrado de Filología

Tras consultar a los estudiantes a través formularios enviados por internet, se obtuvieron 68 respuestas, que dieron cuenta de que el 70,6 por ciento de quienes respondieron están satisfechos con la formación recibida en el programa, mientras que 29,4 no lo está. En cuanto al uso de estrategias virtuales, el 32,4 por ciento dijo haberlas usado, a través del drive, Google Classroom, módulos del curso de Fonética, textos digitales, actividades con el programa Praat y en la plataforma de Moodle facilitada por Aprende en línea.

El formulario diseñado para los egresados del programa fue enviado en dos oportunidades desde la Oficina de Comunicaciones de la Facultad, pero no tuvo respuestas.

5.4.2. Lecturas y escrituras en el mundo digital: espacio formativo para la primera implementación del modelo pedagógico para el aprendizaje en red

Entre el 8 de mayo y el 18 de junio de 2020 se realizó a través de la plataforma de mensajería instantánea Whatsapp, el curso libre Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital. Este espacio formativo se ofreció para la comunidad académica de la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia, a través de formularios de Google, en el marco de la estrategia U de A desde casa, como respuesta al aislamiento impuesto por la pandemia del COVID - 19. En el curso se inscribieron 44 participantes, entre estudiantes, profesores y personas externas a la Facultad. Las personas anotadas se distribuyeron en 3 grupos, con los que se compartieron contenidos tomados de internet y creados por los participantes, durante 6 semanas, para motivar la interacción en torno a 5 ciclos temáticos iterativos, sobre las transformaciones de los lenguajes en Internet.

5.4.2.1. Presentación del Curso

El curso Lecturas y escrituras en el mundo digital fue una propuesta formativa que buscó que los participantes aprendieran a identificar, comprender y construir piezas comunicativas a partir de los diversos lenguajes que posibilita la comunicación digital en Internet, como son el lenguaje textual, el lenguaje gráfico, el lenguaje sonoro, el lenguaje audiovisual y el lenguaje hipermedial; así como sus

diferentes formas expresivas. Este curso fue el escenario para el despliegue de la formulación inicial del modelo pedagógico de aprendizaje conectado en su primera versión.

5.4.2.2. Principios filosóficos del Modelo pedagógico para el aprendizaje en red V1:

Los principios pedagógicos que soportan este modelo son las líneas conceptuales derivadas de la perspectiva teórica, sobre las que se apoya este dispositivo propuesto para el aprendizaje conectado:

1. El aprendizaje se construye con otros, a través de la interacción que es el centro del proceso.
2. La comunicación digital propicia la interacción horizontal en múltiples vías.
3. La enseñanza se transforma en provocación.
4. La inteligencia se concibe como conectiva, conectada y colectiva.
5. La tecnología es la base de la virtualidad. Su uso será orientado con criterio pedagógico.

5.4.2.3. Los componentes del Modelo pedagógico para el aprendizaje en red V1:

Las partes que componen el modelo aluden a los temas nucleares implicados en la formulación de este dispositivo, para la comprensión de las relaciones que se establecen en el fenómeno de la educación virtual:

1. El conectivismo como perspectiva teórica (Siemens, 2004).
2. La comunicación digital como soporte del Conectivismo y la Inteligencia Colectiva (Levy, 1994).
4. La didáctica asumida desde la dialéctica y la curación de contenidos.

5.4.2.4. Perspectiva teórica del curso

El curso *Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital* se propuso desde el Conectivismo, como teoría de aprendizaje para la era digital (Siemens, 2004) que concibe el conocimiento personal como una red que alimenta a instituciones que retroalimentan la red, proporcionando nuevo aprendizaje para los individuos.

Según esta perspectiva teórica, el conocimiento puede residir fuera de las personas, y consiste en conectar información especializada, lo que hace que las conexiones sean más importantes que el conocimiento individual. También se concibe la inteligencia como colectiva y conectiva, siguiendo a Levy (1995) quien propone la inteligencia como el procesamiento de información de manera individual, interconectada con otros, para el enriquecimiento de procesos creativos y colectivos, a través de redes de contribuciones permanentes, a manera de un gran cerebro que constituye la Infoesfera. Según esta perspectiva teórica, la comunicación digital como base de la cibercultura, posibilita la pertenencia a un contexto común que se enriquece de forma permanente y dinámica, a partir de interacciones en las que se comparten contenidos disponibles en la red, curados por los participantes, o creados por ellos, en ecologías de aprendizaje flexibles y dinámicas.

5.4.2.5. Perspectiva metodológica del curso

El curso hace parte de una investigación de enfoque cualitativo, con diseño de teoría fundamentada que busca aclarar asuntos sobre modelos pedagógicos para la formación en el ciberespacio, con el fin de producir teoría que oriente las siguientes fases del proceso. Así las cosas, y dada la perspectiva teórica desde la que se plantea este ejercicio, el curso se basó en la circulación de contenidos comunicativos, a través de plataformas de mensajería instantánea, relacionamiento y contenido, como Facebook, WhatsApp y Youtube, principalmente; con la comunicación digital como soporte del trabajo colaborativo, la interacción y establecimiento de conexiones que implican el Conectivismo y la Inteligencia Colectiva en el ciberespacio; en la línea de los planteamientos propuestos por De Kerckhove (1999) de comunicación de todos, con todos. Tanto Levy (2007) como Flórez (1994) y De Zubiría (2006) proponen espacios de conocimiento emergentes, abiertos, continuos, no lineales, que se organicen según los objetivos y contextos, y en los cuales cada persona ocupe un lugar singular y evolutivo.

5.4.2.6. Ambiente de Aprendizaje

Con base en lo propuesto por el Conectivismo, este curso no se desarrolló en una plataforma de administración del aprendizaje o LMS (Learning Management System por sus siglas en inglés), debido a que según lo propuesto por Siemens (2006) no se requiere dicha plataforma para aprender en el

ciberespacio. Para este autor, cada persona puede crear su propio ambiente de aprendizaje, a partir de las conexiones que establece y los nodos de información que es capaz de identificar y conectar. De hecho, considera que en ocasiones las herramientas tecnológicas elegidas pueden limitar el proceso formativo. En su propuesta, las herramientas deben funcionar de la misma forma como aprenden las personas, pues son los individuos los que deben controlarlas y beneficiarse de ellas. Por eso sugiere combinar el uso variado y versátil de herramientas, para tomar decisiones con base en los objetivos pedagógicos y permitir la autoconstrucción y adaptación de espacios en los que se aprende, a manera de ecologías de aprendizaje. En ese sentido se eligió la plataforma de mensajería instantánea Whatsapp para las mediaciones pedagógicas, la plataforma de relacionamiento Facebook para alojar los contenidos del curso a manera de repositorio y la plataforma Youtube, como principal fuente de contenidos. Dicho ambiente de aprendizaje se enriqueció con otras aplicaciones, plataformas y sitios de internet sugeridos por los participantes en el transcurso de la experiencia formativa.

5.4.2.7. Mediación pedagógica

La mediación pedagógica para este curso se entendió de forma horizontal, cíclica y colectiva, a partir de la provocación o dinamización de la profesora, vista como docente - dialectizadora, quien propuso piezas comunicativas digitales en diversos lenguajes, las compartió a través de plataformas de mensajería y medio social, y buscó propiciar la interacción entre los participantes, a partir de ellas. Para Siemens (2010) la conversación es la experiencia definitiva de personalización, puesto que hacemos preguntas y ofrecemos opiniones basadas en nuestras propias concepciones. Personalizamos nuestro conocimiento cuando actuamos socialmente. En esta idea, junto con el concepto de Inteligencia Colectiva se centró la mediación pedagógica propuesta para el curso, como espacio para el despliegue de la primera versión del modelo pedagógico de aprendizaje en red. Las conexiones que se producen como consecuencia de la cultura digital dan pie a lo colectivo.

5.4.2.8. Comunicación e interacción

En el curso Lecturas y escrituras en el mundo digital se entendieron la comunicación y la interacción en el contexto de la cultura digital, que hacen que la información, la comunicación y la

interacción sean fluidas y flexibles. La convergencia de diferentes formatos y lenguajes, así como de sus formas de expresión tienen cabida en esta propuesta, que justamente busca indagar sobre reinenciones narrativas, a través del uso de estas. Para Levy (1999) el ciberespacio obliga a desarrollar una tecnología intelectual, un nuevo espacio comunicacional ubicuo, que interconecta a las personas y las hace parte de una infoesfera que está en todas partes. Una forma de ágora intelectual en el que se participa gracias a una “superlengua” que hablamos todos. De Kerckhove (1999) menciona las nuevas posibilidades de colaboración que ofrece este tipo de comunicación, desde la hipertextualidad, que permite procesos de información, comunicación y organización social conectados y personalizados al mismo tiempo. Para este autor, dicha conectividad ha impulsado el desarrollo intelectual humano en los últimos años, gracias a la concentración y multiplicación de la energía mental humana. Este tipo de comunicación ha creado una nueva mente colectiva, a la que las personas se conectan y desconectan a través de diversas herramientas, sin afectar su estructura. Levy (2007) propone el ciberespacio como principal canal de comunicación y soporte de la humanidad en el siglo XXI. Incluso plantea ver la vida misma como un hipertexto en permanente construcción. Para este autor la configuración del nuevo lazo social se basa en los intereses comunes, compartir conocimiento y procesos abiertos de colaboración. Se trata de una cultura viva, soportada en una comunicación interactiva, comunitaria, transversal y rizomática.

5.4.2.9. Evaluación

Para este curso se concibió la evaluación como un proceso formativo, integral, continuo, cualitativo (De Zubiría, 2006) que da cuenta de una trayectoria individual de aprendizaje. Para Levy (1999) se trata de una suma de aprendizajes individuales que pueden evidenciarse a partir de certificados, vistos como “partículas de aptitud” para hacer en contexto. Según Serrés (2013) el conocimiento se está convirtiendo en un flujo dinámico de competencias y habilidades, entendidas como saber estar en el contexto actual, que para este curso se hicieron evidentes a través de dispositivos de valoración individual y conjunta. Para Levy (2007) en el marco de la cibercultura, se requieren nuevos modos de validación del conocimiento que animen las pedagogías para la exploración colectiva, y todas las iniciativas a medio camino entre el experimento social y la formación explícita.

5.4.2.10. Ciclos temáticos de formación

Las configuraciones didácticas con las que se planeó llevar el modelo a la práctica se basaron en cinco ciclos temáticos iterativos, que fueron abordados durante uno, dos o tres días consecutivos, luego de los cuales se retomó otro de los ciclos, para avanzar en los cinco grandes temas, a lo largo de las seis semanas del curso. Estos fueron los ciclos temáticos:

- Netspeak o ciberhabla. El lenguaje textual.
- El lenguaje gráfico.
- El lenguaje sonoro.
- El lenguaje audiovisual.
- Hibridaciones emergentes y otras narrativas en la red.

Estas configuraciones didácticas pueden verse en el [Anexo en línea número 3](#)

Tabla 8

Elementos principales del curso Lecturas y escrituras en el mundo digital

Curso Lecturas y escrituras en el mundo digital
44 inscritos
6 semanas de duración, 24/7
A través de Whatsapp, con uso de Youtube y Facebook
Con recursos disponibles en internet y elaborados por los participantes
5 ciclos temáticos iterativos

Fuente: Elaboración propia

5.4.2.11. Métodos para la recolección de datos en la primera implementación del modelo

Para este primer ejercicio de implementación del modelo se eligieron tres métodos de recolección de información: la entrevista para conocer las percepciones de los participantes, el diario de campo para hacerle seguimiento a las percepciones de la docente investigadora, y la observación para determinar lo

ocurrido en el curso. El diseño metodológico completo para esta fase de implementación del modelo, puede verse en el [Anexo en línea número 3](#).

5.4.2.11.1. La observación

Registrar elementos básicos para comprender la realidad humana que se está estudiando fue lo que se pretendió al incluir este método en el trabajo de campo. Para Sandoval (2002) este método es útil al comienzo de cualquier investigación cualitativa, puesto que le sirve al investigador para ubicarse en la realidad a estudiar. La observación requiere una catalogación de lo que se va a observar, como, por ejemplo: las condiciones del entorno físico y social, las estrategias de interacción, las consecuencias de los comportamientos observados. Es importante tener en cuenta complementar este medio con entrevistas a los actores involucrados. Según Bonilla y Rodríguez (2005) la vida social es actuada y narrada, y observarla le permite al investigador conocerla de primera mano. Para estas autoras, este es un método sin el que sería muy difícil entender las formas de vida y la acción social que ocurren en la cotidianidad de un contexto específico. Un buen uso de este método requiere definir lo que se va a observar y contar con una matriz de registro.

Para la recolección de los datos en el curso Lecturas y escrituras en el mundo digital, se usó la observación de las conversaciones ocurridas en los tres grupos de Whatsapp, a lo largo de las 6 semanas de duración que tuvo el espacio formativo, para dar cuenta de las interacciones y material publicado por los participantes, así como sus reacciones y participaciones a lo largo del día, en los diferentes ciclos de formación y actividades propuestas. La transcripción de las conversaciones se procesó a través de Atlas.ti, con base en el sistema categorial definido para el análisis.

5.4.2.11.2. La entrevista

La entrevista como método de recolección de información fue útil para esta investigación en la medida en que como lo plantean Fontana y Frey (2005) no se trató solo de hacer preguntas y escuchar respuestas, sino que fue un proceso colaborativo entre dos personas en la construcción de sentido. Gracias a la nueva mirada más empática de este método, la primera implementación del modelo siguió lo

propuesto por Scheurich (1995) que aboga por una postura ética que tiene en cuenta al grupo estudiado, como compañero del proceso, tal como se hizo con los participantes del curso Lecturas y escrituras en el mundo digital.

Bonilla y Rodríguez (2005) definen la entrevista cualitativa como un intercambio intelectual y emocional, a través de las palabras, lo que se constituye en un método que permitió la contrastación de los datos obtenidos a través de los otros métodos usados, con la interacción establecida con los inscritos en el espacio formativo, para tener una mirada comprensiva del comportamiento del modelo, en su primera implementación. Se abordó a cada uno de los sujetos seleccionados para la aplicación del método, teniendo en cuenta lo enunciado por Vargas (2012) en cuanto a la complejidad del ser humano, en la medida en que cada persona habita contextos diferentes, y tiene sus propias particularidades que la diferencian de otra, lo que se considera en este caso, una ventaja para la triangulación de la información y la construcción colectiva de lo que ocurrió en el curso, como espacio de despliegue para el modelo propuesto.

La entrevista se usó en varios momentos del trabajo de campo, principalmente durante el desarrollo del curso, cuando se contactó a los participantes que se iban retirando, para indagar por los motivos que los llevaron a tomar esa decisión y sus percepciones sobre el curso, y al final, para conocer las percepciones de quienes se quedaron y no participaron en las conversaciones de los grupos de Whatsapp, y de quienes se quedaron, y participaron activamente en las actividades propuestas durante el desarrollo de los ciclos de formación. Estas entrevistas se hicieron a través de cuestionarios escritos, enviados a través de correo electrónico por la docente investigadora. También al final durante el espacio formativo se realizó una conversación a través de videoconferencia, en la que participaron cuatro de los inscritos en el curso, dando sus percepciones sobre la experiencia y la implementación del modelo. Tanto la sesión final, como la de seguimiento que tuvo lugar pasadas dos semanas del curso, se grabaron a través de la plataforma Meet.

5.4.2.12. Técnicas e instrumentos para el registro de la información

Los métodos elegidos se llevaron al campo a través de técnicas e instrumentos como el diario de campo, para recopilar las percepciones de la profesora, la observación de las conversaciones en los grupos

de Whatsapp para hacerle seguimiento al curso, y las entrevistas no estructuradas y a través de correo electrónico, para conocer las apreciaciones de los participantes.

5.4.2.12.1. Diario de campo

En palabras de Valverde (1993) el diario de campo es un instrumento para el registro sistemático de información, que se usa de forma metódica con el objetivo de consignar la información relevante sobre el fenómeno estudiado. Permite describir el contexto del asunto, a fin de contribuir con la descripción del objeto de análisis. En este ejercicio fue importante para consignar las impresiones y percepciones de la investigadora, como docente – dialectizadora del curso Lecturas y escrituras en el mundo digital. Cada día la docente investigadora respondió preguntas orientadoras definidas previamente, con el fin de indagar por el comportamiento de los componentes del modelo, las interacciones, la motivación de los participantes, su relación con los contenidos y el ambiente de aprendizaje propuesto. Fueron 6 semanas de reportes diarios que se procesaron a través de Atlas.ti, con base en el sistema categorial definido previamente. El diario de campo se adjunta a este informe en el [Anexo en línea número 4](#).

5.4.2.12.2. Observación participante

Según Hernández, Fernández y Baptista (2006) los propósitos esenciales de la observación en la investigación cualitativa son explorar y describir ambientes, comunidades y aspectos de la vida, comprender procesos, identificar problemas sociales y formular preguntas para estudios futuros. En ese sentido y teniendo en cuenta que la investigadora se desempeñó como docente – dialectizadora del curso Lecturas y escrituras en el mundo digital, se realizó una observación participante, en la que quien lleva a cabo la indagación hace parte del grupo estudiado (Bonilla y Rodríguez, 2005), con el objetivo de describir lo ocurrido en las conversaciones de los tres grupos de Whatsapp, a lo largo de las seis semanas de duración del curso. La transcripción de estos registros se procesó a través del software Atlas.Ti, a la luz de las categorías definidas previamente para el análisis. La matriz de análisis de cada grupo también se adjuntan a este documento, como [anexos en línea número 5, número 6 y número 7](#).

5.4.2.12.3. Entrevistas semiestructuradas

La entrevista cualitativa como una técnica flexible y abierta (Hernández, Fernández y Baptista, 2006) es vista como una reunión para conversar e intercambiar información, para lograr una comunicación y construcción conjunta de significados en torno a un tema. Para el trabajo de campo realizado durante la primera implementación del Modelo pedagógico para el aprendizaje en red, se utilizó esta técnica durante la realización del curso y al final de éste, de varias formas, con el objetivo de hacer seguimiento a las valoraciones de los participantes en relación con el espacio formativo. Por ejemplo, mientras el curso avanzaba, cuando alguno de los inscritos abandonó el grupo de Whatsapp, la investigadora les escribió un correo para preguntar por las razones del retiro y la percepción del curso. Esto ocurrió en 12 oportunidades, en las que se recibieron diversos tipos de respuestas, que complementaron los datos relacionados con la implementación del modelo. También durante el curso se realizaron tres encuentros con los participantes a través de videoconferencia, el primero de ellos luego de dos semanas de observación, el 15 de mayo de 2020, cuando se estableció una conversación de una hora, en relación con las percepciones de los participantes respecto a la evolución del espacio formativo.

Un segundo encuentro de conversación se realizó de forma individual, cuatro semanas después de iniciado el curso, a través de videollamada de Whatsapp. En esta actividad participaron cuatro personas, quienes también expresaron sus percepciones y sugerencias en relación con la metodología del curso, sus aprendizajes y cómo se sentían al respecto. Finalmente, se realizó una sesión sincrónica a través de Meet, a la que se conectaron cuatro participantes, quienes hicieron sus balances personales en relación con la experiencia del curso. Para complementar la información anterior, al finalizar el curso se contactó a los participantes que no interactuaron o lo hicieron poco a lo largo de las 6 semanas, para conocer sus percepciones en relación con cómo se habían sentido en el espacio formativo, y también se contactó a 4 de los participantes más activos, para consultarles sobre sus opiniones sobre los contenidos, los aprendizajes, la metodología y el ambiente de aprendizaje propuesto.

5.4.2.13. Sistematización y análisis del trabajo de campo realizado en el curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital

Entre el 8 de mayo y el 18 de junio de 2020 se realizó a través de la plataforma de mensajería instantánea Whatsapp, el curso libre Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital, para la primera

implementación del Modelo pedagógico para el aprendizaje en red. Este espacio formativo se ofertó para la comunidad académica de la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia, a través de formularios de Google, en el marco de la estrategia U de A desde casa, como respuesta al aislamiento impuesto por la pandemia del COVID - 19. En el curso se inscribieron 44 participantes, entre estudiantes, profesores y personas externas a la Facultad. Las personas inscritas se distribuyeron en tres grupos, cuyas conversaciones fueron observadas y analizadas, a través de instrumentos como el diario de campo, una ficha de observación y entrevistas a los participantes.

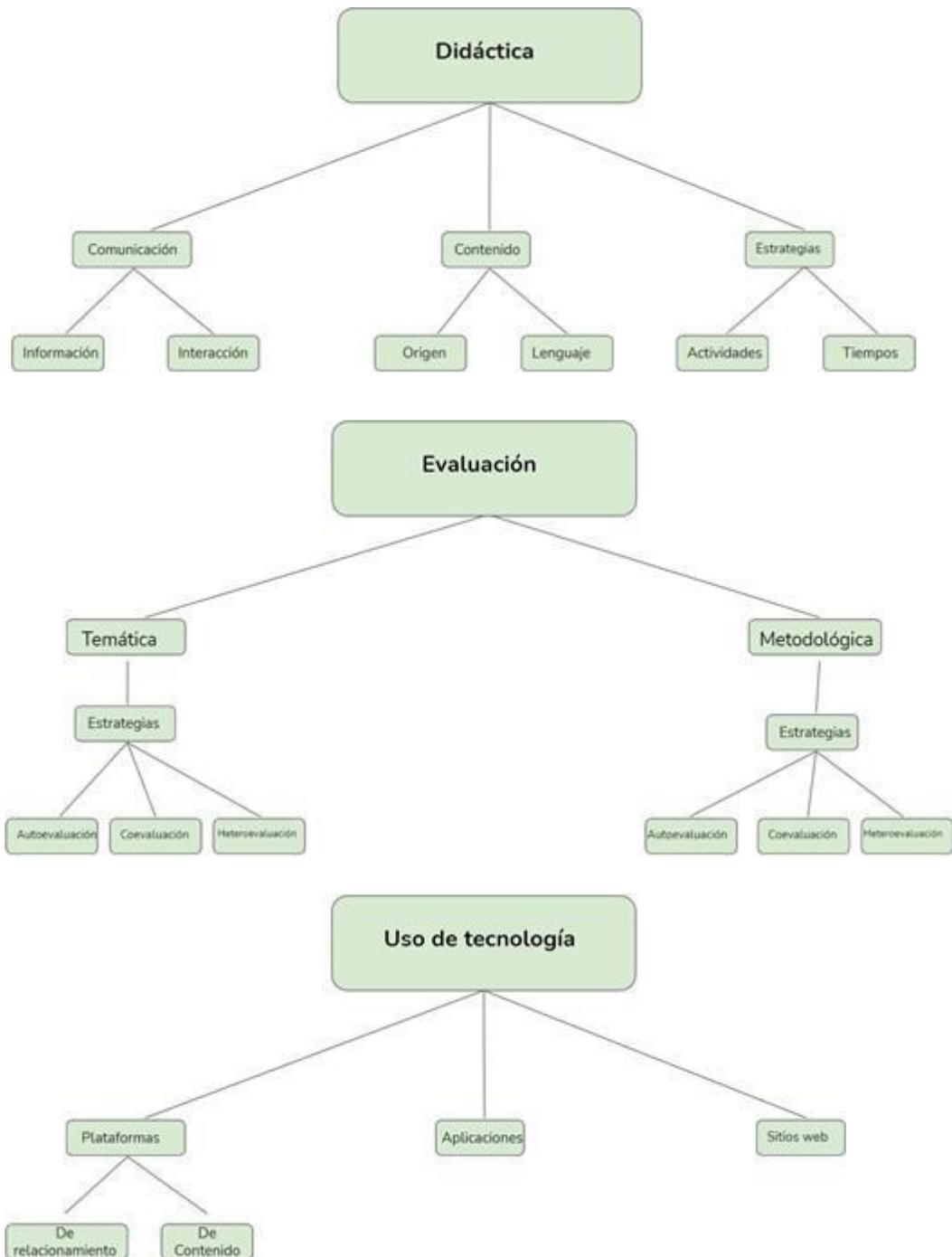
Para la sistematización y el análisis de los datos, las conversaciones de los tres grupos (equivalentes a 68 páginas en Word en el caso del grupo 1, 49 páginas para el grupo 2 y 94 para el grupo 3) se procesaron en Atlas.Ti, con base en un sistema categorial de 94 códigos, derivados de las 3 categorías principales: Mediación pedagógica (73 códigos), Tipos de aprendizaje (16 códigos) y Roles de los participantes (5 códigos). El Diario de campo puede verse como [Anexo en línea número 8](#), mientras que las evidencias de la emergencia de códigos en las conversaciones de Whatsapp pueden verse en el [Anexo en línea número 9](#) y las categorías sin códigos asociados pueden verse en el [Anexo en línea número 10](#).

Figura 18

Categorías principales del sistema categorial para el análisis de datos obtenidos en la primera implementación del Modelo pedagógico para el aprendizaje conectado V1.



DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UN MODELO PEDAGÓGICO PARA EL APRENDIZAJE EN RED, QUE ORIENTE LOS PROGRAMAS DE PREGRADO EN MODALIDAD VIRTUAL, DE LA FACULTAD DE COMUNICACIONES Y FILOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA.



Fuente: Elaboración propia

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UN MODELO PEDAGÓGICO PARA EL APRENDIZAJE EN RED, QUE ORIENTE LOS PROGRAMAS DE PREGRADO EN MODALIDAD VIRTUAL, DE LA FACULTAD DE COMUNICACIONES Y FILOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA.

Luego de procesar a través de Atlas.Ti los registros consignados en el diario de campo, junto con las conversaciones sostenidas a través de Whatsapp con los participantes de los 3 grupos, emergieron datos en 47 categorías, como puede verse a continuación:

Tabla 9

Datos obtenidos para cada categoría en Atlas.Ti

Nombre	Enlazamiento	Densidad	Grupos	Creado por	Modificado por	Creado	Modificado
MP-Ute-Pta-Raj-	47	0	0	Ximena	Ximena	27/07/2020 9:52 a. m.	4/08/2020 9:40 a. m.
MP-Cti-Cir-	12	0	0	Ximena	Ximena	27/07/2020 2:11 p. m.	4/08/2020 9:41 a. m.
MP-Cti-Cir-Academico/Laboral-	33	0	0	Ximena	Ximena	28/07/2020 9:51 a. m.	4/08/2020 9:45 a. m.
MP-Cti-Cir-Emocional-	66	0	0	Ximena	Ximena	27/07/2020 2:39 p. m.	4/08/2020 9:48 a. m.
MP-Cti-Fai-	19	0	0	Ximena	Ximena	28/07/2020 9:31 a. m.	4/08/2020 9:49 a. m.
Mp-Cti-Fai-Ext-	76	0	0	Ximena	Ximena	29/07/2020 2:39 p. m.	4/08/2020 9:50 a. m.
Mp-Cti-Fai-Uda-Fac-Est-	97	0	0	Ximena	Ximena	29/07/2020 7:57 a. m.	4/08/2020 9:50 a. m.
Mp-Cti-Fai-Uda-Fac-Pre-	222	0	0	Ximena	Ximena	28/07/2020 7:57 a. m.	4/08/2020 9:51 a. m.
MP-D-Act-Sin-Transmision-	16	0	0	Ximena	Ximena	27/07/2020 9:41 a. m.	4/08/2020 9:53 a. m.
MP-D-Act-Sin-Videoconferen...	22	0	0	Ximena	Ximena	28/07/2020 9:41 a. m.	4/08/2020 9:53 a. m.
MP-D-Com-Inf-Dispersio-	23	0	0	Ximena	Ximena	28/07/2020 2:56 p. m.	4/08/2020 9:54 a. m.
MP-D-Com-Int-Dispersio-	20	0	0	Ximena	Ximena	27/07/2020 3:21 p. m.	4/08/2020 10:14 a. m.
MP-D-Com-Interacción-	64	0	0	Ximena	Ximena	27/07/2020 12:22 p. m.	4/08/2020 10:19 a. m.
MP-D-Com-Int-Intelectual-	297	0	0	Ximena	Ximena	28/07/2020 7:49 a. m.	4/08/2020 10:20 a. m.
MP-D-Comunicación-	5	0	0	Ximena	Ximena	27/07/2020 12:19 p. m.	4/08/2020 10:21 a. m.
MP-D-Com-Len-Audiovisual-	102	0	0	Ximena	Ximena	28/07/2020 4:25 p. m.	4/08/2020 10:23 a. m.
MP-D-Com-Len-Gráfico-	84	0	0	Ximena	Ximena	28/07/2020 7:40 a. m.	4/08/2020 10:23 a. m.
MP-D-Com-Len-Multimedial-	19	0	0	Ximena	Ximena	27/07/2020 2:32 p. m.	4/08/2020 10:34 a. m.
MP-D-Com-Len-Sonoro-	31	0	0	Ximena	Ximena	27/07/2020 11:27 a. m.	4/08/2020 10:25 a. m.
MP-D-Com-Len-Textual-	154	0	0	Ximena	Ximena	28/07/2020 8:31 a. m.	4/08/2020 10:26 a. m.
MP-D-Com-Ori-Propio-	144	0	0	Ximena	Ximena	27/07/2020 10:17 a. m.	4/08/2020 10:28 a. m.
MP-D-Com-Ori-Red-	140	0	0	Ximena	Ximena	27/07/2020 10:07 a. m.	4/08/2020 10:29 a. m.
MP-D-Contenido-	20	0	0	Ximena	Ximena	28/07/2020 8:57 a. m.	4/08/2020 10:29 a. m.
MP-D-Est-Act-Axim-Grabación...	9	0	0	Ximena	Ximena	28/07/2020 3:28 p. m.	4/08/2020 10:31 a. m.
MP-D-Est-Act-Axim-Juegos-	50	0	0	Ximena	Ximena	27/07/2020 10:54 a. m.	4/08/2020 10:31 a. m.
MP-D-Est-Act-Axim-Lecture p...	22	0	0	Ximena	Ximena	28/07/2020 3:02 p. m.	4/08/2020 10:32 a. m.
MP-D-Est-Act-Axim-Otros for...	71	0	0	Ximena	Ximena	28/07/2020 9:17 a. m.	4/08/2020 10:34 a. m.
MP-D-Est-Act-Axim-Visualizaci...	17	0	0	Ximena	Ximena	28/07/2020 3:06 p. m.	4/08/2020 10:33 a. m.
MP-D-Est-Tiempos-	27	0	0	Ximena	Ximena	27/07/2020 9:56 a. m.	4/08/2020 10:35 a. m.
MP-Eva-EMet-	8	0	0	Ximena	Ximena	29/07/2020 9:04 a. m.	4/08/2020 10:35 a. m.
MP-Eva-EMet-Coi-Flexibilidad-	12	0	0	Ximena	Ximena	27/07/2020 10:34 a. m.	4/08/2020 10:36 a. m.
MP-Eva-EMet-Coi-Intents-	16	0	0	Ximena	Ximena	27/07/2020 10:48 a. m.	4/08/2020 10:37 a. m.
MP-Eva-EMet-Est-Coevaluación-	44	0	0	Ximena	Ximena	27/07/2020 10:34 a. m.	4/08/2020 10:38 a. m.
MP-Evaluación-	5	0	0	Ximena	Ximena	27/07/2020 2:46 p. m.	4/08/2020 10:39 a. m.
MP-Ute-Apt-	19	0	0	Ximena	Ximena	27/07/2020 11:11 a. m.	4/08/2020 10:40 a. m.
MP-Ute-Pta-	6	0	0	Ximena	Ximena	27/07/2020 2:23 p. m.	4/08/2020 10:41 a. m.
MP-Ute-Pta-Con-	28	0	0	Ximena	Ximena	28/07/2020 3:21 p. m.	4/08/2020 10:41 a. m.
MP-Ute-Se-	28	0	0	Ximena	Ximena	28/07/2020 9:36 a. m.	4/08/2020 10:42 a. m.
R-Agr-	326	0	0	Ximena	Ximena	27/07/2020 12:09 p. m.	4/08/2020 10:43 a. m.
R-Dia-	317	0	0	Ximena	Ximena	27/07/2020 11:17 a. m.	4/08/2020 10:43 a. m.
R-Est-	5	0	0	Ximena	Ximena	29/07/2020 8:54 a. m.	4/08/2020 10:44 a. m.
TA-ACib-	124	0	0	Ximena	Ximena	27/07/2020 11:02 a. m.	4/08/2020 10:44 a. m.
TA-ACel-	124	0	0	Ximena	Ximena	27/07/2020 11:02 a. m.	4/08/2020 10:45 a. m.
TA-ACan-	120	0	0	Ximena	Ximena	27/07/2020 11:02 a. m.	4/08/2020 10:46 a. m.

Fuente: Tomado de Atlas.Ti

Las 47 categorías que no tuvieron datos asociados fueron en su mayoría generales de las que se desprendieron subcategorías específicas en las que sí aparecen códigos.

5.4.2.13.1 Comunicación (MP-D-Comunicación)

Levy (2007) entiende como sociedad digital o e-society, la cultura propia de las sociedades en las que las tecnologías digitales configuran decisivamente las formas dominantes tanto de información, comunicación, conocimiento, como de investigación, producción y administración. El ciberespacio como dispositivo comunicacional, permite a comunidades constituir de manera cooperativa, un contexto común de todos con todos.

Esta mirada de la comunicación al servicio del aprendizaje constituye una categoría fundamental para determinar el funcionamiento de la primera versión del modelo pedagógico, desplegada en este ejercicio. Se encontraron cinco códigos, dos de ellos del diario de campo, los otros tres relacionados con la comunicación sostenida con los participantes, específicamente, en relación con dos trabajos de grado sobre memes, compartidos por JA, uno de los participantes del grupo 3, que luego fueron compartidos también con los participantes de los grupos 1 y 2, y otra intervención relacionada con el silencio en el grupo:

Diario de campo, miércoles 13 de mayo

“En el grupo 2 no hubo respuestas en la mañana frente a las publicaciones. A las 2 de la tarde envié un gif que decía ‘Sospechoso el silencio de este grupo’. Un minuto después respondió uno de los participantes, dando su opinión sobre el tema. Les compartí más ejemplos de la música, que habían publicado en el grupo 1, y el mismo participante respondió que se trataba de holomemes, tema del día anterior. Una de las participantes preguntó si los retos eran memes, y así retomamos el tema del día anterior y concluimos que sí”.

Para ser la comunicación una de las categorías centrales en la presente indagación, cinco códigos son pocos, aunque esto puede deberse a que de ella se desprenden otras formas de interacción e información específicas, traducidas en subcategorías, que reportaron más datos. No obstante, las evidencias asociadas a la saturación de esta categoría dan cuenta del esfuerzo de la docente – dialectizadora por motivar la conversación, a través de estrategias comunicativas. De esta forma puede verse el rol que ocupa el profesor en el modelo propuesto, quien a pesar de concebirse como un participante más del espacio de enseñanza – aprendizaje, tiene la importante tarea de animar la participación de forma permanente. Como

lo plantea Siemens (2010) para crear una ecología de conocimiento compartido, los participantes tienen que ver actividad constante, para desarrollar confianza y contacto social. Para Levy (1994) al interactuar con diversas comunidades, los individuos que animan el espacio del conocimiento son a la vez singularidades múltiples, nómadas y en vías de metamorfosis o de aprendizaje permanente. En ese sentido la comunicación se convierte en el vehículo del aprendizaje en el entorno formativo, pero requiere la activación de los participantes de manera periódica y creativa, por parte del docente – dialectizador. Los recursos temáticos, los comentarios o el diseño de actividades se convierten en estrategias comunicativas, al servicio de la dinamización del entorno de aprendizaje, que no es fácil, dada la tradición de los roles del profesor activo que transmite conocimiento, y el estudiante pasivo que escucha y toma nota.

Durante las seis semanas que duró el curso, hubo momentos de comunicación intensa en los grupos, generalmente motivados por estrategias propuestas por la docente para retar y despertar la curiosidad de los participantes.

5.4.2.13.1.1. Dispersión (MP-D-Com-Inf-Dispersión)

Publicaciones que no estén en el marco de los temas que se pretendía abordar en este ejercicio de implementación del modelo pedagógico en su primera versión, fueron recogidos en esta subcategoría, con el objetivo de analizar su presencia y comportamiento. Las lecturas y Escrituras en el Mundo Digital, a partir de lenguajes como el textual, el gráfico, el sonoro, el audiovisual, el multimedial y el hipermedial, constituyeron el marco temático de este espacio formativo, así que las alusiones a la vida personal de los participantes o a otros temas que no tuvieron que ver con las dinámicas de comunicación de la virtualidad, se recogieron en códigos asociados a esta categoría.

Se presentaron 23 códigos, 8 de los cuales están contenidos en el diario de campo, y 15 en las conversaciones de los grupos, en las que algunos participantes compartieron contenidos que no estaban relacionados con el tema que se venía tratando, como enlaces a videos del día del maestro, una fotografía de su barrio en la mañana, o videos de canciones relacionadas con la situación de la pandemia y el encierro, publicados a manera de desahogo. Las dispersiones que se presentaron en las conversaciones de los grupos tuvieron que ver con los intereses particulares de los participantes, quienes se sentían motivados

para compartirlos, y aunque dichos contenidos no tuvieran que ver directamente con el tema del curso, sí contribuyeron a la creación de lazos emocionales, al reconocimiento del otro como parte esencial del curso, y necesaria para el establecimiento de la confianza, como insumo fundamental para la interacción:

Diario de campo, viernes 29 de mayo

“Hubo momentos de mucha interacción en los tres grupos, incluso en horarios poco comunes como la media mañana, pero fue divertido, porque al parecer, nos empezamos a coger más confianza entre nosotros y varios de los participantes postearon cosas personales. Eso indica que hay cierto ambiente que permite “exponer” intereses particulares, ante los compañeros, y abrirse a la posibilidad de recibir reacciones”.

Para Ravenscroft (2011) la dialéctica debe ser vista como un proceso de refinación del conocimiento a partir de aprendizajes que nacen de la diversidad de opiniones, siempre estableciendo nuevas conexiones a través de los puntos de vista de otros, pues así es como funciona el aprendizaje en red.

Las dispersiones de que se ocupa esta categoría consistieron en recursos que no se adecuaban específicamente al abordaje temático del curso, pero que por iniciativa de alguno de los participantes eran compartidos con el grupo, y fueron utilizados por la docente dialectizadora para motivar la interacción, a partir de comentarios que articulaban los aportes, con las temáticas del espacio formativo. Afirma Siemens (2010) que la creación de contenido está en las manos de muchos y la cocreación es una expresión de la individualidad, pues le da sentido a la identidad, en la medida en que cada ser humano es, por las contribuciones que hace. Esta diversidad es vista por Wenger (2001) como una reconfiguración necesaria para potencializar el propio aprendizaje, al conectar asuntos en diversos contextos pertinentes. Vistas de esta forma, las dispersiones de que se ocupa esta categoría dieron cuenta del flujo de información que hubo en el curso, y cómo pudieron transformarse en recursos para la interacción y así contribuir a consolidar los lazos de confianza, para futuras interacciones, pues para Bere (2018) las conversaciones sociales en ambientes móviles son vistas como una manera de romper el hielo, a manera de antesala para interacciones más profundas, que abren posibilidades para la vinculación académica entre los participantes.

5.4.2.13.1.2. Interacción (MP-D-Com-Interacción)

Dado el contexto comunicativo en el que se propone este modelo, la presencia en línea y la participación en espacios sociales son estrategias fundamentales para la interacción. De Kerckhove (1999) habla de una nueva condición cognitiva a la denomina “webness”, para referirse al enlace mental entre las personas, con la industria de la inteligencia, en medio del entramado de conexiones exponenciales desarrollado permanentemente por internet, que funciona como un cerebro en proceso de aprendizaje, y que permite acceder a la memoria y la imaginación de otras personas. Los “me gusta” o “no me gusta” son ejemplos de reacciones que evidencian una implicación comunicativa, y pueden considerarse como un primer paso para la interacción digital. Siguiendo a este autor, estas reacciones hacen parte de la expectativa creada por la web, que podría llevar a la emergencia de nuevos tipos de inteligencia, pues considera que el divertimento y la sustancia de la web, residen en su habilidad para conectar mentes vivas en el trabajo de todas las maneras posibles de configuración.

Para el presente ejercicio, la interacción se concibió como la base del aprendizaje, y en ese sentido, es necesario indagar por su presencia, a través de datos que den cuenta de la reacción y relacionamiento en línea, para analizar su comportamiento. La presencia de datos pudo contarse 64 veces, 47 de ellas en notas del diario de campo, y 17 más en las conversaciones de los grupos en WhatsApp. En el diario de campo, uno de los momentos enunciados como de más interacción, tuvo que ver con un reto de comunicar frases a través de emojis:

Diario de campo, jueves 14 de mayo

“Los retos con emojis generaron mucha interacción con los participantes. Si bien no todos se involucraron, sí fue intenso responder de forma permanente a los tres chats, durante un buen tiempo, en horas de la mañana. Intenso, pero muy divertido y gratificante, porque sentí a los participantes involucrados y disfrutando el proceso”.

Una semana después, también aparece una anotación en el diario de campo, relacionada con la interacción suscitada por una actividad con stickers:

Diario de campo, jueves 21 de mayo

“Fue un día divertido, porque al proponerles el día del sticker, hubo reacciones divertidas, como de celebración, tal vez por la expresividad que permite este tipo de recursos. Claro que también en uno de los grupos, al empezar las publicaciones de stickers, se salió uno de los participantes. En general fue un día con mucha interacción, mucha diversión a raíz de la creatividad de los stickers y muchas opiniones en torno a cómo usarlos. Al parecer este recurso expresivo se relaciona mucho con el sentido del humor y formas creativas de decir algo corto, de forma contundente”.

Pudo verse que las actividades motivadoras y que generaron interés entre los participantes, fueron de gran ayuda para enriquecer la participación en el chat, en este caso a través del uso de nuevas formas expresivas que han surgido en los ambientes digitales. Esto es importante reconocerlo, dado que espacios formativos como el que se vio en el curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital están basados en la interacción de sus participantes, como un modelo de flujo en red (Gaggioli, Mazzani, Benvenuti, Galimberti, Bova, Brivio, Cipresso, Riva y Chirco, 2020) que subraya la colaboración creativa a través de interacciones que pueden facilitar la emergencia del aprendizaje por medio de intercambios democráticos entre los miembros de un grupo. Este tipo de interacciones abiertas y flexibles se dieron por la colaboración de los participantes, para soportar el contenido del curso, creando conocimiento mediante la dinámica conversacional del grupo como recurso de aprendizaje, en donde se compartieron las nuevas perspectivas y conclusiones de forma colectiva (Volungevičienė, Teresevičienė y Ehlers, 2020)

5.4.2.13.1.2.1. Intervención dialógica (MP-D-Com-Int-IntDialógica)

El aprendizaje es el resultado de un diálogo igualitario, en el que diferentes personas dan sus argumentos, para elaborar conocimiento, dentro y fuera de instituciones educativas (Flecha, 1997). Este tipo de intervenciones para este autor, están relacionadas con la conformación de comunidades de aprendizaje, espacios en los que está permitido actuar y aprender libremente. En ese sentido, el diálogo se convierte en un lazo entre los miembros de la comunidad educativa, o incluso en espacios como el hogar o el lugar de trabajo, para que todos alcancen más altos niveles de desarrollo (Vygotsky, 1995). Esta categoría comprende un tipo de interacción que fue más allá de las simples reacciones a comentarios o material compartido, y se convirtió en una verdadera conversación.

Esta subcategoría apareció en 291 oportunidades, 33 de ellas en el diario de campo, y 258 en las conversaciones de los grupos, en situaciones como el diálogo que se presentó luego de compartir un video para analizar el lenguaje multimedia, que trataba sobre las actividades y nuevas rutinas que trajo el aislamiento derivado de la pandemia. Este recurso temático motivó varias reacciones en los tres grupos, más por la identificación con lo que allí ocurría en relación con el encierro y las rutinas de la casa, que con el lenguaje multimedia; pero se convirtió en un recurso muy valioso para estrechar los lazos conversacionales y, de paso, reflexionar en torno a los lenguajes del mundo digital. Situaciones como esta se presentaron en varias oportunidades y enriquecieron la dinámica de los grupos.

Fue muy importante la forma como varios de los profesores inscritos se involucraron, pues sus aportes a las conversaciones enriquecieron el contenido temático del curso, y tal vez por su rol activo tradicional en los procesos formativos que orientan, fue más frecuente y regular su interacción y que se involucraran en conversaciones, a lo largo de las seis semanas del curso, como puede verse en el siguiente apartado del diario de campo:

Diario de campo, lunes 18 de mayo

“Cuando los profesores de lingüística (que hay varios) participan, le dan mucho contexto al hilo de la conversación, y es muy interesante, porque son intervenciones que van más allá de un emoji o un sticker. Hacen muy buenos aportes. Casi siempre participan los mismos. La gran mayoría de los inscritos sigue sin echarse al agua. Empiezan a notarse ‘tipos de personalidad’ a través de sus participaciones en el curso”.

A pesar de que podría decirse que se vio más confianza para interactuar entre los profesores, hubo, eventualmente, participaciones muy activas de estudiantes de la Facultad, como pudo verse en el grupo 2, conformado en su mayoría por estudiantes, donde una alumna de Comunicación Audiovisual fue bastante activa en algunos de los temas y contribuyó a las interacciones dialógicas, como puede verse en este extracto del diario de campo:

Diario de campo, viernes 29 de mayo

“Incluso en el grupo 2, E. asumió un rol muy interesante, pues empezó a hablar de intertextualidad y mencionó conceptos como storytelling y transmedia, que abordaremos también en el curso más adelante. Al parecer los test les gustan, los motivan. Varios respondieron en las horas de la mañana, lo que implica que estaban pendientes del chat y sacaron el ratón para retarse a responder y de paso involucrarse con el tema”.

Una de las profesoras inscritas en el grupo 3 consideró el papel del estudiante como dinámico, por su manejo del tiempo y el interés que le generó ver las publicaciones del chat, bien fueran preguntas, enlaces compartidos o chistes. Ella consideró que: “El papel del profesor fue mantenernos despiertos. En mi caso, en una actividad nueva con diversos formatos y contenidos de forma práctica, real y divertida” DB, participante del grupo 3.

Al establecer condiciones sociales de apoyo y colaboración se espera conectar los intereses de quienes aprenden, con oportunidades de aprendizaje disponibles en línea o fuera de ella (Guitart, Digiacomo, Penuel e Ito, 2020) Así la conversación se convierte en la principal herramienta para el aprendizaje conectado, a través de las relaciones que establecen los participantes con las contribuciones del grupo. La docente dialectizadora buscó provocarlos para responder a sus estímulos, como primer paso para que se dieran conversaciones.

Las interacciones dialógicas de los chats tuvieron que ver también con actividades cotidianas, que buscaron involucrar a los participantes desde sus entornos personales y sus intereses, como cuando se abordaron las crónicas sonoras, que propusieron grabar actividades rutinarias, a través del celular, para que los miembros de cada grupo adivinaran a qué sonidos correspondían. En esta actividad hubo, por ejemplo, sonidos de cascadas de una estudiante radicada en el municipio de La Unión (Antioquia), o reiterados usos de dispositivos tecnológicos como el ratón, el teclado o el celular, haciendo alusión al teletrabajo o a la educación en casa. A la actividad de ese día corresponde el siguiente fragmento del diario de campo:

Diario de campo, martes 19 de mayo

“Los que participaron, se nota que disfrutaron los audios y videos compartidos, se involucraron con ellos y los contextualizaron en el tema. Se percibió bastante sensibilidad y compromiso para grabar pequeñas notas de voz con sonidos cotidianos y aventurarse a descifrar los de los otros. Sirvió también de excusa para conocer un poco mejor el contexto que rodea a los participantes que se involucraron”.

Para Siemens (2010) no se trata de que la tecnología reemplace al ser humano, se trata de aprender a interactuar a través de la tecnología en estos nuevos entornos que permiten conectar inteligencias en red y de manera sistémica. El compartir aspectos personales y rutinas de la cotidianidad, así como el reto de adivinar el sonido al que correspondían, fueron dos estrategias comunicativas que dinamizaron la interacción acudiendo a recursos cercanos y sencillos, que generaron curiosidad y contribuyeron al fortalecimiento de los vínculos de confianza en los grupos.

5.4.2.13.1.2.2. Dispersión (MP-D-Com-Int-Dispersión)

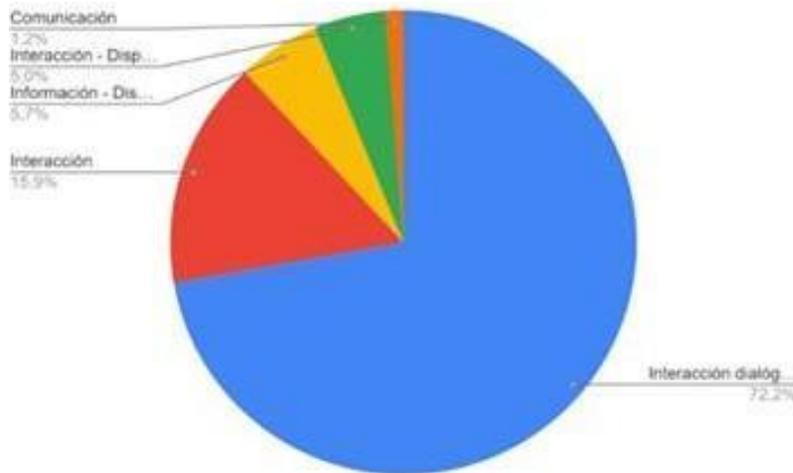
Intervenciones que no estén en el marco de los temas que se pretendía abordar en este ejercicio de implementación del modelo pedagógico en su primera versión y que generen interacción, serán analizadas en esta subcategoría. En materia de intervenciones que generaron dispersión en las interacciones, se evidencian 20 códigos, de los cuales 10 se presentaron en anotaciones del diario de campo, y dan cuenta de las dispersiones que motivaron interacción en los 3 grupos, mientras que los 10 que aparecen en las conversaciones tienen que ver con interacciones de los participantes, en relación con temas diferentes a los contenidos del curso, que generaron diálogo entre ellos. Ejemplo de ello fue el caso del 3 de junio, en la conversación del Grupo 1, donde se compartió un meme sobre “Frases motivadoras antes de hacer algo estúpido”, en medio del tratamiento de los lenguajes en los memes. La dialectizadora optó por interactuar con el participante que había hecho la propuesta, para articular su participación con el tema abordado. En este tipo de casos la conducción de la conversación hacia los temas permitió ampliar las perspectivas sobre ellos, pero también hacer sentir cómodos a quienes hicieron ese tipo de aportes, para que no percibieran que sus contribuciones estaban “fuera de lugar”. Se trató de recrear conversaciones cotidianas, con múltiples conexiones, que dieron cabida a la diversidad de ideas.

Otro código para esta categoría puede evidenciarse en las notas del diario de campo del viernes 15 de mayo:

“WhatsApp es una plataforma de mensajería fluida y amigable. Salvo las publicaciones que se salen del hilo de la conversación, no ha habido inconveniente, y no tiene que ver propiamente con la plataforma tecnológica, sino con elecciones temáticas de los participantes”. Esta situación de las “publicaciones que se salen del hilo de la conversación”, fue una ocurrencia no esperada, pero evidenció la flexibilidad que requiere el “saber en flujo” que mencionan Siemens (2010) y Levy (1995) y al que también hace alusión Kop (2011) al afirmar que los nuevos ambientes de aprendizaje requieren aprendientes activos que produzcan y editen información en diferentes formatos, y colaboren con otros de diversas formas, con pensamiento creativo e innovador. Son participantes que deben ser flexibles para adaptarse a situaciones nuevas y ser capaces de resolver problemas en sus recorridos de aprendizaje. En ese sentido la apertura a las “interacciones que generan dispersión”, de las que se ocupa la presente subcategoría, emergen en los nuevos ambientes de aprendizaje, con la naturalidad del ambiente rizomático que permiten las conexiones entre individuos, quienes a la vez conectan información dentro y fuera de sus cerebros, para compartirla a través de las redes que conforman dichos ambientes de aprendizaje.

El 10 de junio también se presentó otra situación de interacción que generó dispersión, cuando se estaba abordando el tema de las selfies y en la conversación del grupo 3, una de las participantes comenzó a compartir videos relacionados con el tema de la fotografía, a manera de banda sonora, en intercambios con la dialectizadora. Al iniciar este intercambio de videos la participante del grupo 3 afirma “pasemos bueno”, y cuando la dialectizadora le sigue la conversación y comparte también videos musicales sobre fotografías, la participante agradece tener interlocución. Esta situación da cuenta de la necesidad de establecer una atmósfera de confianza en el ambiente de aprendizaje, así como ocurre en el aula en la educación presencial, para motivar la participación y la iniciativa (Kop, 2011) con el objetivo de lograr realmente el uso de un currículo emergente, no visto como una descripción detallada de contenido, sino como el producto de la interacción de los participantes, en una red dinámica que tiene que darle cabida a la diversidad, como factor fundacional del conectivismo (Collins y Halverson, 2010).

Tipos de comunicación e interacción en el curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital



5.4.2.13.2. Contenido (MP-D-Contenido)

Siemens (2010) afirma que el conocimiento está en piezas y su selección, flujo y discusión se han desplazado desde espacios controlados, hacia el dominio de los individuos que acceden a él. Siguiendo estas ideas, cada cual toma pequeñas piezas de contenido y las mezcla, para crear interpretaciones personales. En el mismo sentido, considera Serrés (2013) que el conocimiento se está convirtiendo en la nueva infraestructura, compuesta de competencias y habilidades, a las que se llega luego de consumir y elaborar toda clase de contenidos.

Con base en lo anterior, el contenido compartido por los participantes da cuenta de las piezas de conocimiento puestas en circulación en el curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital, para identificar su comportamiento en el despliegue del modelo pedagógico propuesto, en su primera versión. En esta subcategoría aparecen datos en 20 oportunidades, todas ellas en el diario de campo, haciendo alusión a los temas propuestos, y las respuestas de los participantes, en relación con ellos. Como ejemplo, pueden verse los siguientes apartados:

Diario de campo, miércoles 20 de mayo

“Es interesante ver cómo algunos temas los atraen más que otros, como algunos participantes se activan ante algunos asuntos, más que con otros; mientras que los que más participan, se mantienen en primera línea de interacción con el contenido, casi sin importar su tipo. Tal vez tiene más que ver con la forma como se asume la participación en el curso, más o menos comprometida”.

Esa percepción de la docente – dialectizadora dan cuenta de lo que para Ravenscroft (2011) es la conversación como mecanismo primario para el mantenimiento de conexiones en red, la dialéctica como proceso de refinación del conocimiento a partir de aprendizajes que nacen de la diversidad de opiniones frente al contenido de la charla, siempre estableciendo nuevas conexiones a través de los puntos de vista de los otros. En ese sentido el contenido es un punto de partida para la significación y resignificación que se comparte y circula, en una dialéctica que se constituye en el motor para el aprendizaje en red. Esto pudo verse en las notas del diario de campo del 17 de junio:

Miércoles 17 de junio

“Hubo poca interacción y casi siempre son los mismos los que saludan y participan, pero ya se siente como un flujo que se ha convertido en habitual. Hay ciertos momentos de más interacción que otros. Hubo nostalgia en el grupo 1 porque el curso está a punto de acabarse, y compartimos gifs y mensajes en relación con que empezamos a extrañar la interacción. El estudiante C, del grupo 2, apenas cae en cuenta que el curso está a punto de acabarse y reacciona diciendo que está atrasada, pero que todo ha estado muy interesante, lo que me muestra que ha seguido el hilo de la conversación, a su propio ritmo. En el grupo 3 se desatan varias conversaciones en diferentes momentos, primero D publica varias animaciones, retomando el tema del día anterior, lo cual suscita reacciones y comentarios. Luego en relación con crossmedia y transmedia y el consumo participativo, más el protagonismo que adquieren los fanáticos en las narrativas transmedia. Finalmente, JA publica un texto sobre diversidad en la cuarentena, que activa reflexiones muy profundas sobre el control de la sociedad, la religión, el deber ser y muchos asuntos personales que muestran la variedad de posibilidades de participación que pueden desatarse en un grupo.

En general la relación con el contenido fue de opiniones y aportes de los participantes más activos, que conectaban los recursos con sus propias propuestas, como un primer paso para la colaboración, porque lo habitual en la mirada tradicional de la educación es que el profesor es quien habla y propone, mientras los estudiantes escuchan. En este caso, hubo algunas iniciativas incipientes de trabajo conjunto y articulación en torno al contenido, para reelaborarlo, sobre todo en el grupo 3, por parte de 2 profesores de lingüística y dos estudiantes externos a la Universidad. Dada la dinámica que se produjo en ese grupo entre estos

participantes principalmente, pudo verse cómo el establecimiento de confianza y lazos emocionales con el paso de los días permitió la personalización de los contenidos desde la identidad de los inscritos, quienes luego compartieron con sus compañeros sus propias elaboraciones (Hodgson y McConell, 2019) Podría decirse entonces que el establecimiento de un red para compartir contenido, que implique la participación de los involucrados y pretenda evolucionar hacia una comunidad de aprendizaje donde fluya la inteligencia colectiva, requiere primero permitir y motivar el surgimiento de confianza y lazos emocionales que lleven inicialmente no sólo al establecimiento de conexiones, sino también a la participación, para evolucionar luego al trabajo colaborativo en red, para transformar los contenidos, en conocimiento.

5.4.2.13.2.1.1. Propio (MP-D-Con-Ori-Propio)

El contenido producido por los participantes, sus propias elaboraciones y construcciones, se constituyen en una subcategoría interesante para el presente ejercicio formativo, dado que según Siemens (2010) el contenido es la codificación del conocimiento propio, el arte, la visión, sueños y aspiraciones. Hasta hace sólo cinco años, el contenido venía preempaquetado: en forma de libro de texto, CD, telediario, periódico, o en forma de clase, ahora es cada persona quien elige cómo quiere acceder a él y reempaquetarlo, elaborarlo y convertirlo en conocimiento. Siguiendo las ideas de este autor, a las personas les interesa proyectar los recursos aportados por los demás en sus propios espacios y contextos, para darles sentido. Se debe dejar el hábito de controlar los contenidos y empezar a considerar la noción de cocreación, para que realmente exista una nueva ecología cognitiva que permita el funcionamiento de nuevas dinámicas en el contexto digital para interactuar y aprender.

La elaboración propia de contenidos para el abordaje de los ciclos temáticos del curso estuvo presente en 144 oportunidades, para dar cuenta de síntesis y reflexiones personales, que emergieron de las charlas y aportes de los participantes. 15 de estas anotaciones se encontraron en el diario de campo, y 129 restantes, en los chats de los grupos. El abordaje de temas como la animación, las selfies, o las transmisiones en vivo a través de contenidos hechos por la docente – dialectizadora, fueron la

introducción a estos y otros temas que pretendieron invitar a los participantes a explorar por sí mismos estas formas expresivas, y comentar entre todos al respecto, en una apuesta por “aprender haciendo”, a través de las herramientas del mundo digital.

Por ejemplo, el jueves 11 de junio se trató el tema de la interactividad por medio de una emisión en vivo realizada en Facebook. Ese día la docente – dialectizadora hizo una presentación de 15 minutos en la que contaba de qué se trataba la interactividad aplicada al curso y se apoyó en una presentación en power point diseñada por ella misma. Ese día anotó en el diario de campo:

Jueves 11 de junio:

“En la noche, luego de la transmisión, hubo varios comentarios en torno a los planteamientos del video, en relación con la interactividad y las posibilidades para activarla en el curso y cómo se ha abordado. Sobre todo, D, del grupo uno, como licenciada, se mostró muy interesada en el aprendizaje horizontal y los roles propuestos para el profesor como “dialectizador” y los participantes como “aprendientes”. Al final de la noche se compartieron dos videos sobre interactividad, para contextualizarla y ponerla en práctica, con el fin de “redondear” el tema desde el contenido. Los aportes de D y JC en relación con la grabación del video en vivo y la interactividad, ayudaron a enriquecer el tema en el grupo 3”.

El uso de este tipo de recursos fue utilizado como una invitación para que los participantes se atrevieran a crear sus propios contenidos y compartieran sus percepciones sobre sus productos y los de sus compañeros. Esto pudo verse el día en que se trató el tema de los memes y en todos los grupos hubo algunos participantes que hicieron los suyos y se generaron interacciones al respecto. Lo mismo sucedió con el tema de las selfies, que sirvieron también como recurso de integración y motivación para imprimir un ambiente de confianza entre los miembros del grupo. Esta actividad sobre las selfies se realizó el 17 de junio, y tuvo un efecto muy interesante en las conversaciones. Fue una actividad sugerida por una de las profesoras inscritas en el grupo 1. La dialectizadora lo registró así en su diario de campo:

Miércoles 17 de junio

“Fue una actividad muy interesante, puesto que permitió conocerlos mejor, su entorno, sus familias, los gustos, las caras de algunos que ni siquiera tienen foto de perfil. Fue un acercamiento digital muy bonito.

Tal vez es una actividad que se debe hacer al principio, a manera de presentación de los participantes, sobre todo en la modalidad virtual. De hecho, la actividad surgió de una propuesta de B, del grupo 1, con quien, en la videollamada de los días anteriores, conversamos al respecto y ella mencionó una actividad similar que les propusieron en los conversatorios de Bienestar”.

Pudo verse cómo la creación de piezas de contenido por parte de los participantes generó confianza y acercamiento entre ellos, a manera de establecimiento del nuevo lazo social en la virtualidad del que habla Levy (2007) o la presencia social que mencionan Anderson y Dron (2011) fundamentales para la interacción que propone el presente modelo. Fueron recursos creados de manera “casera”, voluntaria y emergente, que generaron un ambiente de cercanía y personalización, diferente a las propuestas de educación virtual en las que los participantes acceden a contenidos estandarizados, para los abordajes temáticos de los espacios formativos. Además, al compartir una pieza de contenido creada por los participantes en un grupo al que pertenecen al menos 15 personas, se empezaron a generar reacciones que dinamizaron la interacción y generaron expectativa entre los demás participantes, para explorar diversas perspectivas en relación con los temas tratados. Así lo considera JM, participante del grupo 2, para quien “la empatía con la profesora y los demás compañeros permitió llevar una conversación fluida y participativa”. En la misma línea JCM, participante del grupo 3 consideró que “los participantes no solo realizamos lecturas y tareas relacionadas con los contenidos del curso, sino que hubo interlocución alrededor de ellas y compartimos material adicional de interés de acuerdo con los asuntos abordados... también aportábamos contenidos tomados de diferentes fuentes digitales de acuerdo con el desarrollo de los temas”.

Según Gros y otros (2009) Los contenidos como centro de los modelos educativos para la virtualidad pertenecen a la primera generación de estos dispositivos, cuando apenas empezaba a investigarse el tema, mientras que los modelos que estos investigadores llaman de tercera generación se basan justamente el desarrollo de recursos por parte de quienes están inscritos en los espacios formativos, como una manera de motivar la interacción y el aprendizaje en red.

5.4.2.13.2.1.2. De la red (MP-D-Con-Ori-Red)

El reenvío de información que está lista en internet también es una categoría interesante para conocer el comportamiento de los recursos en este ejercicio formativo, con base en el despliegue del modelo pedagógico propuesto, en su primera versión.

Esta subcategoría se evidenció en 140 oportunidades, 114 de las cuales están presentes en las conversaciones con los grupos y 26 restantes en el diario de campo. Los datos muestran que gran parte de los contenidos compartidos tienen origen en información de internet, que se usa para el abordaje de los ciclos temáticos del curso. Este recurso complementó el uso de recursos creados por los participantes, que se abordó en la subcategoría anterior, para el enriquecimiento temático del espacio formativo.

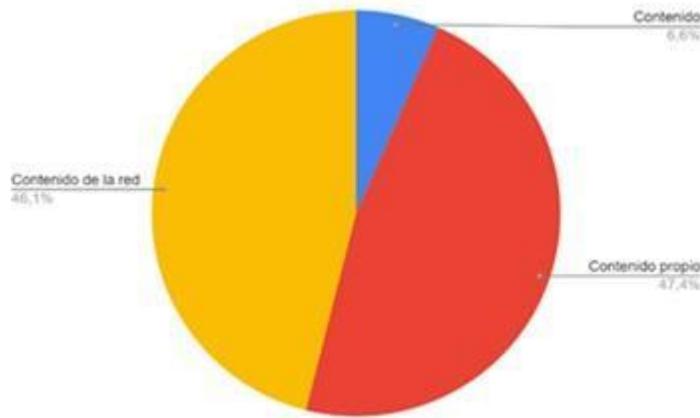
Esto fue evidente, por ejemplo, en las notas del diario de campo, tomadas por la docente – dialectizadora el jueves 28 de mayo, en relación con el abordaje del lenguaje sonoro:

“Fue interesante, casi siempre a partir de ejemplos compartidos por los participantes, para explorar diversos usos del lenguaje sonoro y proyectos experimentales relacionados con el tema. Varios de los participantes publicaron podcast o enlaces a otro tipo de proyectos sonoros difundidos por la revista Arcadia o por el Archivo Histórico de Medellín. Otro universo expresivo presente en internet”.

El desarrollo temático del curso no estuvo solo en manos de la docente – dialectizadora, sino que la fluidez de la comunicación digital les permitió a todos los participantes que así lo quisieron, compartir recursos disponibles en internet, para complementar y enriquecer las miradas sobre los temas abordados. Siguiendo las ideas de Gros y otros (2009) en relación con los modelos educativos para el e-learning de tercera generación, tanto los contenidos creados por los participantes, como los recursos disponibles en internet se constituyen en material para el despliegue temático de los espacios formativo, con el objetivo de lograr aprendizajes en red y en la red.

Figura 19

Origen de los contenidos utilizados en el curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital



Fuente: Elaboración propia

5.4.2.13.2.2.1. Textual (MP-D-Con-Len-Textual)

La Ciberhabla o Netspeak, es la nueva forma del lenguaje textual en internet (Crystal, 2002). Este autor considera que se trata de un medio que recoge la diversidad de formas de habla de sus participantes en modos textuales en permanente evolución, y con cambios en su expresividad no imaginables. El uso de los signos de puntuación, las mayúsculas, recursos gráficos como los emojis y emoticones, han buscado reemplazar los tonos de voz y la comunicación gestual. Así esta nueva forma de habla es considerada como la suma de las características del lenguaje oral y el escrito, pero con usos únicos y nuevas formas expresivas, que proponen un nuevo tipo de comunicación.

Indagar por contenidos en esta forma de lenguaje textual, a través de esta subcategoría, contribuyó a identificar su presencia y comportamiento, en el marco del presente ejercicio formativo, en el que circularon mensajes escritos, adaptados a las conversaciones de los chats, que incluyeron enlaces gráficos, archivos sonoros y audiovisuales, intercalados en un tejido de palabras informal, construido entre los participantes como una trama oralizada del lenguaje escrito

Datos sobre esta categoría aparecen en 154 oportunidades, 12 de ellas en el diario de campo, y 142 en las conversaciones con los grupos. Esto pudo verse, por ejemplo, en la actividad del martes 12 de mayo,

cuando se realizó un test sobre memes en la aplicación Kahoot, que se resolvió con ejemplos, en horas de la noche, en una conversación en la que la docente – dialectizadora resolvió punto por punto, anexando las imágenes de los memes que aparecieron en el test, más los emoticones que ambientaban la resolución de un reto.

Otra situación en la que el lenguaje textual adaptado a internet o Netspeak pudo verse con claridad y que permitió reflexiones interesantes al respecto fue la actividad en la que se invitó a los participantes a escribir un correo electrónico a través de Whatsapp y se llegó al tema de los emoticones como forma de acercamiento al otro, en las interacciones de la red, como complemento a las palabras para darle emotividad al discurso. Esta ciberhabla de contenido textual, fue el lenguaje en el que se soportaron la mayor parte de las interacciones, tal vez por la elección de esta plataforma de mensajería instantánea. Y aunque también se compartieron notas de voz o de audio, mensajes gráficos, videos y multimedia, la interacción del curso fue conversacional, a través del lenguaje escrito, adaptado a las formas del ciberespacio.

5.4.2.13.2.2.2. Gráfico (MP-D-Con-Len-Gráfico)

Royo (2004) considera que el uso de símbolos define la esencia del ser humano, por su función de representar conceptualmente el mundo, al codificar en imágenes las ideas y los pensamientos. Así las cosas, las imágenes y fotografías marcan la evolución de la imagen en internet, de la señalización, a la diagramación, y de ahí a la infografía, con el objetivo de ubicar a las personas en el mundo. Zambrano (2018) considera que los emoticones son un ejemplo de la evolución de la imagen gráfica en el lenguaje del mundo digital, al añadir contenidos emocionales, al lenguaje textual en internet. En cuanto a la fotografía, según Benavides (2015) se ha convertido en la tarjeta de presentación para los usuarios de medios de contenidos social, pues en ella se mezclan elementos comunicativos como los gestos, las posturas, el vestuario, el contexto de la foto y las personas. Los dispositivos móviles con cámaras han convertido la fotografía en una práctica cotidiana, que permite captar imágenes, manipularlas y compartirlas en tiempo real, en un tipo de álbum digital en línea, al que muchos pueden acceder, haciendo público lo que antes era íntimo y personal, como la vida diaria. Por su parte Triquell (2010) considera que la fotografía sistematiza y ordena los acontecimientos importantes, para convertirse en parte de un relato

personal, a manera de construcción de identidad. Así la imagen digital establece una nueva forma de narrar y representar el mundo.

Indagar por estas nuevas formas del lenguaje gráfico en el curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital, permitió determinar su presencia y usos en el despliegue del modelo pedagógico propuesto. Este tipo de lenguaje apareció en 84 oportunidades, de las cuales 10 hacen parte del diario de campo, mientras que 74 están presentes en las conversaciones de Whatsapp, en situaciones relacionadas con nuevas formas expresivas que permite Whatsapp, como plataforma de mensajería instantánea elegida para este ejercicio formativo, como memes, stickers o gifs. Es importante aclarar que tanto los stickers como los gifs y sobre todo los emoticones estuvieron presentes a lo largo de las 6 semanas de conversación en el desarrollo del curso, por ser formas expresivas usadas cotidianamente en Whatsapp, como complemento de los textos, pero más allá de esto, hubo actividades intencionadas que motivaron la circulación y reflexión sobre estas nuevas formas de usar el lenguaje gráfico en internet. Una de ellas fue la de adivinar retos con emoticones propuesta el 14 de mayo a los participantes de los grupos. En esta actividad interactuaron en total 19 personas, que no sólo propusieron su propio reto de emoticones, sino que intentaron adivinar los de los demás.

El 30 de mayo la docente – dialectizadora invitó a los participantes de los grupos a coevaluar su experiencia en el curso a través de gifs, como recurso para reflexionar sobre estas formas expresivas que están a medio camino entre la imagen y el video. El objetivo era que expresaran cómo se habían sentido, qué habían aprendido y qué se podía mejorar. En esa oportunidad se evidenció la frase popular que dice que una imagen vale más que mil palabras, puesto que los 9 inscritos que se animaron a publicar sus percepciones sobre el curso, dejaron claro su buen recibimiento de la experiencia, a través de esta particular forma expresiva que dio cuenta de agradecimiento, aprendizaje y satisfacción.

Tal vez por la agilidad para responder o expresar reacciones de forma creativa y divertida, tanto los emoticones, como los stickers y los gifs fueron los protagonistas del reto sobre gamificación realizado el fin de semana del 5, 6 y 7 de junio, en el que los participantes acumularon estrellas por sus contribuciones e interacciones. Fue probablemente el tema que generó más conversación e involucró al mayor número de participantes. Es importante destacar que estas nuevas formas de lenguaje que

permiten las plataformas digitales hacen posible el uso de momentos recordados de películas o expresiones de personajes famosos o creaciones llamativas, para reaccionar y sorprender con creatividad en las conversaciones, haciéndolas menos formales y más divertidas. Dan cuenta también de la identidad de los participantes, con base en sus elecciones estéticas y políticas.

5.4.2.13.2.2.3. Sonoro (MP-D-Con-Len-Sonoro)

Los nuevos usos del lenguaje sonoro en internet implican una diversificación de formas expresivas de la música, la voz y los efectos sonoros como elementos estéticos de énfasis, creatividad y nuevas propuestas. Gertrudix, M., Gertrudix, F., García F. (2017) plantean el Storytelling digital, los nuevos sistemas de animación, la realidad virtual y aumentada y los mundos inmersivos, como experiencias narrativas enriquecidas desde múltiples estímulos sensoriales, entre los que el lenguaje sonoro juega un papel muy importante. Hablan los autores de una “lecto-audición” de “imágenes sonoras” en la búsqueda de nuevas sensaciones inmersivas. Se trata de una reconfiguración de los límites del lenguaje sonoro, en convergencia con otros lenguajes, con un carácter exploratorio experimental, según el sello de cada autor.

En ese sentido, indagar por los contenidos soportados en lenguaje sonoro en esta subcategoría, fue de gran utilidad para identificar la presencia y usos de este tipo de contenidos, en el despliegue del modelo pedagógico. El lenguaje sonoro apareció en 31 oportunidades, el cuarto después del lenguaje textual (154), el lenguaje audiovisual (102) y el lenguaje gráfico (84). De esos 31 códigos, 8 fueron en el diario de campo, los otros 23 en el chat de los grupos, en exploraciones temáticas de este lenguaje, que abordaron temas como la presencia de la música en las piezas comunicativas digitales o la importancia de la voz o los efectos sonoros. Un ejemplo de ello está en el siguiente fragmento del diario de campo:

Lunes 8 de junio:

“El tema se centró en la voz y sus efectos e implicaciones en el lenguaje sonoro, tanto para la ficción, como para la no ficción. No hubo tanta interacción como en los días anteriores, pero los dos participantes que se involucraron en el tema por cada grupo dinamizaron de alguna manera la conversación, que se centró, sobre todo, en los casetes que se usaba grabar en los colegios y jardines cuando los niños eran pequeños,

y los ponían a cantar y a recitar. Fue un recorrido por la nostalgia de los tiempos sonoros y la importancia de la radio y la voz como memoria”.

Como se mencionó antes, de los 5 lenguajes explorados en los ciclos temáticos, el sonoro ocupó el 4 lugar en la saturación de las subcategorías de los lenguajes en que estuvieron soportados los contenidos. Es posible que esto pueda deberse a la plataforma elegida para el desarrollo del curso, pero en las oportunidades en que se utilizó, hubo evocaciones personales muy interesantes como la que se señala en el diario de campo, o los fragmentos de la conversación del 19 de mayo, día en que se invitó a los participantes a realizar cortas crónicas sonoras de su cotidianidad, haciendo grabaciones con el celular, para que sus compañeros adivinaran las acciones u objetos a los que correspondían. Fue un día de conocer la intimidad de los participantes a través de sus rutinas de actividades de la casa y el trabajo, como cocinar, lavar los platos y teletrabajar.

5.4.2.13.2.2.4. Audiovisual (MP-D-Con-Len-Audiovisual)

Fenómenos como Youtube, narrativas gamificadas, y propuestas interactivas que involucren a la audiencia, son características del lenguaje audiovisual, en el que la experiencia de los usuarios es el nuevo foco de los contenidos. Para Villa (2010) Internet como medio de comunicación digital tiene lógicas diferentes a las de los medios tradicionales. Los usuarios de este nuevo medio producen y consumen contenidos a la carta, como, cuando y donde lo prefieran. Solaz (2015) considera que se trata de un entorno nuevo en el que tienen cabida posturas innovadoras emergentes, que estén en sintonía con las nuevas demandas de los internautas. Si bien la gramática básica del lenguaje audiovisual de los planos y movimientos de cámara se mantiene, la mayor novedad de este lenguaje en su versión para la red está en la hibridación de géneros y formatos, que se adaptan a las especificidades del medio on-line y a las demandas estéticas y expresivas de audiencias específicas. Además de su distribución a través de plataformas de medio social y consumo flexible.

En esta línea de ideas, indagar por la presencia de contenido audiovisual en este ejercicio formativo fue útil para determinar las formas en que aparecieron los recursos soportados en este lenguaje, a lo largo de las 6 semanas del curso. Esta subcategoría tuvo una saturación de 102 datos, 94 de ellos en el chat y 8 en

el diario de campo. Después del lenguaje textual, que fue el que soportó la trama principal de las conversaciones, el lenguaje audiovisual fue el más usado, sobre todo para la exploración de contenidos, pues gran parte de aquellos propuestos por la docente – dialectizadora y por los participantes, fueron en este lenguaje. Los videos cortos disponibles generalmente en Youtube fueron los recursos elegidos para gran parte del abordaje temático del espacio formativo, justamente por su facilidad de circulación y su flexibilidad de visualización. Estos recursos audiovisuales quedaron alojados en la página de Facebook abierta para el curso.

Por ejemplo, el 13 de mayo la docente – dialectizadora empezó el día compartiendo un meme audiovisual que usaba la música de Indiana Jones, como recurso para introducir el tema de la música en el lenguaje audiovisual. También el 26 de mayo se compartieron videos alojados en Youtube para analizar la característica de la viralidad en los memes, con el fin de elegir entre todos el que más recordación hubiera tenido durante la pandemia. Videos cortos y llamativos sobre los temas tratados, fueron los contenidos que se propusieron en gran parte de las actividades desarrolladas, bien fuera como complemento o contexto para temas de lenguajes textuales, gráficos, sonoros o multimediales, o justamente para analizar conceptos del lenguaje audiovisual. Para Zapata (2013) el audiovisual es un formato adecuado para reducir la carga cognitiva de los participantes, dado que el uso de contenidos en los que se integre la información visual y la narración puede ser más efectivo en procesos de formación dirigidos a adultos.

5.4.2.13.2.2.5. Multimedial (MP-D-Con-Len-Multimedial)

Para Navarro (2015) el concepto “multimedia” se creó para mejorar la interacción y comunicación del usuario con el contenido, al permitir la integración de varios medios, entendidos como la combinación de texto, imagen y sonido, en piezas comunicativas. La Teoría del Aprendizaje Multimedia de Mayer (2005) considera que un sujeto puede construir representaciones mentales producto de recursos presentados en lenguaje multimedial, que le permitan transformar esa información en conocimiento, haciendo buen uso de la memoria de trabajo y los canales separados a través de los cuales los asimila la información visual y la verbal, sin producir carga cognitiva, es decir, sin sobrecargar el cerebro.

Con base en lo anterior, esta subcategoría buscó indagar por los contenidos compartidos en el curso en lenguaje multimedia; para identificar qué tanto y cómo se usaron, en el marco de la propuesta formativa. En la sistematización de los datos aparecen 19 códigos de contenido en lenguaje multimedial, 4 de ellos en anotaciones del diario de campo, y 15 restantes en el chat, generalmente en relación con los ciclos temáticos abordados en el curso.

El lenguaje multimedial fue el lenguaje menos usado para soportar los contenidos del curso, tal vez debido a lo que Mayer (2005) bien explica en relación con los canales a través de los cuales se asimila información verbal e información visual, dado que el lenguaje más frecuente fue el textual adaptado a la red (combinado con elementos gráficos como los emoticones, stickers y gifs), seguido del lenguaje audiovisual, que también utiliza estos dos canales identificados por Mayer. Probablemente esa sea la razón para que tanto el lenguaje textual como el audiovisual recogieran el principio de optimización de aprendizaje propuesto por este autor al combinar palabras con imágenes, bien si estuvieran estas últimas en movimiento o no, para lograr una mejor interacción con los contenidos del curso. Además, en los momentos en que se abordó el ciclo temático del lenguaje multimedial, los recursos que se compartieron tenían como lenguaje de base el audiovisual, con elementos añadidos como cuadros de texto, filtros o ilustraciones, como en los videos de Vox Populi o La Pulla, que se compartieron el 15 y 16 de mayo, respectivamente.

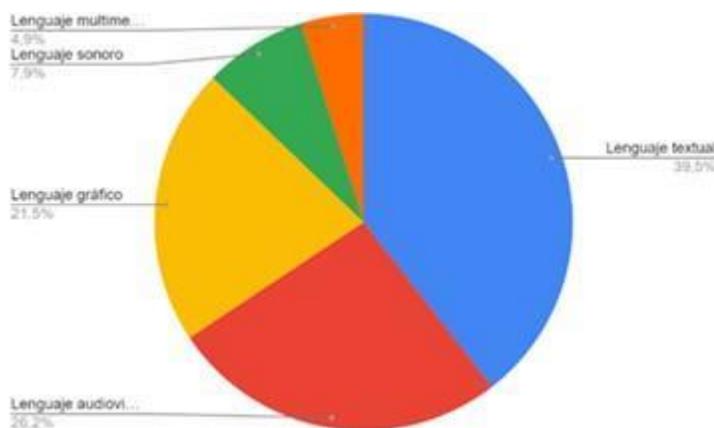
Diario de campo, sábado 16 de mayo

“Inicié las publicaciones en la mañana, con un video de La Pulla, del Espectador, para ejemplificar el lenguaje multimedia, puesto que este formato fue creado especialmente para internet. Era un video corto, en el que se quejaban del montón de actividades que le dicen a uno que “debe hacer” en la cuarentena, pero que uno con el cansancio termina fundido. Motivó interacciones que me sorprendieron, porque apuntaban más a la identificación con la multitarea de este momento, que al lenguaje multimedial. Aunque sentí que nos íbamos del tema del curso, me pareció interesante en la medida en que generó acercamiento por humanidad, e hizo que algunos participantes compartieran sus experiencias combinando las labores de la casa y el trabajo por videoconferencia”.

Este fragmento del diario de campo da cuenta de que a pesar de que los lenguajes eran el tema central del curso, tal vez por el momento en que se llevó a cabo, el interés de los participantes se relacionó casi todo el tiempo con el aislamiento por Covid – 19, en una forma emergente de flujo de contenidos que debieron orientarse hacia el aprendizaje situado, en el que se abordaron las lecturas y escrituras en el mundo digital, aplicadas justamente al contexto específico que vivieron los participantes entre el 8 de mayo y el 18 de junio de 2020.

Figura 21

Lenguajes de los contenidos utilizados en el curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital



Fuente: Elaboración propia

5.4.2.13.3.1.1.1. Videoconferencia (MP-D-Est-Act-Sin-Videoconferencia)

La videoconferencia o teleconferencia es una reunión remota entre dos personas o grupos de personas en tiempo real, que se realiza usando la transmisión de datos que posibilitan las TIC (Vidal y Álvarez, s.f.) Es uno de los medios más empleados hasta la fecha en la comunicación digital, pues permite establecer contacto visual, sonoro y textual de forma sincrónica, entre personas que pueden estar geográficamente a cualquier distancia. Según los autores, ha sido uno de los sistemas más utilizados para la educación mediada por tecnología, porque ha permitido la interacción entre estudiantes y profesores,

de forma similar a la que se produce en el aula de clase. Su mayor ventaja, además de permitir ver y oír a los interlocutores en doble vía, es que cada vez tiene más prestaciones, como la de compartir información en diversos formatos a través de enlaces en el chat, subdividir el auditorio en grupos, o conectarse con otras aplicaciones para enriquecer el entorno formativo. Esta subcategoría se preguntó por el uso de esta forma de comunicación en el desarrollo del curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital.

En la sistematización de los datos aparecieron 22 códigos relacionados con el uso de videoconferencia, 9 de los cuales están contenidas en el diario de campo, mientras los otros 13 hacen parte de las conversaciones de Whatsapp. Se realizaron 3 encuentros sincrónicos al principio, durante el desarrollo y al final del curso, todos ellos para hacer seguimiento y evaluación del espacio formativo.

Si bien el curso se diseñó como un espacio de interacción a través de Whatsapp, en el que se compartieron contenidos en diversos formatos, con el avance en los contenidos se vio la necesidad de incluir momentos para el encuentro y la conversación “cara a cara” para el enriquecimiento del diálogo y el fortalecimiento de los vínculos entre los participantes de los grupos. En subcategorías anteriores se ha mencionado la identificación de la necesidad de crear ambientes de confianza y lazos emocionales para motivar la interacción en espacios formativos inspirados en el conectivismo y el aprendizaje conectado; y esto fue evidente en la forma como se comportó esta subcategoría, pues es vista como una estrategia que simula la presencialidad y en ese sentido, humaniza las interacciones en el ciberespacio. Incluso, aunque se tuvieron espacios para la conversación a través de videoconferencia luego de la primera semana del curso, en la mitad de su desarrollo y en la sesión final; es probable que, de haber acudido en más oportunidades a esta estrategia, por lo menos de forma semanal, se hubiera motivado aún más la participación e interacción entre los inscritos en el curso, a través del reconocimiento de quienes hacían parte de los grupos y del curso.

La más interesante fue la primera sesión de videoconferencia que se realizó el 22 de mayo, dos semanas después de haber iniciado el curso, en la que interactuaron 9 personas de los tres grupos, entre estudiantes de los distintos programas de la Facultad de Comunicaciones y Filología, profesores e inscritos externos a la universidad. En ese encuentro se compartieron percepciones respecto a la metodología y los

avances del curso y se identificó la presión que sentían varios de ellos en relación con el excesivo flujo de circulación de contenidos e interacción.

Diez días después de ese primer encuentro, la docente – dialectizadora propuso la realización de videollamadas, individuales o grupales, con el objetivo de explorar otra forma de hacer videoconferencia directamente a través de Whatsapp, pero solo 5 participantes aceptaron la invitación, dos de ellas en llamada individual, y los tres restantes de manera grupal. Este espacio fue muy valioso en la medida en que se estableció comunicación directa con ellos, y pudieron expresar nuevamente sus percepciones frente al avance del curso. Es importante destacar que, para el modelo pedagógico propuesto, fue mucho más enriquecedora la videollamada grupal, pues les permitió a participantes del grupo 1 y el grupo 3, conocerse, interactuar y compartir sus ideas frente a la experiencia formativa. Queda la consideración respecto al uso de Whatsapp para este tipo de comunicación por videollamada, puesto que al parecer se percibió de forma diferente a la invitación hecha a través de la plataforma Meet, como lo anota la docente – dialectizadora en su diario de campo:

Diario de campo, martes 2 de junio

“Me causó curiosidad que les pregunté por disponibilidad para hacer videollamada, pero ninguno contestó. No sé si la videollamada a través de Whatsapp les parezca intrusiva, tal vez porque es un medio que se utiliza más para entornos familiares o afectivos”.

5.4.2.13.3.1.1.2. Transmisión en vivo (MP-D-Est-Act-Sin-Transmisión)

La transmisión en vivo es un tipo de streaming en el que se transmite audio o video en vivo a través de Internet. Los mensajes se graban durante la transmisión, lo que permite a los espectadores verlos o escucharlos en tiempo real o en diferido, lo que flexibiliza el consumo de los contenidos. La mayoría de las transmisiones en vivo son abiertas, es decir que se dirigen a múltiples usuarios que pueden “sintonizar” la transmisión, a través de un enlace, sin importar dónde se encuentren ubicados, y pueden acceder a ella a través de un computador o de dispositivos móviles. Existen muchas plataformas para realizar este tipo de transmisiones y se usan con frecuencia entre fanáticos de los videojuegos, para transmitir sus

campeonatos en vivo, así como para eventos deportivos. Facebook, Youtube e Instagram son plataformas que permiten este tipo de prestaciones.

Para el curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital se optó por explorar esta estrategia comunicativa a través de Facebook, por su flexibilidad y posibilidades de interacción directa en el chat, más las interacciones que podía generar al convertirse en un recurso audiovisual guardado en la página y que luego se compartió a través del enlace en las conversaciones de los grupos de Whatsapp. Se usó en 3 oportunidades, para presentar el curso a los inscritos, para abordar el tema de interactividad, usando el curso como ejemplo, y para hablar justamente sobre emisiones en vivo, como posibilidad comunicativa en el mundo digital.

En esta subcategoría aparecen 16 códigos, de los que 4 son parte del diario de campo, mientras que 12 provienen de la conversación con los grupos. Todos los datos de este apartado tienen relación con las tres emisiones en vivo que se hicieron en el curso, a través de Facebook Live. La primera de ellas para presentar el curso, la segunda para hablar justamente de las transmisiones en vivo, y la tercera para abordar el tema de la interactividad. Se trató de una estrategia comunicativa experimental para la docente – dialectizadora, quien buscó explorar un canal de interacción alternativo con los participantes del curso, que hiciera uso de las prestaciones de las redes sociales, al servicio del aprendizaje. Aunque no fueron muchos los que se conectaron en directo, la reproducción de los videos en la página y las conversaciones derivadas de éstos como recurso audiovisual, dieron cuenta de una manera diferente de proponer la mediación pedagógica para el espacio formativo y a la vez crear un recurso temático que quedó alojado en la página del curso en Facebook y circuló en los tres grupos de Whatsapp. Para algunos de los participantes fue novedoso, debido a que no conocían esta estrategia comunicativa, mucho menos utilizada para el abordaje temático de un curso. Generó reflexiones interesantes en relación con el tiempo en este tipo de espacios, por la posibilidad de utilizar el recurso de manera sincrónica y asincrónica, y por la interactividad que permite también a través del chat, con sus prestaciones expresivas en relación con el contenido. Fue una estrategia interesante que hizo posible el uso de la interacción en doble vía con los participantes que se conectaron, con la presencia en video de la docente – dialectizadora más su discurso verbal, apoyado en recursos gráficos, pero fue limitada en relación con la interactividad que propone la videoconferencia, en la medida en que esta última permite a todos los participantes hacer uso de la cámara, el micrófono y el chat,

mientras que en las transmisiones en vivo solo quien emite tiene cámara y micrófono, y la interactividad se reduce al chat. No obstante, estas limitaciones, es una estrategia que puede ser considerada para espacios formativos en los que se aplique el modelo propuesto, para el abordaje de contenidos temáticos. A continuación, las percepciones de la docente consignadas en el diario de campo, en relación con la emisión sobre interactividad:

Diario de campo, jueves 11 de junio

“Estuve a la expectativa en relación con la opción de hacer el Facebook Live desde el computador portátil, para compartir pantalla. Aunque hice varias pruebas, a la hora de salir al aire, la aplicación no me permitió compartir pantalla, a pesar de que había hecho pruebas antes. Hubo pocos asistentes a la emisión, pero espero que varios hayan podido verla después, porque se trataba analizar el concepto de interactividad, a través de la forma como ha funcionado el curso y si se ha logrado o no cumplir con lo que se pretendía al principio. Es gracioso, porque este tipo de grabaciones públicas son las que más interacciones han generado en la página de Facebook, así como más reproducciones; e incluso varias personas me han preguntado por el curso o lo que estoy haciendo, tiempo después. Es satisfactorio enfrentarse a nuevas experiencias, como la emisión en directo”.

5.4.2.13.3.2. Planeación y tiempos (MP-D-Est-Tiempos)

En la evolución de modelos educativos para el e-learning que proponen Gros y otros (2009) aparecen las dos primeras generaciones de estos dispositivos pedagógicos, centrados en el aula virtual y el desarrollo de contenidos. Con base en lo planteado por estos autores y el espíritu del modelo propuesto que se enmarca en la tercera generación allí identificada, tiene su centro en el aprendizaje en red y hace uso de los recursos disponibles en internet. Para lograrlo, tanto la mediación pedagógica, como el diseño de patrones de contenido y actividades de interacción que pueden derivar o requerir la creación de contenidos, implicaron una planificación detallada, que permitiera la flexibilidad que se busca en las nuevas ecologías de aprendizaje posibilitadas por la virtualidad. Esta planeación se concretó a través de configuraciones didácticas para la vinculación de los estudiantes de manera activa, la búsqueda de contenidos disponibles en la red, así como el diseño y creación de actividades con el uso de otras herramientas y plataformas y requirió la destinación de tiempos para la planeación y diseño de este

espacio formativo en la virtualidad (Castañeda, 2018). Esta subcategoría que hace parte de las estrategias didácticas derivadas de la mediación pedagógica tiene el objetivo de dar cuenta de ello.

Si bien el diseño y la planeación del curso duró 3 meses en los que se llevó el modelo a configuraciones didácticas que permitieron definir y preparar los ciclos temáticos con subtemas, actividades, recursos y objetivos de formación; la ejecución del espacio formativo representó todo un reto para docente – dialectizadora. A continuación, se presentan los resultados asociados a esta categoría. En este ítem se identificaron 27 códigos, 21 de ellos en el diario de campo, en relación con las percepciones de la docente – dialectizadora respecto a la planeación didáctica llevada a la práctica para los abordajes temáticos, y 6 en la conversación con los grupos, en interacciones en las que los participantes se refirieron, sobre todo, a la dosificación de la circulación de los contenidos propuestos para el abordaje de los temas. Aunque los inscritos poco o nada se enteraron de cómo estaban estructurados los ciclos temáticos iterativos y cómo la docente – dialectizadora decidió abordar uno u otro durante un día, dos o tres seguidos y luego retomar otro, hubo una participante del grupo 3, profesora de lingüística, quien se interesó por dicha planeación e incluso solicitó las configuraciones didácticas para entender cómo se había diseñado el curso, con el ánimo de entender a fondo la estrategia propuesta.

A continuación, se comparten algunos fragmentos del diario de campo en los que es evidente la pregunta de la docente – dialectizadora en relación con cómo llevar a la práctica estos diseños didácticos detallados que fueron elaborados previamente, con base en la forma como iba desarrollándose la conversación en los grupos:

Diario de campo, domingo 31 de mayo

“Las interacciones fueron pocas, por lo que los participantes habían manifestado respecto a la sobrecarga de actividades en su vida diaria, entre semana y el deseo de descansar los fines de semana”.

En este sentido debió variarse la idea inicial de que “el aprendizaje es como la vida y fluye 24 horas al día, los siete días de la semana” inspirada en Siemens (2010) puesto que fue evidente que para varios de los inscritos debían existir definiciones claras de espacios para la interacción, que respetaran los tiempos personales, como las noches y los fines de semana. En ese sentido, la docente – dialectizadora disminuyó

el ritmo de provocación de las interacciones los fines de semana, para tratar de adaptarse a lo sugerido por algunos miembros de los grupos.

Para una de las participantes esta metodología fue muy exigente: “El ver mensajes en el grupo me angustiaba. Me pareció bastante demandante la metodología, tanto por su parte como profesora como la de los estudiantes...tiene que ser un tema muy apasionante para uno querer estar conectado un fin de semana. He notado que tengo cierto problema con los grupos del whatsapp, no se respetan horarios ni tiempos y si no se establecen bien las normas de uso”. AMV Participante silenciosa del curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital.

Esta percepción deja ver la clara delimitación de los tiempos y espacios que se conciben tradicionalmente como parte de la esfera personal de los individuos, para quienes el trabajo y el aprendizaje deben tener tiempos específicos, y no es tan fácil que se sientan cómodos con la pancronicidad de conversaciones abiertas como las que se propusieron en los grupos de Whatsapp que se crearon para este espacio formativo. Esta idea, junto con la pregunta que hizo una de las estudiantes de la Facultad que se inscribió en el curso respecto a “cuáles eran las horas de la clase” dan cuenta de las separaciones y compartimientos que se han establecido para el aprendizaje en la presencialidad y que deben tenerse en cuenta para propuestas formativas en la virtualidad.

Diario de campo, viernes 12 de junio

“Como empieza el fin de semana, decidí que habláramos de la experiencia de usuario, también en relación con el curso, a manera de evaluación/autoevaluación, dado que empezamos la última semana de actividad. La idea también era asumir un ritmo más pausado de interacción y contenidos, para abordar el tema todo el fin de semana, entre viernes y domingo. El primer día estuvo bien, con pocas interacciones, como los mismos participantes lo han pedido, a lo largo del curso, especialmente por ser fin de semana”.

En las configuraciones didácticas se propusieron alrededor de 3 recursos por día, para motivar la interacción en la mañana, a mediodía y al final de la tarde, como estructura base del diseño para el abordaje temático. Estos recursos incluyeron formas expresivas como memes, gifs, emoticones, animaciones, videos, notas de voz, stickers, juegos y retos, en torno a los temas abordados, tratando de

darle variedad de formatos y estrategias comunicativas a cada día. Aunque las planeaciones se cumplieron en su mayoría, no lo hicieron en ningún orden, dado que no hubo un abordaje homogéneo por días de ninguno de los ciclos temáticos, sino que más bien se trató de adaptar las configuraciones didácticas establecidas para cada día y subtema, a lo que iba sucediendo en las conversaciones de los grupos de Whatsapp.

5.4.2.13.3.2.1. Lectura y escritura de textos (MP-D-Est-Act-Asin-Lectura y escritura)

Una de las actividades asincrónicas que contemplaron las configuraciones didácticas fue la lectura y escritura de textos. Dado que el lenguaje textual en el mundo digital era uno de los grandes temas abordado en los ciclos temáticos, las actividades de este tipo estuvieron presentes, sobre todo en los momentos en los que se trató el asunto de la ciberhabla o Netspeak (Crystal, 2002). También la lectura de textos cortos fue incluida como estrategia didáctica en los demás ciclos, para variar el abordaje temático y el soporte de los recursos propuestos. Por el carácter e implicaciones de esta clase de actividades, la lectura y escritura de textos se diseñó de forma asincrónica, para que los participantes decidieran cuál era el mejor momento para interactuar con los recursos. Los datos relacionados con las estrategias didácticas basadas en actividades asincrónicas de lectura y escritura, como parte de la mediación pedagógica, aparecieron en 22 ocasiones, solo una de ellas en el diario de campo, y las demás, en la conversación generada en los grupos.

La escritura de un correo electrónico a través de Whatsapp, la construcción y análisis de párrafos usando neologismos y 29 documentos cortos para abordar temas como las selfies, los memes, los stickers y las transformaciones del lenguaje escrito en internet, están publicados en la página de Facebook, e hicieron parte de este tipo de estrategias asincrónicas para apoyar este espacio formativo <https://www.facebook.com/ximenaforeroarango> Se trató de noticias, artículos de blogs, fragmentos de Wikipedia y páginas personales que complementaron el desarrollo de los temas propuestos. Algunos de estos recursos habían sido identificados previamente por la docente – dialectizadora, mientras que otros fueron sugeridos por los participantes durante las conversaciones.

5.4.2.13.3.2.2. Grabación y escucha de material sonoro (MP-D-Est-Act-Asin-Grabación y escucha)

La grabación de notas de audio, así como la reproducción y escucha de estas, fueron otra de las actividades asincrónicas propuestas como estrategia didáctica para el curso. Se usaron sobre todo en el abordaje del ciclo sobre lenguaje sonoro, por invitación de la docente – dialectizadora, quien motivó a los participantes a explorar las posibilidades de uso de los diferentes lenguajes en el mundo digital. Actividades como la grabación de la crónica sonora que se realizó el 19 de mayo, y en la que se retó a los participantes a grabar sonidos de su cotidianidad para que los demás pudieran identificarlos, así como el tratamiento de la música en los audiovisuales o en los memes, y el uso de la voz en la comunicación digital, fueron estrategias didácticas propuestas para ser realizadas por los miembros de los grupos, en sus propios tiempos, con el objetivo de darle variedad y flexibilidad a la circulación de contenidos temáticos. En esta subcategoría se evidencian 9 códigos de estrategias didácticas a través de actividades asincrónicas de grabación y escucha de textos. Una de ellas aparece en el diario de campo, y las otras 8 en los chats de los grupos, en relación con el abordaje del ciclo temático del lenguaje sonoro, como puede verse en el siguiente fragmento del diario de campo:

Diario de campo, jueves 28 de mayo

“Al principio pensé que podía ser aburrido dejar un tema para dos días y no un tema por día, como venía haciéndolo, pero funcionó bien. Propuse el lenguaje sonoro para miércoles y jueves, y los dos días estuvimos interactuando al respecto. Hubo publicaciones sobre podcast y sobre contenidos de no ficción, para explorar también productos periodísticos y archivos sonoros como la línea de tiempo de la Fonoteca Nacional de México”.

Vale la pena destacar que la escucha y grabación de notas sonoras fue tal vez el tipo de estrategia menos utilizada durante las seis semanas de duración del curso, probablemente debido a que las actividades relacionadas con recursos audiovisuales o textuales generaron mayor interacción entre los participantes.

5.4.2.13.3.2.3. Visualización y grabación de videos (MP-D-Est-Act-Asin-Visualización y grabación)

Como se mencionó en la subcategoría dedicada a los contenidos soportados en lenguaje audiovisual, este fue el tipo de recursos privilegiado para el espacio formativo, debido a las potencialidades

que ofrece por su flexibilidad y agilidad de consumo. De la prioridad que se le dio a este tipo de recursos para el desarrollo temático del curso, se deriva que la visualización y grabación de videos haya sido una de las estrategias asincrónicas didácticas más frecuentes. En la página del curso en Facebook (<https://www.facebook.com/ximenaforeroarango/>), aparecen publicados 33 videos cortos propuestos para el abordaje temático del curso, en su mayoría compartidos por la docente – dialectizadora. Otros videos musicales, memes o referidos a asuntos diversos publicados por los inscritos en el curso no fueron guardados en la página, debido a que no contribuyeron al desarrollo temático del espacio formativo, a pesar de haber sido articulados por la dialectizadora al discurso de dinamización de los grupos.

A pesar de los 33 recursos en este lenguaje alojados en la página de Facebook, la estrategia de visualización o grabación de videos de forma asincrónica apareció solamente en 17 oportunidades, debido a que gran parte de los recursos complementarios compartidos por la docente – dialectizadora, no estuvieron vinculados a actividades de visualización para la interacción, sino que fueron seleccionados y publicados para quienes estuvieran interesados en profundizar en los temas. De los 17 códigos encontrados, 12 estuvieron presentes en la conversación de los grupos, y 5 en el diario de campo. A continuación, un ejemplo de la percepción de la docente – dialectizadora respecto al uso de esta estrategia didáctica.

Diario de campo, domingo 14 de junio

“No fue muy evidente la relación con el contenido. Tal vez solo los comentarios de L, del grupo 1 hicieron alusión directa al tema de la experiencia de usuario. Claro que la publicación de M, también del grupo 1, tuvo relación con el tema de los lenguajes en el mundo digital. En cuanto a los videos publicados sobre el tema en la noche, no tuvieron reacciones por parte de ninguno de los participantes”.

Es importante aclarar que los participantes del curso no hicieron grabación de recursos audiovisuales. De las piezas compartidas, tres fueron las grabaciones de las emisiones en vivo de la docente dialectizadora, y el resto videos cortos tomados de Youtube.

5.4.2.13.3.2.4. Otras formas expresivas (MP-D-Est-Act-Asin-Otras formas)

Las actividades asincrónicas que involucraron el uso de otras formas expresivas que se han hecho posibles a través de los nuevos usos de diversos lenguajes en la comunicación digital fue otra de las estrategias didácticas elegidas para el desarrollo temático del curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital. La coevaluación del curso a través de gifs, la elección de los mejores stickers, los retos con emoticones o los concursos de memes son ejemplos de posibilidades expresivas diversas que se exploraron de manera asincrónica durante las conversaciones con los grupos, a lo largo de las 6 semanas de duración que tuvo el curso. Este tipo de actividades didácticas aparecieron en 71 códigos, 16 de ellos presentes en el diario de campo, mientras que los 55 restantes se vieron en las conversaciones de los grupos.

Las estrategias pedagógicas de este tipo posibilitaron la creación de un ambiente informal y relajado, que propició la confianza entre quienes se animaron a participar e interactuar en los grupos, compartiendo sus opiniones y sus propias elecciones expresivas de estos recursos, exponiendo así su identidad, para la riqueza en el relacionamiento que pretende el modelo propuesto. Según Siemens (2010) la capacidad de socialización y de hacer cosas juntos lleva a experimentar un modelo de flujo bidireccional en el que se exponen las identidades, a disposición de quien quiera explorarlas. Se equilibra el deseo de comunicarse, con el deseo de comprender el entorno y por eso surgen espacios para el diálogo, que permiten experiencias dinámicas, flexibles y personalizadas.

En las conversaciones del 14 de mayo, por ejemplo, cuando se trató el tema de los emoticones y sus usos en la red, se mencionó que cada persona tiene un estilo al escribir en los entornos digitales y que éste está determinado en gran medida por el uso que se hace de los recursos gráficos como son precisamente los emoticones, los stickers o los gifs, y contribuyen a que la comunicación sea más cercana y el discurso escrito se aproxime al oral, en la red. En cuanto a los stickers se pudo concluir, de manera colaborativa, a partir de las publicaciones que hicieron los participantes sobre sus pegatinas favoritas, que este recurso gráfico es contextual y existen paquetes para cada grupo temático de interacción, pues existen religiosos, graciosos, sarcásticos y con referentes específicos para cada región, momento y circunstancia. En esa actividad, por ejemplo, se compartieron stickers específicos para la Universidad de Antioquia, otros muy colombianos y otros de carácter universal. Incluso hubo algunos que necesitaron explicaciones por parte de quienes los publicaron, pues no era claro su significado, por el uso en contextos particulares, lo que

contribuyó a conocer mejor a los participantes. En cuanto a los gifs, se trató de otra exploración colectiva, en la que se dio cuenta a través de las conversaciones de los grupos, que se trata de un formato de animación gráfica, creado en los años 80 especialmente para la comunicación digital y cuyo uso se ha masificado especialmente en plataformas de medio social y mensajería instantánea. Recientemente incluso se han desarrollado herramientas para crear tanto stickers a partir de imágenes, y gifs a partir de videos. Ambas opciones de personalización se trataron en el curso, y dieron pie al acercamiento entre los miembros de los grupos.

De hecho, en la conversación del grupo 2, el sábado 30 de mayo una de las participantes manifestó no saber usar gifs y entre otra de las participantes y la docente – dialectizadora lograron que pudiera compartirlos. Se trató de una interacción intergeneracional, entre una profesora que aprende de una estudiante, y una estudiante, dispuesta a compartir su conocimiento. En la conversación del grupo uno, el 21 de mayo, durante la actividad de coevaluación del curso con gifs, una de las participantes complementó sus gifs con palabras, al afirmar que el curso le había servido para explorar conceptos que no conocía y que los aplicaría en su interacción digital.

Las percepciones de la docente – dialectizadora que aparecen en el siguiente fragmento del diario de campo, dan cuenta de estas exploraciones expresivas y los aportes que le hicieron a la dinámica del curso:

Diario de campo, jueves 21 de mayo:

“Fue un día divertido, porque al proponerles el día del sticker, hubo reacciones creativas, como de celebración, tal vez por la expresividad que permiten este tipo de recursos. Claro que también en uno de los grupos, al empezar las publicaciones de stickers, se salió uno de los participantes. En general fue un día con mucha interacción, mucha diversión a raíz de la creatividad de los stickers y muchas opiniones en torno a cómo usarlos. Al parecer este recurso expresivo se relaciona mucho con el sentido del humor y formas creativas de decir algo corto, de forma contundente”.

Otra de las formas expresivas exploradas durante el curso y que han hecho de la comunicación digital su entorno natural son los memes. Textuales, gráficos, sonoros y audiovisuales, estas piezas se utilizaron como recursos temáticos para entender características del mundo digital como la viralidad y la

manifestación de opiniones, también en la línea de construir una identidad en la red, con base en las publicaciones de este tipo que se compartieron en las conversaciones. De hecho, uno de los participantes del grupo valoró el espacio formativo como un “curso sobre memes”. Para Levy (2007) en la cibercultura se expresa la aspiración de construir un lazo social que no esté basado en las pertenencias territoriales ni relaciones institucionales ni de poder, sino en torno a centros de interés comunes en el juego, en el hecho de compartir conocimiento, en procesos abiertos de colaboración.

Las estrategias didácticas que implicaron el uso de otras formas expresivas posibilitadas por los entornos digitales permitieron la individualidad a la que le apuesta Siemens (2010) y que se requiere para participar en diálogos que propicien la germinación de ideas y la cocreación, como expresión de la identidad, por las contribuciones que hizo cada uno de los participantes. Este planteamiento puede relacionarse con la subjetivación que propone Selwyn (2016) como uno de los objetivos de la educación, al hacer a las personas conscientes de su papel en la sociedad, a partir de su propia identidad. Esta idea, unida al reconocimiento de Levy (1995) del mundo virtual como el medio de eclosión y desarrollo de lenguajes e imágenes, da cuenta de la importancia de incluir estas nuevas formas expresivas en espacios de formación en la virtualidad.

5.4.2.13.3.2.5. Juegos (MP-D-Est-Act-Asin-Juegos)

El uso de juegos como actividades didácticas fue una estrategia utilizada en el curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital para motivar la interacción de los participantes. Siguiendo a Siemens (2010) los juegos fueron utilizados como aceleradores de flujo del conocimiento, como elementos y condiciones para la rápida formación y distribución de información, en este caso, a través de la receptividad y la motivación que podrían derivarse de este tipo de actividades, en el desarrollo temático del curso. Agrega este autor que cada persona debe ser capaz de identificar la relevancia o importancia que tiene cada asunto, para activar su motivación, pues sin motivación, no hay acción. El hecho que en la educación tradicional las actividades organizativas estén dominadas por la estructura y la consistencia limita la presencia de la creatividad, pues se requiere un entorno de confianza, para explorar nuevas miradas. En palabras de Wenger (2001) las experiencias colaborativas para aprender juntos requieren la exploración

de oportunidades e instrumentos para crear escenarios alternativos, ampliar los límites, proponer juegos y simulaciones.

El juego como estrategia didáctica en la mediación pedagógica, tuvo 53 códigos, 15 de ellos ubicados en el diario de campo, y los otros 38, en el desarrollo de la interacción en los grupos. Concursos, retos y test; hicieron parte de este tipo de estrategias en el desarrollo del espacio formativo propuesto, como puede verse en los siguientes apartados:

Domingo 17 de mayo

“El día inició con un test hecho directamente en WhatsApp, al que respondieron rápidamente algunos participantes, y fueron activos compartiendo ejemplos. Incluso me aventuré a compartir definiciones de términos entre los grupos, dándole el crédito a una de las participantes del otro grupo. Fue divertido porque algunos conocían unos de los términos, pero otros no, y entre todos logramos crear un pequeño diccionario de extranjerismos que se han vuelto muy comunes en las conversaciones digitales. El hecho de que varios de los participantes sean profesores de lingüística, hace que sus aportes en relación con las palabras sean muy interesantes.”

Para el fin de semana del 5, 6 y 7 de junio se realizó un reto sobre gamificación que pretendió explorar este tema al servicio de la educación. Se emplearon estrellas para dar puntuaciones que dependieron del tipo de participaciones y publicaciones hechas por los participantes. Esta estrategia fue la que más dinamizó el flujo conversacional en el curso, y logró incluso que se involucraran participantes que habían permanecido callados. Al final de la experiencia varias personas manifestaron haberse divertido y aprendido a la vez, con esta dinámica grupal.

Domingo 7 de junio

“Me acosté feliz, porque, aunque el juego sobre gamificación cerró a las 8, compartimos mensajes en un par de grupos, casi hasta las 10 de la noche. Eran de agradecimiento por la actividad y la dinámica del grupo. Reflejaban que se sentían parte de una construcción colectiva y eso me pareció muy bonito; sobre todo teniendo en cuenta que los domingos en la noche, no había habido nunca tanta interacción. Fue el

cierre de tres días de actividad en los grupos con suma de puntos, así que cada vez que se conectaban, le podían hacer seguimiento a la competencia”.

El cierre del curso se hizo el 18 de junio a través de un cuestionario en Kahoot, que recogió preguntas de los 5 ciclos formativos, para explorar qué tanto habían aprendido los participantes. Para ese momento, último día del curso, cuando se habían retirado 12 personas, el que 16 hubieran entrado a esta aplicación a resolver las preguntas, da cuenta de un interés por este tipo de actividades. A continuación, la percepción de la docente – dialectizadora al respecto:

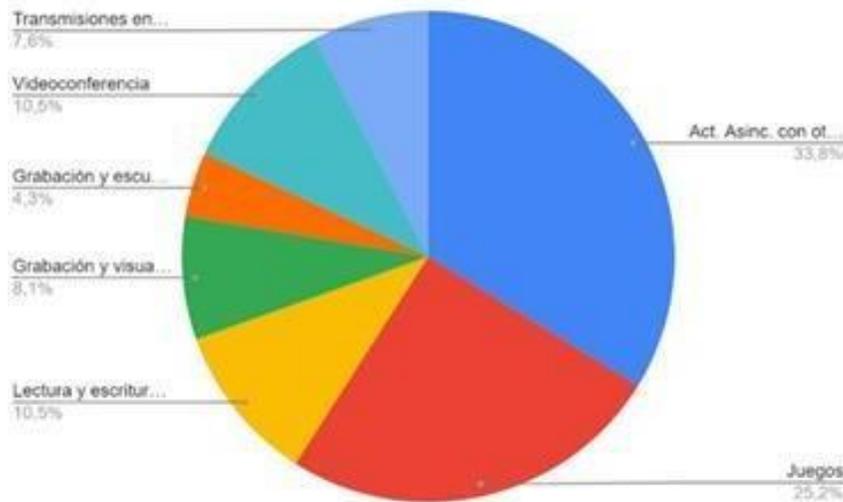
Jueves 18 de junio

“Algunos participantes se involucraron más con el contenido y participaron en relación con él, otros no sé si lo miraron por su cuenta, pero el silencio o las reacciones simples, no permiten saberlo. Las estrategias del día fueron el cuestionario de cierre en Kahoot, y la sesión sincrónica de despedida. En la primera actividad participaron 16, en la segunda 4 y ambas fueron muy enriquecedoras, por evidenciar los balances de lo aprendido, de la metodología, de cómo nos sentimos todos como participantes”.

Los datos asociados a esta subcategoría dan cuenta la motivación que pudo generarse para observar los tres conjuntos de fenómenos de los que se ocupa el aprendizaje en red, como son las relaciones humanas de identidad, confianza, afecto y reciprocidad, así como su compromiso colaborativo en actividades conjuntas en la búsqueda de sentido, y las tecnologías que hacen posible el acceso a la información (De Laat and Dohn (2019).

Figura 22

Estrategias didácticas utilizadas en el curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital



Fuente: Elaboración propia

5.4.2.13.4. Evaluación (MP-Evaluación)

Para Ramsden (2003) la evaluación en educación superior debe centrarse primero en el aprendizaje, segundo en el fomento del esfuerzo y por último en la calificación. Agrega este autor que debe evaluarse durante la experiencia de aprendizaje y al final de esta, a través de tareas sobre problemas realistas, siempre haciendo comentarios a los estudiantes sobre cómo se podría mejorar, tanto en los procedimientos de enseñanza, como en los de aprendizaje, a través de múltiples métodos en los que participen todos los involucrados en el proceso formativo. Según Pardo y Cobo (2020) el diseño institucional actual hace que la evaluación tenga un carácter punitivo y genere un ambiente de toxicidad que termina afectando la relación de los docentes con los estudiantes, y debe ser el propio profesor quien intente superar esta toxicidad, diseñando mejores experiencias para los estudiantes, que fomenten un ambiente de confianza y motivación, para el fortalecimiento del compromiso en su proceso formativo.

Esta subcategoría buscó evidencias del uso de estrategias para motivar la interacción y hacer seguimiento al proceso formativo desarrollado en el curso, a través de la implementación del modelo pedagógico propuesto, en el curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital. Datos relacionados con la evaluación como componente de la mediación pedagógica aparecen en 5 ocasiones, 3 de ellas en el diario de campo,

y dos más en la conversación de los grupos. Se realizaron evaluaciones de seguimiento al curso cada semana, a través de diversas estrategias, como los espacios de conversación mediante videoconferencia, manifestaciones a través de otras formas expresivas como los gifs, y cualquier otro tipo de mensajes soportados en lenguaje sonoro o gráfico, que diera cuenta de las percepciones de los participantes en relación con sus experiencias y aprendizajes en el curso. Por tratarse de un espacio formativo diseñado especialmente para llevar a la práctica el modelo pedagógico propuesto, esta categoría recogió aspectos que semana a semana influyeron en los ajustes que la docente – dialectizadora hizo en el desarrollo del curso. Esto puede verse en el siguiente apartado del diario de campo:

Diario de campo, viernes 12 de junio

“Como empieza el fin de semana, decidí que habláramos de la experiencia de usuario, también en relación con el curso, a manera de evaluación/autoevaluación, dado que empezamos la última semana de actividad. La idea también era asumir un ritmo más pausado de interacción y contenidos, para abordar el tema todo el fin de semana, entre viernes y domingo. El primer día estuvo bien, con pocas interacciones, como los mismos participantes lo han pedido, a lo largo del curso, especialmente por ser fin de semana”.

La participación de los inscritos en la evaluación no fue numerosa, tal vez debido a la concepción tradicional según la cual es el docente quien evalúa y por lo general al final del curso. Además, al tratarse de un curso libre, sin certificaciones, las expresiones de seguimiento fueron voluntarias. En el fragmento del diario de campo que se incluye a continuación puede observarse la percepción de la docente – dialectizadora en relación con la invitación a los participantes a expresar cómo se sentían en el curso:

Viernes 15 de mayo

“También les pedí a través de un video, aprovechando el tema de la multimedia, que enviaran un mensaje de texto, audio, expresando cómo se sentían en el curso, ya que habíamos avanzado una semana. Pocos respondieron, pero creo que las respuestas fueron interesantes y satisfactorias”.

El aprovechamiento de la multimedialidad para el aprendizaje y las actividades asincrónicas combinadas con la interacción, salir de la zona de confort y explorar experiencias diferentes a las formas clásicas de

aprender, participar en un experimento disruptor y emocionante, fueron algunas de las expresiones usadas por los participantes para valorar el espacio formativo.

5.4.2.13.4.1. Evaluación metodológica (MP-Eva-EMet)

Para Siemens (2010) El conocimiento liberado permite experiencias dinámicas, flexibles y personalizadas. La carga cognitiva que representa la posibilidad de funcionar 24/7 en internet es pesada, lo que hace que se requieran destrezas y patrones para darle sentido al conocimiento que fluye actualmente. El cambio metodológico propuesto en el presente modelo pedagógico en su primera versión buscó indagar por las experiencias de aprendizaje de los participantes en coherencia con lo que Carr (2010) menciona como la necesidad de evaluar enlaces para hacer elecciones de navegación, al tiempo que se procesan multitud de estímulos sensoriales, lo que exige una coordinación mental, una capacidad de decisión constantes y habilidad para curar contenidos disponibles en la red.

Esta subcategoría buscó evidencias de un método que está en consonancia con lo propuesto por Siemens (2010) como un sistema que no debería definir el aprendizaje ni la interacción, sino ser lo suficientemente flexible como para permitir que los participantes creen con base en sus necesidades. Un método rico en herramientas, con múltiples oportunidades para que los participantes dialoguen y se conecten.

En esta subcategoría aparecen 8 códigos, 5 de ellos presentes en el diario de campo, y 3 restantes en las conversaciones con los grupos. Estas anotaciones, aunque pocas dan cuenta de una dinámica activa de participación, en la que se evidencia el flujo de mensajes en respuesta a la propuesta metodológica hecha para el curso.

Dada la importancia de hacer un seguimiento permanente al despliegue del modelo, cada semana se hicieron evaluaciones con todos los participantes, para lograr lo que Siemens (2010) propone como ecología de conocimiento compartido, en la que los involucrados ven actividad constante, para mantener la confianza alta y el contacto social permanente. En este sentido se logró también avanzar en la construcción de ambientes de confianza, para el fomento de la motivación para la participación, como bases del trabajo colaborativo y la interacción en los nuevos entornos digitales.

5.4.2.13.4.1.1.1 . Coevaluación (MP-Eva-EMet-Est-Coevaluación)

Según Milán (2006) a través de la coevaluación se logra la negociación de un patrón de resultados, puesto que el profesor aporta desde su mirada, expresada en los objetivos y los contenidos de las materias, mientras los estudiantes lo hacen desde su construcción singular entre el contenido inmediato y los objetivos que se traza, para llegar a la socialización de resultados. Delgado (1997) ve también la evaluación grupal como un valor agregado al proceso formativo, puesto que involucra la afectividad que implican las relaciones interpersonales y la solidaridad. En palabras de Solano (2014) las relaciones entre los seres humanos deben estar guiadas por la obligación de ayudar al otro y contribuir a su bienestar, para lograr que el grupo se apoye de forma constante en el proceso de aprendizaje. En la misma línea, Acosta (2011) considera que la coevaluación es una interacción comunicativa que produce un acercamiento más humano entre los participantes del proceso formativo, lo que permite comprender las particularidades de los participantes.

En esta subcategoría aparecieron 44 datos relacionados con las estrategias de coevaluación para hacerle seguimiento a la metodología del curso. 16 de ellos están presentes en el diario de campo, mientras que los 28 restantes provienen de la conversación que se dio en los grupos. Estos resultados son coherentes con lo que se afirmó líneas atrás, al indicar que se realizó seguimiento semanal al despliegue del modelo, junto con los participantes del curso. Los datos identificados durante la sistematización dan cuenta de que los aportes de cada uno contribuyeron a enriquecer la conversación, y a realizar ajustes en el proceso durante su desarrollo. Se trató de una evaluación colectiva, que se propuso a través de diversas estrategias y actividades expresivas, con el fin de crear un ambiente de confianza en el que se percibiera que se trataba de un espacio en construcción permanente, en el que cada uno podía aportar. A continuación, un fragmento del diario de campo, para ilustrar las percepciones de la docente – dialectizadora.

Diario de campo, viernes 15 de mayo

“Me sorprende que haya personas aún muy lejanas e incluso aversas al lenguaje digital de las redes. Uno de los participantes comentó respecto al flujo de contenido, pues al parecer le parece alto. Les indiqué

que trataré de dosificarlo mejor y que estoy atenta a escuchar sus sugerencias al respecto. En ese sentido creo que 3 publicaciones son más que suficientes, e incluso solo 1, si genera mucha interacción”.

Es importante destacar las diferencias entre la coevaluación que se llevó a cabo en la conversación asincrónica de los grupos, respecto a la que se realizó de forma sincrónica a través de videoconferencia. La conversación “cara a cara” permitió un diálogo directo, con réplicas y complementos de los participantes de forma inmediata, mientras que las participaciones asincrónicas dieron flexibilidad y muchas posibilidades expresivas y creativas. Con base en esta experiencia será importante para espacios formativos futuros, sugerir la combinación de estrategias sincrónicas y asincrónicas de coevaluación, con el objetivo de enriquecer la valoración colectiva en estos espacios. A continuación, las percepciones de la docente, en relación con uno de los momentos de coevaluación sincrónica, a través de videoconferencia, realizado dos semanas después del inicio del curso.

Diario de campo, viernes 22 de mayo

“Finalmente nos reunimos 9 personas, 3 del grupo 1, 2 del grupo 2 y 3 del grupo 3. 2 de ellos eran estudiantes de Filología y Periodismo, los demás éramos profesores. Fue muy interesante compartir experiencias y percepciones respecto a la metodología y los avances del curso. En general las opiniones fueron favorables, tal vez lo único que preocupa y agobia es la dosificación de la información, por las múltiples obligaciones de los participantes”.

5.4.2.13.4.1.1.2.1. Interés (MP-Eva-EMet-Cri-Interés)

La noción de interés está relacionada con aquello que atrae de las formas y contenidos presentes en el curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital. Se trata del punto que convoca, como expresión de múltiples variables que incluyen las dimensiones colectiva y afectiva. En los procesos educativos, es trascendental relacionar el conocimiento con los intereses de los estudiantes (Germán, 2013) El interés, como criterio de calidad para la evaluación del curso, en este análisis de datos; se entendió como la capacidad para generar disfrute y motivación por parte de los participantes, para mantenerse activos en el ejercicio formativo, como espacio experimental diseñado para el despliegue del modelo pedagógico propuesto para la educación virtual, en su primera versión.

Los datos relacionados con esta subcategoría tuvieron 16 códigos, de los cuales 15 se encuentran en el diario de campo, mientras solo uno, aparece en la conversación del Grupo 1, en relación con el desarrollo del ciclo temático sobre multimedia, que incluyó la gamificación.

Estas alusiones al interés como criterio de calidad del espacio formativo aparecieron en general, por parte de la docente - dialectizadora, desde su preocupación por hacer atractivos los contenidos y la forma como se desarrollaba el espacio formativo. En el siguiente apartado del diario de campo, se evidencia la preocupación por el ritmo de la conversación que puede llevar a que algunos participantes se sientan fuera de lugar:

Diario de campo, sábado 16 de mayo

“Me preocupa un poco la velocidad con la que avanza el ritmo de la conversación, que puede hacer que quienes no revisen el chat a menudo, se pierdan cuando regresen, y al ver varios mensajes sin leer, se sientan presionados, agobiados o sobrepasados por el curso”.

Cuando se usó la estrategia de gamificación que motivó mayor participación en los grupos, también aparece la intención de la profesora de motivar el interés de los miembros de los grupos, para dinamizar el espacio formativo. Y aunque al parecer no todos se vincularon a las conversaciones, si hubo estrategias que despertaron más interés que otras, como puede verse en el fragmento del diario de campo que da cuenta de lo ocurrido el 5 de junio.

Diario de campo, viernes 5 de junio

“Siguen siendo los mismos quienes interactúan, pero el hecho de ganar estrellas ha hecho que aflore la competitividad de algunos de forma graciosa. Tanto que el chat ha llegado a parecer la narración de una carrera. Algunas participantes, curiosamente mujeres, fueron muy creativas en las reacciones y publicaciones que hicieron, sumando estrellas continuamente, dejando atrás a sus compañeros”.

Los dos fragmentos del diario de campo recogen las apreciaciones de la docente – dialectizadora en relación con diseñar y proponer actividades didácticas a través de estrategias comunicativas creativas y

novedosas, que motivaran el interés de los participantes, para lograr dinámicas de interacción y vinculación a la conversación. Esta subcategoría tiene mucha relación con la de tiempos para la planeación de actividades que rompan con la rutina y sorprendan a quienes están involucrados en los procesos formativos.

Otra forma de identificar el criterio de interés en el curso pudo verse en la entrevista realizada a uno de los estudiantes que decidieron salirse del grupo. Se trató de alguien que por el nombre del curso esperaba un enfoque literario de creación, y frente a su retiro manifestó que: “el curso no cumplió con mis expectativas, pues creí que era algo más parecido a un taller de creación literaria. Ahora, esto no quiere decir que no viera el curso como pertinente, pues me parece que su propuesta es interesante y novedosa; sin embargo, también está la cuestión de que trabajo... y asumir actividades de más en estas circunstancias no me pareció una decisión sensata, por lo que decidí retirarme con la misma libertad con la que me inscribí inicialmente”. LFA Desertor del curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital.

5.4.2.13.4.1.1.2.2. Flexibilidad (MP-Eva-EMet-Cri-Flexibilidad)

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico-OCDE (2015) considera que la flexibilidad de tiempo hace que la educación a distancia resulte una opción apropiada para adultos que trabajan. Por su parte la UNESCO promueve la educación a distancia señalando que esta modalidad educativa permite flexibilidad en tiempos de aprendizaje, ritmos e intensidad, de acuerdo con los usuarios. La flexibilidad ha sido entendida, sobre todo, en función de cuándo y cómo estudian las personas (UNESCO, 2017) pero existen otros elementos que pueden aportar a la discusión sobre el tema, como las características de participación, inclusión y colaboración que menciona Cabero (2016) y que contribuyen a la flexibilidad, entendida como la característica de cambiar de forma con facilidad, para adaptarse a los cambios según el contexto y las circunstancias. En el curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital se entendió no sólo la flexibilidad en materia de tiempo, ritmos de consumo de contenidos o interacción, sino también como la posibilidad de explorar recursos en diversos formatos, a través de distintos canales y estrategias de mediación pedagógica.

En el presente análisis esta subcategoría se asumió como criterio de evaluación metodológica, para recoger datos que dieran cuenta de la flexibilidad en la forma como se desarrolló el curso Lecturas y Escrituras en el Mundo digital, dado que Siemens (2010) considera que el sistema educativo debería ser lo suficientemente flexible como para permitir que los participantes creen recursos, información y conocimiento, de acuerdo con sus necesidades, pues este autor considera que para aprender, un individuo necesitaba dedicar una gran cantidad de tiempo a explorar el contenido. La alteración en el tamaño, la manera y el punto de entrega de contenido, permite que el conocimiento se exprese continuamente, localizable en el punto de necesidad del alumno, en comparación con el aprendizaje que se proporciona por si acaso. Además, al reconocer que el aprendizaje como mucho más que la mera exposición al contenido, cobran importancia los enfoques sociales, comunitarios y colaborativos. A estos planteamientos, Levy (2016) agrega que construir un espacio de conocimiento significa dotarse de instrumentos institucionales técnicos y conceptuales, para hacer la información navegable, con el objetivo de que cada cual pueda ubicarse a sí mismo y reconocer a los demás, en función de los intereses, las competencias, los proyectos, los medios y las identidades mutuas en el nuevo espacio.

En esta subcategoría aparecieron 12 códigos, 9 de ellos presentes en el diario de campo, y 3 en la conversación de los grupos. A continuación, se reproduce un fragmento del instrumento diligenciado por la docente – dialectizadora, para consignar sus apreciaciones:

Diario de campo, domingo 17 de mayo

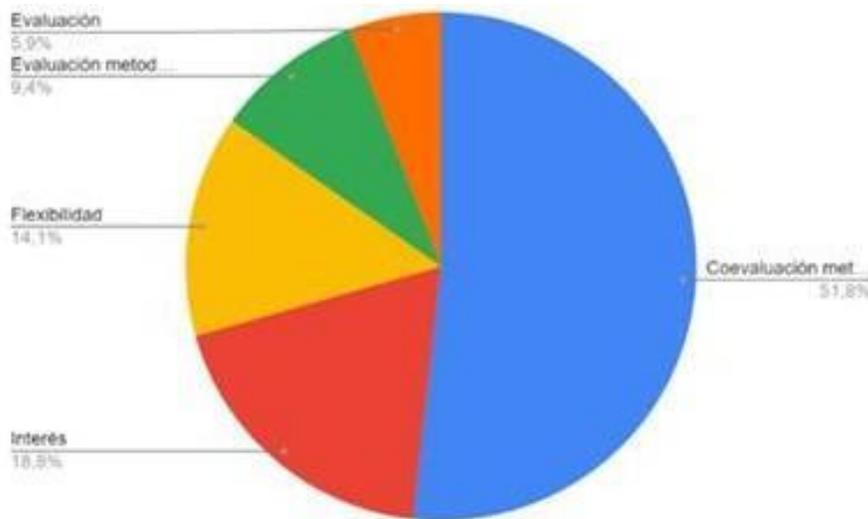
“Hay interacciones que me alegran mucho. Como los grupos son heterogéneos, compuestos por estudiantes y profesores de la facultad y también personas externas, hay interacciones muy ricas. La de hoy estuvo relacionada con palabras como shipp o shippear, fandom, mashup, screamer y haters, que se vienen utilizando en las redes, por sus usos, y fue muy interesante aprender de una participante que es youtuber, palabras como mutual o fangirling y sus usos. Los participantes mayores poco sabían del tema, y se sorprendieron con algunas palabras. Compartimos ejemplos, sobre todo de screamers, y fue divertido. Máxime si se tiene en cuenta que se trataba de un domingo”.

Tanto el modelo, como el diseño del espacio formativo en que se desplegó tuvieron la intención de ser flexibles en todos los aspectos: tanto en abordaje de los contenidos temáticos, como en los tiempos y

formas de interacción, así como en el ambiente de aprendizaje, los lenguajes en que estuvieron soportados los recursos y las diversas formas expresivas. Esto con el objetivo de lograr lo que Flórez (1994) propone como abundantes posibilidades de elección para los estudiantes, currículos interactivos, móviles, convertibles, sistemas de información horizontales, redes abiertas a la intuición creadora, a la innovación y a la pesquisa. No obstante, es importante reconocer que se requieren pistas intermedias, estaciones en el camino, que permitan transitar desde las apuestas educativas tradicionales rígidas preestablecidas, a espacios más flexibles, pues un cambio radical es poco realista y puede llegar a confundir o confrontar a algunos participantes, por lo menos en el contexto de la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia. Esto debido a que cuestiona las concepciones de la presencialidad y de lo que debe ser la educación como algo serio, formal, mediado por una relación vertical, en la que el profesor habla y los estudiantes escuchan.

Figura 23

Evaluación del curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital



Fuente: Elaboración propia

5.4.2.13.5.1. Plataformas (MP-UTe-Pla)

Para Castañeda y Sánchez (2009) las posibilidades que las herramientas brindan a la educación han generado experiencias concretas de uso de cada aplicación en el ámbito educativo. A pesar de ello surgen otras experiencias que aprovechan el uso personal que cada uno hace de dichas herramientas en un curso y de las conexiones que puede realizar con diversas plataformas, software y aplicaciones de las que recibe información o en las que publica y comparte, para enriquecer su aprendizaje. Según Levy (2007) no se trata de utilizar a toda costa la tecnología, sino de acompañar consciente y deliberadamente un cambio de civilización que vuelve a cuestionar profundamente las formas institucionales, las mentalidades y la cultura de los sistemas educativos tradicionales, y, sobre todo, los roles del profesor y el estudiante, en un nuevo contexto como el ciberespacio.

Esta subcategoría busca evidencias del uso de plataformas tecnológicas, para el despliegue del modelo pedagógico propuesto durante el desarrollo del curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital.

El despliegue del modelo pedagógico propuesto se planeó a partir del uso de plataformas de relacionamiento y de contenido; teniendo Whatsapp como plataforma de mensajería instantánea de base para las interacciones, a través de la creación de grupos del curso, Facebook con una página para disponer los recursos temáticos, a manera de repositorio y Youtube como principal plataforma de contenido audiovisual. En la sistematización de los datos se encontraron 6 códigos relacionados con el uso de plataformas tecnológicas, todas ellas en el diario de campo de la docente - dialectizadora, quien registró cada día las plataformas, sitios, aplicaciones y prestaciones que se utilizaron para el desarrollo del espacio de formación. Las elecciones para cada día podían ser diferentes y esto dio cuenta de la dinámica flexible con que se desarrolló el curso.

El 21 de mayo, por ejemplo, se dinamizaron las interacciones a través de Whatsapp, con contenidos de Wikipedia, una aplicación para hacer stickers y también se acudió a Facebook y a un sitio de contenidos periodísticos. La docente – dialectizadora así lo registró en el diario de campo:

Diario de campo, jueves 21 de mayo

“Solo se usó WhatsApp con sus posibilidades expresivas, los pantallazos con las definiciones e historia de los stickers fueron sacados de Wikipedia, y en uno de los grupos, se recomendó una aplicación para hacer stickers.

En la página del grupo en Facebook se publicó el enlace que se compartió sobre los pros y los contras de usar stickers en las redes sociales”.

El uso de varios recursos a través de diversas plataformas y sus prestaciones también pudo verse en el fragmento del diario de campo que se reproduce a continuación, en el que la docente – dialectizadora compara la versatilidad de Whatsapp para compartir contenidos, con las dificultades que tuvo en Facebook para compartir pantalla durante una emisión en vivo. Estas formas de ir conectando aplicaciones, páginas de internet y plataformas cada día, permitieron la diversidad y dinamización del curso.

Diario de campo, jueves 11 de junio

“A pesar de que a través de Whatsapp se pudieron compartir tanto la presentación de diapositivas, como el enlace al evento y luego el video, Facebook no permitió compartir pantalla en transmisión en vivo, lo que dificultó el flujo de la interacción planeada. La presentación tampoco está publicada en la página del curso, solo los videos sobre interactividad, porque al parecer, es más fácil copiar y pegar enlaces, que pegar archivos”.

Las tres plataformas que se usaron principalmente como ambiente de aprendizaje propuesto para el curso fueron Whatsapp, como columna vertebral para la mediación pedagógica y las interacciones entre los participantes, Facebook como plataforma de relacionamiento para guardar los contenidos y hacer transmisiones en vivo, y Youtube como plataforma de contenidos audiovisuales, por ser los videos cortos el tipo de recursos privilegiados para el desarrollo temático del espacio formativo. En el caso de Whatsapp, como plataforma de mensajería instantánea, tiene la ventaja de ser de uso común. De hecho, todos los participantes la usaban antes del curso, y solo requirió el contacto a través de su teléfono móvil. En cuanto a Youtube, la circulación de enlaces a los contenidos se dio sin problema, pues no se requería tener cuenta o algún requisito especial para acceder a los videos propuestos. Finalmente, en el caso de Facebook, tal vez fue el sitio menos usado por los participantes, pues poco acudieron a la página creada para almacenar los contenidos o por lo menos fue poco lo que la referenciaron a lo largo del curso. Incluso algunos de los participantes, docentes, no tenían cuenta en esta plataforma de medio social.

5.4.2.13.5.1.1. De relacionamiento (MP-UTe-Pla-Rel)

Para Carr (2010) los medios sociales han dotado a la gente de una manera nueva y convincente de socializar y mantenerse en contacto. En esa misma línea, para Siemens (2010) las redes de aprendizaje y conocimiento fortalecen la formación de conexiones, para hacer posible el surgimiento de nuevo contenido. Para Castañeda y otros (2021) es importante tener en cuenta los principios del aprendizaje conectado en procesos formativos. Estos principios incluyen la responsabilidad compartida entre los involucrados, dar tiempo para el establecimiento de relaciones, estar apoyado en entornos colaborativos, el diálogo y la interacción social apoyan la co-construcción del conocimiento, la identidad y el aprendizaje. Esto hace que el aprendizaje sea visto ya no como el consumo de contenido, sino como aquello que ocurre durante los procesos de interacción y reflexión. A la luz de estos conceptos, las plataformas de relacionamiento juegan un papel importante en el desarrollo del presente modelo. En ese sentido, esta subcategoría buscó indagar por el uso de plataformas de relacionamiento, para el despliegue del modelo pedagógico propuesto, en su primera versión.

En la sistematización de los datos se observaron 47 códigos relacionados con la categoría, 35 de ellos en el diario de campo de la dialectizadora, y 12 más en la conversación con los grupos. La mayoría tuvieron que ver con las elecciones que se tomaron cada día en relación con las actividades didácticas propuestas para el desarrollo temático del curso y las estrategias de comunicación en que estaban apoyadas. Varios apartes del diario de campo dan cuenta de ello:

Diario de campo, viernes 8 de mayo.

“Hasta último momento tuve la duda de si mantener la opción de la página, o la del grupo en Facebook, así que creé los dos. Me gustaba más el grupo por la privacidad, pero se volvía difícil por la invitación uno a uno de los miembros, sobre todo sin los usuarios de Facebook de los participantes que apenas estaba conociendo, y que incluso algunos de ellos tenían varios homónimos en esa plataforma. Eso hizo que optara por la transmisión a través de la página, pero ésta no se veía ni se podía buscar a través de Facebook. Cuando lo intenté a través de la cuenta de mi esposo, no lo lograba. Envié entonces la sugerencia de “Me gusta” a todos mis contactos, y ahí sí empezó a verse la página, y me permitió copiar el enlace de la transmisión, que les envié a los grupos de participantes. Se conectaron 20, por momentos,

y a los demás les envié la grabación. Fue un ejemplo de “construcción” de un ambiente de aprendizaje, según las necesidades y posibilidades, con criterio pedagógico”.

Es claro que no es fácil forzar el establecimiento de redes en este tipo de plataformas. Más bien se trata de promover y motivar relacionamientos que se conviertan en interacciones en red, justamente para la emergencia del aprendizaje conectado. Un asunto es el diseño de las estrategias para el aprendizaje y otro diferente es la forma como los demás participantes las apropian y las asumen, y en ese sentido puede ocurrir o no, lo que se había planeado para dinamizar el espacio formativo.

El uso de otras formas expresivas como las que permiten las plataformas de relacionamiento y mensajería instantánea fue muy importante para la interacción entre los participantes. De eso da cuenta el fragmento que se presenta a continuación, y que evidencia algunas características de los nuevos vínculos que contribuyen al aprendizaje en red.

Diario de campo, viernes 5 de junio

“Bien. Con los emojis de estrellas, aplausos, celebración, brazo fuerte, ok y caritas, se logró mantener el ambiente de felicitación y competitividad ante la propuesta de abordar la gamificación”.

Entre las dos plataformas de relacionamiento propuestas para el desarrollo del curso, definitivamente Whatsapp fue la más simple y versátil para las necesidades comunicativas que se presentaron. Fueron pocas las ocasiones en las que se hizo uso de Facebook. Específicamente para las transmisiones en directo y como repositorio de los contenidos abordados, y ya si alguno de los participantes visitó la página, lo hizo por su cuenta.

Es importante señalar que el curso a través de Whatsapp requirió que los participantes tuvieran dispositivos móviles que soportaran la participación activa en este tipo de espacios que implican la circulación de enlaces, videos y mensajes en diversos formatos, y el no contar con ellos fue una de las motivaciones que llevó a una de las participantes a abandonar el curso: “No tengo un celular de alta gama y la cantidad de emoticones e información que enviaban me llenaba la memoria.” JJA Desertora del curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital.

En el caso de esta docente es evidente que el equipamiento tecnológico que se requería para la participación en el curso fue una limitante para ella, lo que se debe tener en cuenta para futuras propuestas en la Facultad de Comunicaciones y Filología.

5.4.2.13.5.1.2. De contenido (MP-UTe-Pla-Con)

Una plataforma digital es un espacio de Internet que almacena diversos tipos de información y ejecuta programas para usos variados como juegos, imágenes, texto, simulaciones y vídeo, entre otros (Wikipedia, 2021). Existen diversos tipos de plataformas, según sus utilidades, como por ejemplo compartir información entre usuarios (plataformas de medio social), enviar y recibir mensajes en diversos formatos (plataformas de mensajería instantánea), publicar, almacenar y consumir contenidos en audio, texto o video (plataformas de contenidos).

Esta subcategoría hace referencia a las plataformas digitales, cuya utilidad radicó en compartir contenidos, en diversos formatos. Para Rodríguez (2019) se trata de sitios de internet creados con el propósito de almacenar información a la que los usuarios pueden acceder a través de enlaces o cuentas personales. Se han convertido en importantes canales de información y circulación de contenidos, dado que permiten una cantidad ilimitada de usuarios de forma simultánea, para compartir sus producciones, bien sea como creadores, como consumidores, o ambos. Youtube, Soundcloud o Wikipedia, son algunos ejemplos.

La sistematización de los datos permitió observar la aparición de 28 códigos relacionados con este tipo de plataformas, 9 de las cuales tuvieron lugar en el diario de campo de la docente - dialectizadora, mientras las otras 19 se presentaron en las conversaciones de los grupos.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de los contextos en que aparecieron los datos asociados. En el primero de ellos se hace alusión a la compatibilidad entre Whatsapp como plataforma de mensajería instantánea, Facebook, como plataforma de relacionamiento, usada para el curso como repositorio de contenido, más Youtube, como plataforma para la circulación de recursos audiovisuales:

Diario de campo, viernes 12 de junio

“El ambiente de aprendizaje funcionó muy bien. Desde el saludo con un gif como forma expresiva de Whatsapp, pasando por el video de Youtube sobre experiencia de usuario que compartí, hasta los demás enlaces que publicaron los participantes, se pudieron navegar sin dificultad. Al final, como con los demás temas, los contenidos fueron publicados en la página del curso en Facebook, a manera de repositorio. Se nota la compatibilidad entre ambas plataformas, son una buena combinación”.

Aunque para el curso se usó Facebook como repositorio de contenido, los datos dan cuenta de que el uso de plataformas de video como Youtube, textos como Wikipedia o audio como Soundcloud también tuvieron lugar en el desarrollo del espacio formativo. La saturación de la subcategoría baja, en relación con la cantidad de videos, textos y piezas sonoras que se compartieron para el abordaje de los ciclos temáticos. Esto puede deberse a que el uso de este tipo de recursos se ha convertido en algo cotidiano y habitual, sobre todo a través de una plataforma de mensajería como Whatsapp, que permite conversaciones en las que se comparten todo tipo de contenidos y recursos a través de enlaces, de forma permanente, como lo afirman Ngalek y Uys (2013) en su análisis del uso de este tipo de mensajería entre estudiantes universitarios.

5.4.2.13.5.2. Aplicaciones (MP-UTe-Apl)

Una aplicación en el contexto tecnológico es un diseño informático para ser ejecutado en dispositivos móviles, con el objetivo de efectuar tareas de forma más ágil. Se distribuyen a través de plataformas como Google Play y buscan acceso rápidos y sencillos a información, almacenamiento seguro de datos, versatilidad en su uso y funciones específicas (Wikipedia, 2021). Las aplicaciones suelen concebirse como soluciones informáticas para la automatización de tareas como la contabilidad, la redacción de documentos, o la gestión de inventarios. Las aplicaciones desarrolladas para funciones específicas resuelven procesos puntuales, que algunas empresas informáticas han integrado en paquetes de este tipo de desarrollos de software, a los que llaman “suites”. (Ecured.cu, 2021) Esta subcategoría se enfocó en analizar el uso de estos programas informáticos diseñados para realizar tareas concretas e indaga por evidencias que den cuenta de las aplicaciones usadas en el curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital.

La sistematización de los datos muestra 19 códigos de información relacionada con el uso de aplicaciones en el marco de la mediación pedagógica y las estrategias didácticas. 7 de estas menciones aparecen consignadas en el diario de campo de la dialectizadora, y 12 en las conversaciones de los grupos. Este tipo de recursos se incluyeron en el ambiente de aprendizaje propuesto de algunos días, con el objetivo de complementar las actividades didácticas, como en el caso de los Kahoots y las de exploración de nuevas formas expresivas, para la elaboración de memes, gifs, stickers o animaciones. A continuación, se reproduce un fragmento del diario de campo de la docente dialectizadora sobre el tema:

Diario de campo, viernes 12 de mayo

“Exploré 3 herramientas para la elaboración de test, antes de llegar a Kahoot. Ninguna me permitió publicarlo fácilmente en la página, sin descargarla antes. Kahoot fue la única que me dejó copiar el enlace para que los participantes resolvieran el test como invitados. Voy a publicarlo en la página de Facebook. Solo 18 personas respondieron el test, pero hicieron alusión en el chat a su desempeño, y eso fue positivo, pues permitió juntar las actividades en las dos plataformas.”

El uso de aplicaciones fue también una forma de exploración de los entornos digitales y su convergencia, que contribuyó al ambiente de juego y la dinamización de la conversación, gracias las experiencias compartidas por quienes se atrevieron a participar en las actividades propuestas e incluso sugirieron otras aplicaciones que ellos mismos usaban, como en el caso de la elaboración de gifs, en el que uno de los miembros del grupo 1, publicó un tutorial sobre cómo hacerlos desde Whatsapp, o cuando E del grupo 2, le explicó a una de sus compañeras cómo utilizar este tipo de recursos. El uso de aplicaciones enriqueció el ambiente de aprendizaje propuesto y lo hizo dinámico, con base en el abordaje de los temas.

5.4.2.13.5.3. Sitios web (MP-UTe-Sit)

Un sitio web es el conjunto de archivos y páginas electrónicas sobre un tema. Se trata de un gran espacio documental organizado, con un propósito específico. También se conoce como portal o ciber sitio y es de acceso público, a través de un enlace que lleva a una portada y enlaza las páginas que lo componen (Wikipedia, 2021). Esta subcategoría buscó indagar por datos que den cuenta de los sitios web utilizados

durante el curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital como parte del ambiente de aprendizaje propuesto.

La sistematización de la información derivada de esta experiencia arrojó 28 códigos relacionados con el uso de sitios web en el desarrollo del curso, 11 de ellos presentes en el diario de campo, y 17 en las conversaciones de Whatsapp. El uso de estos portales para la dinamización del espacio formativo consistió en recomendaciones de recursos contextuales para los temas abordados y sugerencias de los participantes de los grupos, en relación con las conexiones que ellos mismos establecieron con los temas y quisieron compartir con sus compañeros. En los siguientes apartados pueden verse algunos ejemplos de estas situaciones que contextualizan los datos:

Diario de campo, jueves 28 de mayo

“La interacción fue interesante, casi siempre a partir de ejemplos compartidos por los participantes, para explorar diversos usos del lenguaje sonoro y proyectos experimentales relacionados con el tema. Varios de los participantes publicaron podcast o enlaces a otro tipo de proyectos sonoros difundidos por la revista Arcadia o por el Archivo Histórico de Medellín. Otro universo expresivo presente en internet”.

También en relación con el ciclo temático del lenguaje sonoro, que volvió a abordarse el 8 de junio, se presentaron también aportes de los miembros de los grupos, que compartieron enlaces a páginas que consideraron interesantes, para mostrar ejemplos de abordajes frente al tema, lo que dinamizó la interacción y contribuyó al enriquecimiento de las conversaciones. Esa diversidad de contenidos y motivación de la participación aportó a la consolidación del ambiente de confianza que pudo verse más claramente hacia el final del curso, con recursos compartidos por los participantes que más se involucraron en el espacio formativo, como experiencia de aprendizaje en red.

Diario de campo, lunes 8 de junio

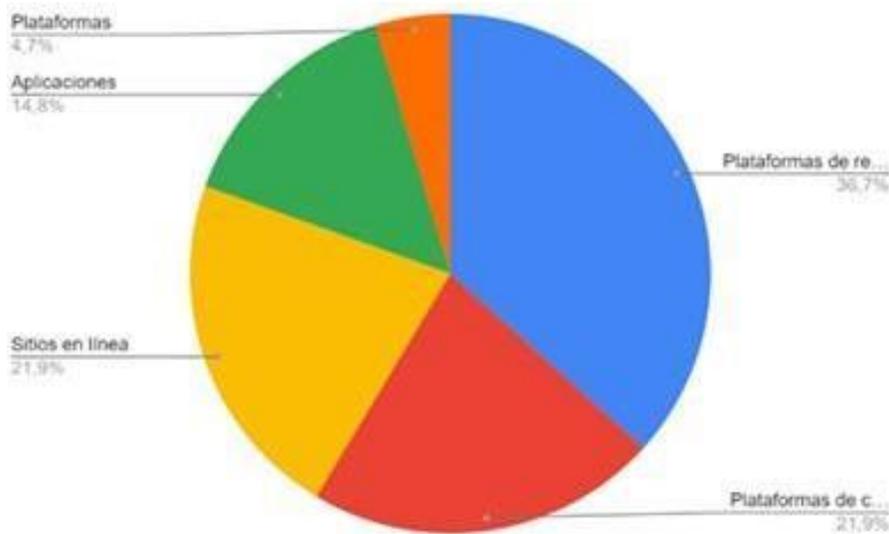
“Varios participantes compartieron enlaces interesantes, de ejemplos sobre la voz en el lenguaje sonoro, así como comentarios en relación con los contenidos compartidos por la dialectizadora. Se complementó la idea de la voz como testimonio, al compartir notas de locutores, hablar de los casetes de los niños, y la

voz como guía y orientación en la radio educativa. Fueron diferentes perspectivas intergeneracionales, desde el Gallo de Radioaktiva, hasta el bachillerato por radio, de Radio Sutatenza”.

Blogs especializados, medios de comunicación, Wikipedia o sitios de textos académicos como Academia.edu, fue a los que se accedió con más frecuencia durante el desarrollo del curso, como mecanismo para la circulación fluida y de forma horizontal de recursos entre los participantes, lo que evidenció una curación particular de contenidos, al recomendar siempre materiales procedentes de sitios en internet de reconocido prestigio.

Figura 24

Ambiente de aprendizaje usado en el curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital



Fuente: Elaboración propia

5.4.2.13.6. Circunstancial (MP-Ctx-Cir)

La primera versión del modelo pedagógico propuesto que se desplegó en el curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital incluyó como subcomponente de la perspectiva pedagógica la concepción del contexto en el que se lleva a la práctica este dispositivo. Teniendo en cuenta el aprendizaje situado, el contexto sociocultural es un elemento clave para la adquisición de conocimiento, a través de experiencias colectivas (Benavides y otros, 2009)

El uso de una metodología que favorezca el aprendizaje situado contribuye a involucrar a los participantes, al hacer una lectura y reconstrucción activa de los recursos, en coherencia con sus vivencias y experiencias cotidianas y supone un punto de inflexión frente a métodos tradicionales en los que no se les pide reflexión contextual a los participantes. También se ponen en juego habilidades comunicativas que motivan la participación y los convierten en dinamizadores de los espacios formativos (Hevia, y Fueyo, 2018).

Esta subcategoría hace alusión a los datos relacionados con el contexto circunstancial, en el que se enmarca el desarrollo del curso, que se llevó a cabo durante los primeros meses del confinamiento obligatorio del año 2020, decretado por el gobierno nacional a raíz de la pandemia por Covid - 19, cuando las personas estaban empezando a asumir la modalidad de clases remotas, junto con trabajo en casa. Estas circunstancias son, sin duda, una limitación para este estudio, dado que fue planteado para un contexto diferente, antes de la pandemia. Teniendo en cuenta lo anterior, hay que decir que aparecieron 12 códigos para esta subcategoría, 4 de ellos en el diario de campo, y 8 en las conversaciones de los grupos, donde fue inevitable tener conversaciones sobre el aislamiento, el cansancio por el teletrabajo, la angustia por la propagación del virus, y la saturación del uso de pantallas. La docente – dialectizadora trató de articular estas conversaciones al desarrollo temático del curso, incluyendo recursos soportados en nuevos lenguajes y formas expresivas, que abordaran el tema, lo que puede verse, por ejemplo, en la actividad realizada con emoticones el jueves 14 de mayo, cuando todos los retos propuestos derivaron en situaciones relacionadas con el Covid – 19:

Diario de campo, jueves 14 de mayo

“Las interacciones en la mañana fueron muy intensas. Los participantes que se involucraron resolvieron retos y propusieron otros. Además, reaccionaron a las posibles respuestas y a los ‘veredictos’ de los autores de los retos. Todos los retos fueron alusivos a la cuarentena, y se usaron emojis variados y

desconocidos. Incluso uno de los retos incluía en su ‘frase gráfica’ el uso de paréntesis y coma. Tal vez fue el más complejo, pero que más interacción generó. Hablaba de mirarle el lado positivo al confinamiento, compartiendo con la familia, leyendo, comiendo, a pesar de que no disfrutamos lavar los platos”.

Otro ejemplo se dio el sábado 16 de mayo, cuando se abordó el lenguaje multimedial, a través de un video de La Pulla, de El Espectador, que daba cuenta del cambio de la cotidianidad a raíz de la cuarentena y generó identificación en los participantes, a través de múltiples interacciones de desahogo, en las que más que del lenguaje que soportaba el recurso compartido, se trataron temas cotidianos de los participantes, contribuyendo de esta forma al reconocimiento de su humanidad y la construcción de vínculos de confianza, tan necesarios para los espacios formativos que propone el presente modelo, desde sus contextos particulares, para el aprendizaje conectado.

5.4.2.13.6.1. Emocional (MP-Ctx-Cir-Emocional)

En subcategorías anteriores se ha tratado el tema de la importancia que tienen para el aprendizaje conectado la confianza y el establecimiento de vínculos emocionales entre los participantes de un espacio formativo para que se den la conversación y la interacción social (De Laat y Dohn, 2019) Esto unido a la importancia que le da el modelo propuesto a la consideración del contexto, hace que las emociones sean un elemento fundamental para observar en la implementación que se realizó en el espacio formativo, con la comprensión de que las prácticas sociales cotidianas reflejan matices de realidades diferenciadas, que dan cuenta de que las conexiones para el aprendizaje deben situarse en un contexto específico, con características sociales particulares (Ünlüsoy y de Haan, 2020).

Para Pardo y Cobo (2020) fue difícil orientar espacios formativos en entornos en los que convivieron las familias en espacios pequeños con escasa intimidad, sin límites entre las rutinas familiares y las agendas académicas y laborales, en los que el aumento de la intensidad digital generó nuevos protocolos y normas tácitas. Esto llevó a los docentes a entender que los ámbitos digitales necesitan certezas distintas a las analógicas, así como dinámicas y tiempos específicos para estos nuevos entornos. Para los autores, la empatía en estos momentos se convirtió en un aliado de los procesos educativos.

Este apartado se ocupó de las circunstancias afectivas, motivacionales que evidenciaron los participantes, en el desarrollo del curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital. Se presentaron 66 códigos en esta subcategoría. De ellos, 33 están contenidos en el diario de campo, mientras que otros 33 hacen parte de las conversaciones de los grupos. Se trató en general de reconocer el contexto afectado por la pandemia generada por Covid – 19, que influyó en el tipo de emociones que salieron a flote. Además del cansancio, angustia, impotencia y miedo generados por la nueva situación, también pudieron compartirse emociones relacionadas con el orgullo por la diferencia, que fue frecuente en las participaciones de uno de los miembros del grupo 3, quien en varias oportunidades compartió contenidos relacionados con la diversidad y las luchas de la comunidad LGTB. También sentimientos de nostalgia por el tiempo pasado, indignación por la circulación de contenidos relacionados con la serie Matarife o simplemente expresiones de agrado respecto a contenidos coyunturales compartidos en fechas especiales como el día del maestro. También en las notas tomadas por la docente – dialectizadora se evidencian sus apreciaciones en cuanto a nuevas formas de relacionamiento con personas desconocidas en la presencialidad, que luego de varias interacciones comienzan a sentirse cercanas por su participación en el curso:

Diario de campo, jueves 28 de mayo

“He tenido interacciones por contacto directo con varios de los participantes. Lo curioso es que solo conocía a uno de ellos, antes de empezar el curso. Eso ha sido interesante, compartir perspectivas con ellos. Con uno sobre el papel pasivo de los estudiantes, con otra sobre las conexiones a internet, que hasta me envió recomendación de proveedores rurales y otro me envió por el directo contribuciones al tema, y yo terminé pidiéndole que las publicara en el grupo. Son interacciones diferentes, como ser amigos por internet, que ahora reaccionamos mutuamente a los estados de Whatsapp por comunicación directa, y hay cierta confianza construida con los que más interactúan y contestan los saludos de la mañana y reaccionan ante las publicaciones”.

En las anotaciones del miércoles 3 de junio también puede verse el contexto de confianza para la interacción que se generó entre 4 participantes del grupo 3, quienes a lo largo del curso empezaron a conversar y luego a compartir apreciaciones sobre los contenidos que circularon en la charla:

Diario de campo, miércoles 3 de junio

“En el grupo 3, como casi siempre, hubo más interacción. Participantes como D, JC, J y JU; parecen amigos y además de publicar contenidos se comentan las publicaciones, lo cual dinamiza mucho la conversación”.

Este tipo de relacionamiento digital está contemplado en uno de los principios del aprendizaje conectado, que invita a dejar un tiempo para el establecimiento de relaciones, como condición para la emergencia de la confianza y con ella la motivación para la participación y la interacción. (Castañeda, Talborn-Björkvi, Tilly, Minin, Hernández y Hamalainen, 2021).

Algunas entrevistas a quienes abandonaron el curso también mostraron las dificultades emocionales que generó el confinamiento, y que tuvieron que ver con su retiro del espacio formativo, como la de esta estudiante de la Facultad. En este caso también se evidenciaron dificultades con el flujo de la interacción a través de Whatsapp: “Las actividades planteadas eran divertidas y realmente me llamaban mucho la atención, pero como no había participado antes, me daba pena con el resto del grupo comenzar a participar. Por otro lado, en los últimos días he estado con un estado anímico bajo, estoy intentando concentrarme en las materias del semestre y de alguna forma ver notificaciones de 30-40 mensajes sin leer del grupo, me generaba cierta incomodidad. Intenté silenciando el grupo, pero aun así aparecía en el inicio”. SCP, desertora del curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital.

5.4.2.13.6.1.2. Académico/Laboral (MP-Ctx-Cir-Académico/Laboral)

Siguiendo con la importancia que tiene el contexto para el modelo propuesto, es fundamental tener en cuenta que el espacio formativo fue un curso libre, tomado por los participantes de forma adicional a sus clases y tareas laborales. Para Meza, De la Rosa, Rivera y Santiago (2018) la modalidad virtual requiere habilidades de autorregulación que exigen una actitud activa para la construcción del propio aprendizaje, con la autonomía como columna principal, para estudiantes con rangos de edad amplios y motivaciones variadas para aprender, más centradas en la superación y el desarrollo profesional. Su experiencia en contextos laborales y familiares impacta en estrategias motivacionales y de autorregulación, y contribuye a desarrollar en ellos pericia para resolver problemas. La percepción de estudiar en línea por primera vez es un reto para desarrollar habilidades y recursos propios de autorregulación.

Esta subcategoría se ocupa justamente de las circunstancias académicas y/o laborales de los participantes, que incidieron en las interacciones que se dieron en el curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital. Durante la sistematización de los datos se encontraron 33 códigos que recogen información relacionada con este tipo de contexto académico/laboral de los participantes, 15 de ellos en el diario de campo, las 18 adicionales en las conversaciones a través de Whatsapp.

Los trabajos del semestre en modalidad remota y la jornada laboral extendida por la adopción obligada del trabajo desde casa fueron asuntos que según lo expresaron los participantes, en algunas ocasiones les impidieron participar en las conversaciones o realizar las actividades propuestas. De eso dan cuenta las anotaciones tomadas por la docente – dialectizadora en el diario de campo, y justamente tienen que ver con el concepto de autorregulación que se incluye en esta categoría:

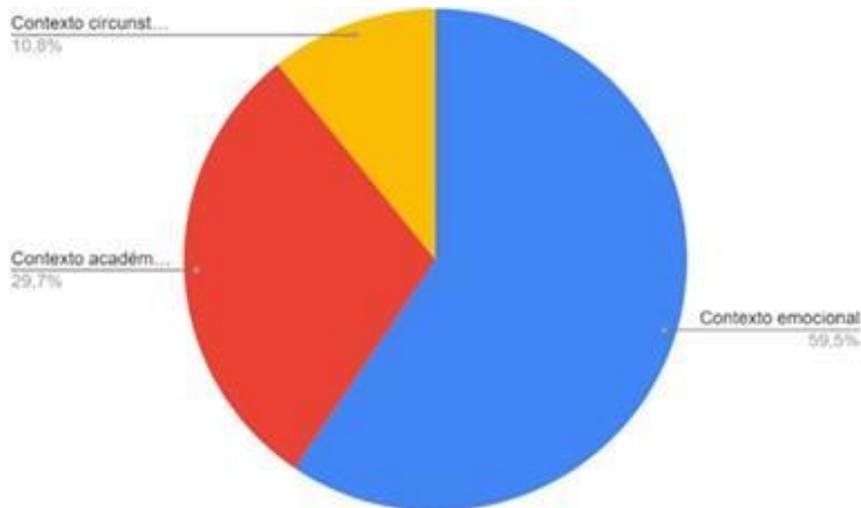
Diario de campo, jueves 4 de junio

“Fueron pocas interacciones, de casi siempre los mismos, especialmente del grupo 3, donde los más activos publicaron sus propios memes o reaccionaron ante los memes de los que lo hicieron. En el grupo 1 hubo interacciones, pero más de disculpas por la poca participación, que de memes. A se atrevió a publicar el suyo, justamente sobre el montón de tareas que tenía de todos sus cursos del semestre”.

A las concepciones tradicionales sobre lo que significa “aprender” o “enseñar”, más vinculadas a espacios rígidos y controlados que se vieron en las percepciones de algunos de los participantes que se sintieron “jugando” en esta experiencia, deben sumarse también variables asociadas con la autorregulación que pudieron afectar su participación en contextos virtuales, como aquellas que subvaloran el conocimiento que existe o puede emerger en entornos digitales (Meza, De la Rosa, Rivera y Santiago, 2018).

Figura 25

Alusiones hechas al contexto durante el curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital



Fuente: Elaboración propia

5.4.2.13.6.2. Participantes (MP-Ctx-Par)

Por tratarse de un curso libre, con una duración de 6 semanas, era de esperarse que hubiera diversidad entre sus participantes. Hablar de diversidad en educación implica reconocer la singularidad de quienes participan en espacios formativos, en relación con los ritmos, motivaciones, preferencias y facilidades a la hora de aprender (Sandoval, Simón, Vásquez y Sánchez, 2019) Según los autores, si se busca el éxito educativo de los participantes, se requiere reflexionar sobre la práctica educativa, con el fin de responder a necesidades cambiantes del grupo y de sus miembros. Este proceso parte de conocer a quienes hacen parte de los espacios formativos, observar sus procesos e interacciones y revisar continuamente las respuestas educativas que se les ofrecen, desde una actitud de apertura frente al cambio.

Esta subcategoría buscó indagar por los datos relacionados con los tipos de participantes que hicieron parte del curso de Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital, como espacio de formación diseñado para el despliegue del modelo pedagógico propuesto, en su primera versión, dado que la invitación fue compartida de forma abierta, a través de una pieza gráfica promocional, que circuló en las redes sociales

de miembros de la comunidad académica de la Facultad de Comunicaciones. De acuerdo con Ünlüsoy y de Haan (2020) hoy hay mucha más libertad en la educación virtual, en comparación con los sistemas tradicionales, en cómo las personas invierten su tiempo y energía para satisfacer sus intereses e integrarlos a sus carreras. Tal vez por esa razón entre los participantes inscritos en este curso libre estuvieron profesores y estudiantes de la dependencia, así como profesores de otras unidades académicas y personal de otras instituciones, todos ellos interesados en el tema.

En la sistematización de datos se encontraron 19 códigos para esta categoría, 18 de ellos presentes en el diario de campo. Fue curioso darse cuenta de que, al haber hecho la convocatoria para un curso de manera libre, a través de redes sociales, tuvo como consecuencia que entre los participantes se inscribieran una profesora de primaria, un estudiante de antropología de la Universidad del Cauca y un egresado de ciencias exactas de la Universidad, además de varios docentes de otras dependencias académicas de la Universidad de Antioquia. Esta diversidad, motivada tal vez también por la temática del curso, se sumó al hecho de que profesores y estudiantes pudieran compartir e interactuar en el espacio formativo de manera horizontal.

La conformación de los grupos se hizo en el orden en que se inscribieron los participantes, lo que hizo que el grupo 1 estuviera conformado por una mezcla de profesores y estudiantes, mientras que en el grupo 2 hubo más estudiantes, y el grupo 3 estuvo conformado por más profesores, más dos jóvenes externos a la Universidad, que fueron de los más activos en las conversaciones. Esta diversidad de participantes hizo que las conversaciones y el flujo de interacción fuera diferente en cada grupo, a pesar de que las planeaciones y los recursos compartidos por la docente – dialectizadora fueron en general los mismos. El grupo número 3 fue el más activo, y el número 2 el más pasivo. A continuación, se incluyen algunas notas del diario de campo, que dan cuenta de las apreciaciones de la docente – dialectizadora al respecto.

Diario de campo, martes 2 de junio

“Hubo algunas interacciones divertidas e interesantes. Cuando se involucran los participantes y ayudan a dinamizar el flujo de la comunicación, es muy motivador. El silencio en cambio es todo un reto. Así las cosas, mientras un grupo puede ser muy animado y estimulante, otro puede ser todo lo contrario y no son muy claras las razones”.

Esa riqueza en la diversidad de participantes es vista tanto por Levy (1995) como por Siemens (2010) como un elemento fundamental para la emergencia del conocimiento, desde las conexiones de múltiples puntos de vista que permite la interacción, solo que para que dichas conexiones emerjan, está claro que primero debe generarse un ambiente de confianza y el establecimiento de lazos emocionales, que motiven la participación y luego la interacción de quienes se vinculan a este tipo de experiencias formativas. Esto no era tan evidente en mayo de 2020, cuando se hizo la primera implementación del modelo. A una semana de finalizar el curso, la docente – dialectizadora reflexionó al respecto en su diario de campo:

Diario de campo, miércoles 10 de junio

“Estoy más tranquila con la disminución de interacciones, creo que es normal que ciertos procesos tengan su propio ritmo, luego de un tiempo. Asumo que tanto profesores como estudiantes, están terminando el semestre, así que es normal que un curso libre no sea su prioridad. Eso sí, hay que mantener la mejor actitud para motivarlos. Además, tratar el tema de las selfies pidiéndoles que se tomaran una y nos contaran sobre cada uno de ellos, fue una actividad muy interesante, puesto que permitió conocerlos mejor, su entorno, sus familias, los gustos, las caras de algunos que ni siquiera tienen foto de perfil. Fue un acercamiento digital muy bonito. Tal vez es una actividad que se debe hacer al principio, a manera de presentación de los participantes, sobre todo en la modalidad virtual. De hecho, la actividad surgió de una propuesta de B, del grupo 1, con quien, en la videollamada de los días anteriores, conversé al respecto y ella mencionó una actividad similar que les propusieron en los conversatorios de Bienestar”.

Finalmente, el último día del curso, luego del encuentro de cierre, la docente – dialectizadora confirmó que pueden generarse ese tipo de ambientes flexibles y de confianza en entornos de aprendizaje, para que surja la interacción y con ella la adquisición del conocimiento.

Diario de campo, jueves 18 de junio

“Percibí las interacciones relajadas, auténticas, de agradecimiento con los temas abordados, la metodología y la camaradería que se generó. Todo esto evidenció nuevas formas de interacción y relacionamientos nuevos muy bonitos e interesantes. Seguramente los que no participaron, tuvieron impresiones muy diferentes. Habrá que preguntarles”.

5.4.2.13.6.2.1. Profesores (Mp-Ctx-Par-Uda-Fac-Pro)

El modelo pedagógico propuesto en su primera versión tiene como una de sus propuestas, la mirada de los roles de los participantes, desde la perspectiva teórica del conectivismo (Siemens, 2004) y la inteligencia colectiva (Levy, 1995) según la cual se transforman las formas de participar en los procesos formativos tradicionales. En el caso del profesor, se trata de que se convierta en animador de la inteligencia colectiva, al dinamizar las interacciones entre los participantes del proceso, a través de mediaciones pedagógicas que involucren recursos creativos e innovadores, mientras que, en el caso del estudiante, se busca que transite hacia un rol de aprendiz y no sea ya quien estudia, sino quien aprende. Al mezclarlos en las dinámicas de los grupos, se tuvo el propósito de motivar interacciones horizontales entre ambos, aunque esto no siempre se dio. La Facultad de Comunicaciones y Filología cuenta con alrededor de 400 profesores (portal U de A, 2021). En el espacio formativo participaron 20 estudiantes de los diferentes programas ofrecidos por la Facultad, y 19 profesores de la dependencia. Los otros 5 participantes fueron externos.

Esta subcategoría recogió los datos que dieron cuenta de la presencia y participación de los profesores de la Facultad de Comunicaciones y Filología que hicieron parte del curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital, como espacio de formación diseñado para el despliegue del modelo pedagógico propuesto.

En la sistematización de la información aparecieron 222 datos relacionados con esta subcategoría, de los cuales 14 están contenidos en el Diario de campo, mientras que los 208 restantes están presentes en las charlas de los grupos. En general fue más frecuente y nutrida la participación de los profesores en las conversaciones, probablemente debido a que su rol en la educación presencial tradicional implica un desempeño activo y propositivo, como puede verse en el siguiente fragmento tomado del diario de campo de la docente -dialectizadora:

Diario de campo, domingo 7 de junio.

“Las interacciones fueron más abundantes que en los domingos anteriores, hubo una dinámica divertida durante el transcurso del día, motivada por la estrategia de gamificación. En general fueron más reacciones

con formas expresivas como stickers, gifs y emojis, a manera de respuesta a los memes y fotografías publicadas por los participantes más animados, como B, del grupo 1, y C, del grupo 2”.

También en el diario de campo, el jueves 11 de junio la docente – dialectizadora resalta la participación de la profesora D, del grupo 1, quien asumió una actitud bastante propositiva frente al tema abordado ese día, a través de una emisión en vivo por Facebook. Esta dinámica de interacción más frecuente entre los profesores dio cuenta de cómo algunos de ellos posiblemente vieron en el espacio formativo una oportunidad para aprender sobre nuevas formas expresivas y dinámicas del mundo digital, para ponerlas en práctica en sus cursos.

DA, una de las docentes que se mantuvo hasta el final del curso, pero no participó en él, se definió como una “observadora sorprendida”: “Yo aprendí mucho, me sorprendió que se logrará ese nivel de profundidad, dadas las herramientas usadas. Mi mayor aprendizaje fue en lo didáctico, las cosas que hiciste para motivar el debate y el rol del profesor que desempeñaste. Estuve callada por dos razones. La primera es que el ritmo me fue imposible seguirlo porque estoy con mucho trabajo, aprendiendo a enseñar en este modo, es mi primera vez y siempre había sido muy reacia a la virtualidad, así que preparar una clase para mí es todo un desafío. Lo segundo, los temas que debatieron, desde la perspectiva que lo hicieron, era completamente nuevo y no me sentía capaz de participar, pero leí y los escuché en los debates y leí algunos de los documentos que se colgaron en Facebook.

Este tipo de reflexiones en torno a la didáctica, dieron cuenta del interés de los profesores en explorar estas nuevas dinámicas en la virtualidad, como puede verse en el siguiente fragmento del diario de campo:

Diario de campo, jueves 11 de junio

“En la noche, luego de la transmisión, hubo varios comentarios en torno a los planteamientos del video, en relación con la interactividad y las posibilidades para activarla en el curso y cómo se ha abordado. Sobre todo, D, del grupo uno, como licenciada, se mostró muy interesada en el aprendizaje horizontal y los roles propuestos para el profesor como “dialectizador” y los participantes como “aprendientes”. Al final de la noche se compartieron dos videos sobre interactividad, para contextualizarla y ponerla en práctica, con el

fin de “redondear” el tema desde el contenido. Los aportes de D y J en relación con la grabación del video en vivo y la interactividad, ayudaron a enriquecer el tema en el grupo 3”.

Fue interesante observar el desarrollo de este espacio formativo en el que se propició horizontalidad para la interacción entre los participantes, sin importar sus roles habituales en la comunidad académica de la Facultad de Comunicaciones y Filología.

5.4.2.13.6.2.2. Estudiantes (Mp-Ctx-Par-Uda-Fac-Est)

La Facultad de Comunicaciones y Filología tiene alrededor de 1.100 estudiantes de pregrado y posgrado, en Medellín y las subregiones donde ofrece programas de estudio (portal U de A, 2021). Entre los inscritos en el curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital hubo 21 estudiantes de la Facultad, 19 de los diversos programas de pregrado y dos estudiantes de posgrado. Tal como en la subcategoría anterior, el modelo pedagógico propuesto concibe al estudiante como uno de los participantes del proceso formativo, que debe asumir un papel activo en su proceso de aprendizaje, visto a la luz de la perspectiva teórica del conectivismo (Siemens, 2004) y la inteligencia colectiva (Levy, 1995). Con base en esta propuesta, el desempeño de los estudiantes en los espacios de aprendizaje en el ciberespacio debe propender por el tránsito de su rol pasivo de quienes “escuchan” al profesor, a aprendientes que se involucran, comparten e interactúan, en la búsqueda de recursos de aprendizaje que les permitan establecer conexiones. Se busca que se transformen en aprendientes y sean “quienes aprenden”. Esta subcategoría buscó indagar por la información relacionada con los estudiantes de la Facultad de Comunicaciones y Filología que hicieron parte del curso y sus formas de participación en este espacio de formación diseñado para el despliegue del modelo pedagógico propuesto. Los datos arrojaron 97 códigos que dan cuenta de participaciones de estudiantes. 9 de ellos en el diario de campo, mientras los 88 adicionales se encontraron en la conversación de los grupos.

Al igual que en el caso de los profesores, tal vez el rol pasivo de la educación tradicional de los estudiantes hizo que la participación de estos fuera menor que la de los profesores en los grupos, pues la saturación de la categoría es de menos de la mitad, comparada con la de los docentes. Solo por momentos, en promedio dos estudiantes que participaban en cada grupo se involucraban en las interacciones, proponían

recursos y complementaban el desarrollo temático de los ciclos. En el grupo 1 se trató especialmente de una estudiante de un programa regionalizado que fue más participativa, radicada en el municipio de La Unión, mientras que en el grupo 2 quienes más interactuaron fueron una estudiante de Comunicación Audiovisual y Multimedial, junto con otra de la Maestría en Comunicaciones. En el grupo 3 las interacciones de los estudiantes fueron de jóvenes externos a la Facultad, que llegaron al curso a través de la convocatoria que se difundió por redes sociales, quienes generalmente conversaron con 2 profesores de la Facultad.

En el diario de campo la docente – dialectizadora escribió el 8 de junio:

“Fueron pocas interacciones, pero las hubo. Generalmente son los mismos en los grupos, los más comprometidos e implicados. B y M del grupo 1 uno, hicieron sus aportes. Curiosamente J y E del grupo 2 se sintieron movidas por el tema, y la primera mencionó los comerciales navideños de radio que han puesto toda la vida, como el de café Águila Roja, y de Caracol, y E contó sobre un casete con la voz de su abuelo, que le dieron en un cumpleaños y fue muy especial. En el grupo 3, en cambio, tal vez por el perfil de los participantes, D y J recordaron a locutores famosos de Todelar y cómo Radio Sutatenza ofrecía bachillerato por radio”.

Como lo proponen Esteban- Guitart, Coll y Penuel (2018) estos nuevos procesos de aprendizaje conectado en el ciberespacio requieren participantes con el rol de conectores, que faciliten la transición de un contexto, situación o actividad, a otro. De esta forma los estudiantes aprovechan la experiencia de sus compañeros para crear y disponer en el espacio colectivo, el aprendizaje situado y distribuido, a través de la creación conjunta (Esteban-Guitart, DiGiacomo, Penuel e Ito, 2020)

5.4.2.13.6.2.3. Externos (Mp-Ctx-Par-Ext)

Como se mencionó en la categoría Participantes, la diversidad de personas que se inscribió en el curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital se convirtió en una oportunidad para el enriquecimiento del espacio formativo propuesto, visto a la luz de la inteligencia colectiva (Levy, 1995) y el Conectivismo (Siemens, 2004). Se trató de 5 personas, tres de ellas docentes (dos de otras dependencias de la Universidad de Antioquia y otra más de un colegio de la ciudad de Medellín). Los otros dos participantes

externos eran un estudiante de Antropología de la Universidad del Cauca, y un egresado de Ciencias Exactas de la Universidad de Antioquia. Estas 5 personas llegaron al curso a través de la convocatoria abierta que circuló en redes en abril de 2020, como parte de la estrategia U de A desde casa, de la Facultad de Comunicaciones y Filología.

En este apartado se recogió la información que da cuenta de la participación de personas que no tienen ningún vínculo con la Facultad, en el curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital. En la sistematización de los datos emergieron 76 códigos relacionados con este asunto, 7 de ellos registrados en el diario de campo, y 69 en las conversaciones. De los 5 participantes externos a la Facultad de Comunicaciones y Filología, los 3 de fuera de la Universidad estuvieron entre los más activos del espacio formativo. El siguiente fragmento del diario de campo de la dialectizadora, da cuenta de ello:

Diario de campo, sábado 6 de junio

“Pocos publicaron contenidos directamente relacionados con el tema. Tal vez el único del sábado fueron unas estrategias de gamificación para aprender inglés, que circularon en el grupo 1, a través de D, que es profesora de inglés en un colegio y al parecer se tomó el trabajo de hacer una búsqueda al respecto, y con ella se hizo acreedora al mayor número de estrellas por una aplicación”.

En el grupo 3 JP y JA les dieron mucha vida a las conversaciones del grupo, a través de la forma como se involucraron en los temas y con otros dos participantes. Mínimamente respondían al saludo de la docente - dialectizadora cada día, JP se caracterizó por atreverse a hacer las actividades propuestas, como la crónica sonora, la animación o el meme, mientras que JA aportó recursos de su interés personal, a veces a pesar de que no tuvieran que ver con el tema tratado, y fue uno de los ganadores de la actividad de gamificación, por sus múltiples contribuciones desde los temas de diversidad de género y las fotografías de su región, el departamento del Cauca.

Dos días antes de finalizar el curso, la docente – dialectizadora registró en el diario de campo el desarrollo de una conversación en el grupo 3, sobre temas diferentes a los que pretendía abordar el curso, que dinamizaron la interacción:

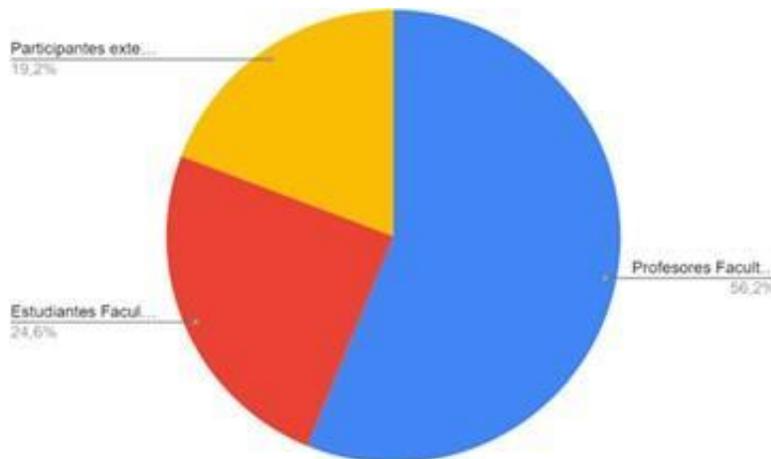
Diario de campo, miércoles 17 de junio

“En el grupo 3 se desataron varias conversaciones en diferentes momentos, primero D publicó varias animaciones, retomando el tema del día anterior, lo cual suscitó reacciones y comentarios. Luego en relación con crossmedia y transmedia y el consumo participativo, más el protagonismo que adquieren los fanáticos en las narrativas transmedia. Finalmente, JA publicó un texto sobre diversidad en la cuarentena, que activó reflexiones muy profundas sobre el control de la sociedad, la religión, el deber ser y muchos asuntos personales que muestran la variedad de posibilidades de participación que pueden darse en un grupo”.

Aunque de los 3 grupos sólo dos tuvieron participantes externos a la Facultad, fueron miembros importantes para el espacio formativo, pues contribuyeron a enriquecer las perspectivas y abordajes temáticos de las conversaciones que se dieron en el marco del curso, y a la creación de los ambientes de confianza para la participación y la interacción que requiere el aprendizaje conectado.

Figura 26

Interacciones según el tipo de participantes del curso



Fuente: Elaboración propia

5.4.2.13.7. Aprendizaje conectivo (TA-AConectivo)

Esta categoría parte de la idea que se comprende el conocimiento personal como una red de conexiones que alimenta a organizaciones e instituciones, que a su vez retroalimentan la red, proveyendo nuevo aprendizaje para los individuos, en ciclos de aprendizaje. Este planteamiento de Siemens (2004) valora la opción que tienen los seres humanos de conectarse y aprender por su cuenta y junto con grupos de personas, en una educación concebida como un proceso comunitario, conversacional y colaborativo, con contenidos abiertos. Para Medina, Calla y Romero (2019) se trata de una alternativa a las teorías conductista, cognitivista y constructivista para explicar el proceso del aprendizaje, haciendo uso de Internet y teniendo en cuenta las relaciones de los seres humanos con la tecnología, como fuente de producción y consumo de la información. Estos autores consideran que el conocimiento está distribuido en la red y el aprendizaje consiste en establecer conexiones entre nodos de personas y datos, usando la tecnología. Agregan que se requieren 4 elementos para que se produzca el aprendizaje conectivo: la autonomía de cada individuo para tomar decisiones, la diversidad, la apertura y la interactividad de la comunidad. López y Escobedo (2021) conciben el aprendizaje conectivo como una nueva forma de educación que utiliza la inteligencia artificial como nodos proveedores de información que contribuyen a la actualización y perfeccionamiento de bases de datos. Afirman también que el aprendizaje se convierte en colaborativo e inteligente, gracias al acompañamiento de un tutor, visto como nodo inteligente.

Esta categoría buscó indagar por datos de conexiones que permitieran un nuevo aprendizaje, en el desarrollo del curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital, como espacio formativo diseñado para el despliegue de la primera versión del modelo pedagógico. La sistematización de la información evidenció 126 códigos de esta subcategoría, 38 de ellos presentes en el diario de campo, mientras que en la conversación de los grupos se encontraron 88.

En el diario de campo el miércoles 20 de mayo se da cuenta de una conversación que se generó en dos de los grupos, sin la intervención de la dialectizadora, a raíz de la emisión en vivo de ese día, en la que se trató justamente el tema de las emisiones en directo. Las interacciones entre los participantes muestran formas de conectar y compartir información, que pueden transformarse de manera conjunta en conocimiento.

Diario de campo, miércoles 20 de mayo

“Aunque solo llegaron 7 a la transmisión, me sentí más cómoda que con la primera emisión, yo como expositora, pero creo que no se cumplió del todo el objetivo de interactuar con ellos, porque no pudieron conectarse. Eso sí, les copié el enlace y hubo reacciones interesantes, en relación con las implicaciones comunicativas que tienen las emisiones en vivo. Creo que es un logro, y las compartí entre los grupos, por lo menos para generar inquietudes entre quienes las lean. La primera de ellas tuvo que ver con el repentismo, la empatía que puede generar el expositor, la narrativa que se construye... El segundo comentario fue de una participante cercana al mundo de los Youtubers, quien mencionó otras plataformas y emisiones de varias horas de duración, que hacen gamers muy famosos. Un tercer comentario asoció el tema con las transmisiones deportivas que está haciendo la U de A en este momento, desde el Instituto de Educación Física. Me parecieron abordajes interesantes y complementarios, para problematizar el asunto”.

Las apreciaciones de los participantes sobre las características de las emisiones en vivo como una nueva narrativa, junto con los usos que ellos han visto en comunidades de internet y en espacios de la Universidad de Antioquia, fue una forma de llevar el tema a nuevos contextos que sin duda se lograron a partir de los aportes de los miembros en las conversaciones, lo que definitivamente enriqueció las formas de ver este nuevo tipo de comunicación en entornos digitales.

También, durante el ciclo temático de la imagen, en relación con el valor que se le daba a la fotografía antes y el que tiene hoy, hubo aportes en el grupo 3 que permitieron conectar aprendizajes a partir de las intervenciones de los participantes:

Diario de campo, lunes 25 de mayo

“Varios participantes expresaron sus opiniones respecto a las funciones y valores que tenía la fotografía como testimonio antes, y las que tiene hoy como recurso para buscar aceptación en las redes sociales. Una de las integrantes del grupo 3, incluso compartió una foto de sus padres y luego una suya, proponiendo un giro en la conversación, en torno a los parecidos familiares y la genética. Gracias a los comentarios de los demás se pudo apreciar como antes la fotografía era un acontecimiento que se desarrollaba en estudio, con iluminación y vestuario especial; mientras que ahora tiene como escenario más frecuente los exteriores y se toma de forma casual, sin mucha preparación, ni tecnología sofisticada”.

Este tipo de conversaciones establecidas en torno a un tema que sumaba perspectivas a partir de las intervenciones de los participantes, fueron más allá de las planeaciones temáticas diseñadas por la docente y permitieron dinamizar el abordaje de los contenidos. Fue evidente que el flujo de las conversaciones varió en cada uno de los grupos, por la composición diferente de cada uno de ellos y el tipo de conexiones que pudieron establecerse. Por ejemplo, la transcripción del chat del grupo 1 tuvo 68 páginas, mientras que las de los grupos 2 y 3 tuvieron 49 y 94 páginas, respectivamente, lo que da cuenta de las interacciones que se presentaron y que pudieron dar lugar al establecimiento de conexiones muy diversas, con base en el relacionamiento de los participantes.

5.4.2.13.7.2. Aprendizaje colectivo (TA-AColectivo)

Para Levy (1995) La inteligencia colectiva es el entramado cognitivo soportado en el ciberespacio, que incita cotidianamente a aumentar los grados de libertad de los individuos y de los grupos, a aunar transversalmente conocimientos y conocedores para aprender. Se trata de transformar el conocimiento tácito de cada persona, en conocimiento explícito, al servicio de todos, a través de la interacción en comunidades que animan el espacio del conocimiento con singularidades múltiples en permanente metamorfosis y aprendizaje en el mundo digital (Levy, 2016). Agrega este autor que el pensamiento al originarse en estos espacios toma la forma del aprendizaje, el descubrimiento y el encuentro y se produce de forma colectiva.

Esta subcategoría se ocupó de los contenidos publicados por los participantes, con base en sus intereses personales que dieron origen a aprendizajes en conjunto, de forma observable. Indagar por estas publicaciones permitió detectar posibles espacios de conocimiento emergentes, abiertos, continuos, que se organizaron según los objetivos o los contextos, y sobre los cuales cada participante ocupó una posición singular y evolutiva (Levy, 1995).

En la sistematización de la información aparecieron 124 datos de aprendizaje colectivo, 87 de ellos en la conversación de los grupos y 37 en el diario de campo.

Abordajes temáticos de la transformación de la escritura en entornos digitales usando abreviaciones de frases y palabras, junto con nuevos usos de los signos de puntuación fueron temas que dinamizaron la conversación de la tarde en el grupo 2, donde un par de participantes hicieron listas de expresiones y palabras que usan frecuentemente y que otros no conocíamos. Se trató de un momento para compartir entre los grupos y dinamizar nuevas formas de construir un repertorio conjunto de expresiones y usos del lenguaje en redes. La misma situación se dio cuando se trató el tema de los neologismos. Esta vez en el grupo 1, el domingo 17 de mayo se compartieron términos con sus definiciones, para el reconocimiento colectivo de nuevas maneras de usar el lenguaje en los entornos digitales. En este caso las interacciones se dieron entre 3 profesoras participantes. Por momentos varios de los participantes activos aportaron para complementar los temas desde sus perspectivas. Aunque no fueron momentos tan frecuentes como se habría querido, sí permitieron evidenciar emergencias del aprendizaje colectivo, en el que cada participante aportaba desde su propia perspectiva. Para futuras experiencias formativas, se recomienda diseñar estrategias comunicativas que permitan desde el principio, generar un ambiente de confianza y cercanía, a través del reconocimiento de la identidad de los miembros del grupo, para motivar la participación, la interacción y finalmente el aprendizaje construido de manera colectiva.

5.4.2.13.7.3. Aprendizaje colaborativo (TA-ACIb)

El aprendizaje colaborativo tiene raíces en la Zona de Desarrollo Próximo propuesta por Vigotsky (1995) cuya definición reza que lo que un aprendiz puede lograr por sí mismo, es menor que lo que puede alcanzar con acompañamiento de alguien con más experiencia. Para este tipo de aprendizaje se hacen esenciales la comunicación y las interacciones con otros. De acuerdo con Gokhale (1995), las personas aprenden más a través de experiencias compartidas. Para Levy (2016) una buena colaboración se soporta en personas que son autónomas, cuyo último estado de colaboración es la participación en la inteligencia colectiva, como una meta a alcanzar, que debe construirse. En coherencia con este planteamiento, Siemens (2010) considera que están emergiendo herramientas sociales que permiten el intercambio de conocimiento en altos niveles de diálogo. La comunicación puede darse de forma colaborativa, como en los wikis o los encuentros en línea, a través de emisiones individuales o espacios compartidos.

Esta categoría tuvo 124 códigos, 36 de ellos presentes en el diario de campo, y 88 en las conversaciones con los grupos. Las conversaciones que se dieron en el grupo 1 el 13 de mayo y el 3 de junio en relación con los memes, son ejemplos muy interesantes de cómo este tipo de espacios conversacionales para el aprendizaje, contribuyen a la colaboración entre los participantes. El 13 de mayo se retomaron conceptos abordados sobre los tipos de memes e incluso se le ayudó en grupo a una de las profesoras inscritas en el grupo 3 a responder sus dudas sobre este tipo de formas expresivas que se han vuelto usuales en la virtualidad.

En cuanto a la dinámica del 3 de junio en el grupo 1, se compartieron memes graciosos basados en diversas intencionalidades y tipos de lenguaje. La interacción se dio entre la docente – dialectizadora, dos profesores y una estudiante, quienes trataron el tema, con los aportes de todos. M, profesor de la Facultad, habló de la cantidad de memes de ese tipo que recibe todos los días, mientras que B añadió el objetivo periodístico que tienen de informar, casi en tiempo real, y compartió un enlace con memes recientes sobre el grupo de activistas que protesta en internet: Anonymous. La conversación cerró en torno a la posible necesidad de aprobación de quienes se dedican a hacer memes de forma permanente en redes sociales, un aporte que, junto con los ejemplos compartidos, iluminó el abordaje de esta forma expresiva.

La estrategia didáctica de compartir las contribuciones de un grupo con los otros también dio cuenta de este tipo de aprendizaje, en la medida en que enriqueció la conversación, para dinamizar la colaboración conceptual que se dio por momentos en los grupos.

5.4.2.13.7.4. Aprendizaje a lo largo de la vida (TA-OtA-AlolargodelaVida)

Inicialmente surgió como Educación para la vida, gracias a la UNESCO, pero luego la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico OCDE, hizo énfasis en la importancia del aprendizaje, por lo que se transformó en el concepto de aprendizaje para la vida, como se conoce hoy a la formación permanente Belando (2017). En 1995 el Parlamento Europeo declaró 1996 como el “Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanentes” con el objetivo de fomentar el aprendizaje durante toda la vida, para responder a las necesidades que plantea la sociedad basada en el conocimiento. La educación

permanente es una visión filosófica que busca el desarrollo de movimientos de formación individuales y colectivos, y se soporta en el principio de educabilidad de los seres humanos. Es vista como la educación a lo largo de la vida, desde el nacimiento, hasta la muerte. (Pérez, 2020) Para el conectivismo (Siemens, 2004) y el aprendizaje conectado (Volungevičienė, Teresevičienė, y Ehlers, 2020) el aprendizaje abierto en línea es flexible y debe garantizar accesibilidad a los participantes, a través de la colaboración en actividades en línea, desarrollando nuevo conocimiento y prácticas de aprendizaje que exploren y aprovechen el grupo como recurso de desarrollo personal, para compartir los resultados de aprendizaje con los participantes y con la sociedad en general. En este sentido, esta subcategoría indagó sobre los datos que reconocieron aprendizajes para la vida, puestos al servicio de actividades contextuales de cada uno de los participantes, y no de áreas específicas de conocimiento o desempeños laborales.

La saturación de la categoría fue de 29 códigos presentes en las conversaciones de los grupos, relacionados con la diversidad de los participantes y sus saberes previos, como en la actividad de redacción de un correo electrónico enviado a través de Whatsapp, para identificar las diferencias de estilo. En esa actividad las publicaciones de los participantes de todos los grupos evidenciaron la dificultad que implicó hacer consciente la redacción para un medio diferente, dejando a un lado recursos como los emoticones o los gifs, y con frases más cortas, que incluso llegaron a comparar con la utilidad o practicidad frente a los mensajes de voz.

Otro ejemplo de los datos que emergieron en esta categoría se dio en la conversación del grupo 1, el martes 16 de junio, respecto a la soledad de la pantalla que ha implicado el relacionamiento que se ha vuelto habitual a través de videoconferencia, cuando los participantes no encienden cámara en las clases y reuniones. Dos profesoras específicamente hablaron de la sensación de soledad con la que deben lidiar ahora que los estudiantes no muestran su cara ante la cámara. Frente a sus apreciaciones una estudiante, participante del curso se solidarizó con las profesoras y manifestó lo mucho que extrañaba la presencialidad y cómo sentía que aprendía más compartiendo físicamente el espacio presencial con el profesor y sus compañeros. El abordaje de estos temas no estuvo relacionado tanto con los lenguajes y la comunicación en entornos digitales, como con los aprendizajes que implica adaptarse a nuevas formas de relacionarse en la virtualidad.

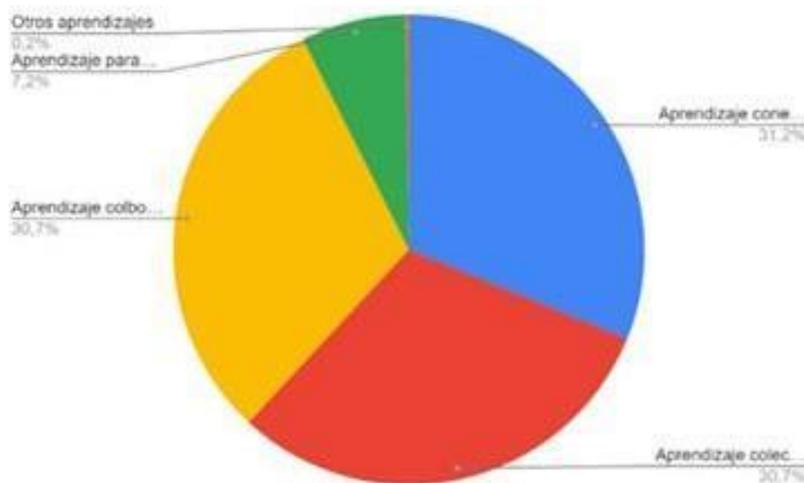
El último día, luego de la sesión de cierre del curso, la docente – dialectizadora anotó en el diario de campo:

Diario de campo, jueves 18 de junio

“Hubo interacciones interesantes, de balances y cierres del curso. Mucha nostalgia, muchos agradecimientos y aprendizajes. Como siempre, hubo silencio de gran parte de los miembros de los grupos, pero los activos, los de siempre, generaron dinámicas interesantes y manifestaron balances muy positivos en relación con el curso y su metodología. Para mí fue una experiencia de muchos aprendizajes en relación con la educación virtual”.

Figura 27

Tipos de aprendizajes emergentes en el curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital



Fuente: Elaboración propia

5.4.2.13.8.1. Dialectizador (R-Dialectizador)

Esta categoría indagó por la figura de un actor fundamental para los procesos formativos en espacios virtuales, que, a la luz del modelo propuesto, es el encargado de promover la socialización y la colaboración vistas como el enriquecimiento del simple consumo de contenido, para la emergencia del

aprendizaje. Si se articulan las propuestas del conectivismo de interactuar en diversos dominios de conocimiento para conectarlo y enriquecerlo a través de la conversación, con la inteligencia colectiva de Levy (1995), más los planteamientos del aprendizaje conectado en relación con el uso de las TIC para el aprendizaje distribuido y en red, es el dialectizador quien tiene la tarea de dinamizar los espacios formativos, para que se genere un ambiente de confianza que anime la interacción y el establecimiento de redes.

Para Levy (1999) el conocimiento se adquiere a través de la dialectización como intercambio recíproco de argumentos entre los sujetos y entidades, que se ponen mutuamente a significar, conectando información lo que lleva a que los seres participantes en el proceso dialéctico se desarrollen por su trabajo con otros, y aunque siguen siendo ellos mismos, hacen parte de un colectivo, pero es precisamente su identidad, el fundamento de su capacidad de significar, lo que los hace jugar un papel importante en el intercambio de conocimiento. Pero ese intercambio no es posible sin los recursos, estrategias y actividades que el o los dialectizadores ponen en juego para que esto ocurra. Este rol puede ser asumido por cualquiera de los participantes de forma intercambiable, pues pueden ser estudiantes - aprendientes o docentes – dialectizadores en diversos momentos de la conversación.

En la sistematización de los datos se encontraron 317 códigos relacionados con esta categoría, 82 de ellos en el diario de campo, y 235 en las conversaciones de los grupos. Esta saturación dio cuenta del esfuerzo de la docente – dialectizadora por proponer recursos, estrategias y actividades que motivaran la interacción, así como la iniciativa que tomaron algunos de los participantes más activos, para compartir, sobre todo, recursos relacionados con los temas abordados, que también contribuyeron a la dinamización de las conversaciones.

El martes 12 de mayo se exploró el tema de los memes, sus discursos y características, y en el grupo 3 dos profesores de lingüística aportaron ejemplos y complementaron la información, para lograr entender los tipos de memes desde los lenguajes que los soportan y su intencionalidad. Luego se unieron a la conversación una profesora del pregrado de Comunicaciones y uno de los participantes externos, con quienes se terminaron de despejar las dudas. En esa situación, uno de los estudiantes – aprendientes se convirtió en docente – dialectizador, al orientar la conversación en torno a las características discursivas

de los memes y la conversación se enriqueció con los aportes que se hicieron desde el conocimiento del lenguaje de los participantes.

Aunque la mayoría de los datos de la categoría están asociados a la mediación pedagógica de la docente – dialectizadora, hubo oportunidades en las que varios de los participantes, sobre todo los profesores involucrados en las interacciones y algunos estudiantes se convirtieron en docentes – dialectizadores, asumiendo el rol dinamizador de la conversación. Es decir que esta situación en la que los participantes de un espacio formativo se involucran más activamente como docentes – dialectizadores es un escenario posible, aunque no fácil de conseguir. Que esto ocurra depende de motivar a los inscritos para que interactúen, a lo que se puede llegar en un tránsito desde el rol tradicional pasivo del estudiante, mediante la motivación para que se involucren en la dinámica conversacional, propiciando ambientes de confianza que promuevan la interacción y finalmente permitan que una persona que se asumió como estudiante - aprendiz, decida convertirse en animadora del intercambio colectivo en estos espacios formativos en la virtualidad.

5.4.2.13.8.2. Estudiante (R-Estudiante)

Para Barroso y Cabero (2013) más que usar herramientas tecnológicas, la educación virtual requiere un cambio en los roles de quienes participan en ella, hacia estrategias conversacionales de participación, dado que, según estos autores, si se cambian las herramientas, pero no se asumen nuevas actitudes, no se habrá cambiado nada. Esa categoría de análisis indagó por el papel del estudiante receptor, espectador pasivo en el espacio formativo propuesto, dado el contexto de la Facultad de Comunicaciones y Filología. Carr (2010) hace un llamado a que tanto profesores como estudiantes abandonen el mundo tradicional lineal, y se adapten a las nuevas formas y dinámicas reticulares del mundo digital. Pero este tipo de cambios toman tiempo, y se requiere analizar la postura de los participantes, bajo la mirada del rol tradicional de los estudiantes que asumen el papel de escucha y recepción de contenido, en los procesos formativos tradicionales transmisionistas, centrados en el profesor. En ese sentido, esta subcategoría se ocupó de rastrear evidencias de la presencia del rol convencional de estudiante, entre los participantes del curso en el que se implementó la primera versión del modelo pedagógico propuesto.

Los datos muestran 5 informaciones relacionadas con el tema, 4 de ellas presentes en el diario de campo, y una más en la conversación del grupo número 1. En general estos códigos están relacionados con la pasividad identificada por la docente – dialectizadora en los silencios de los grupos, que dan cuenta de que la participación e interacción no son comportamientos habituales entre quienes participan en espacios formativos en la virtualidad, probablemente por el peso de las prácticas tradicionales de la educación presencial. La poca saturación da cuenta de la actitud de los inscritos que se mantuvieron en silencio y no se involucraron en la conversación, pero tampoco se retiraron del curso. El siguiente fragmento del diario de campo da cuenta de las apreciaciones de la docente – dialectizadora al respecto:

Diario de campo, martes 2 de junio

“Fue un día extraño, porque hubo bastante interacción en el grupo 3, pero muy poca en los demás. Se compartió el corto “A social Life” sobre la depresión y las redes sociales, para problematizar el uso de la fotografía en las redes sociales. Hubo aportes interesantes, pero es claro que se puede motivar hasta cierto punto, aunque habrá factores que limitan dicha interacción. Eso se sabrá después, creo yo. No es fácil sentirse presionado para motivar o estimular a los participantes para que se involucren y expresen lo que están pensando o sintiendo, o para que reaccionen ante un contenido. Además, creo que no están acostumbrados a asumir un papel tan activo”.

Es importante enfatizar en el tránsito que se requiere para transformar los roles de la educación tradicional, que en el caso de los estudiantes (quienes estudian) implica asumir la responsabilidad sobre el propio aprendizaje, para entender la participación como un punto de partida para el intercambio de información, que lleve al establecimiento de conexiones para la adquisición del conocimiento.

Uno de los participantes silenciosos se definió como voyerista académico: ““En realidad me parecieron interesantes los contenidos del curso y considero que tu rol dinamizador fue clave para incentivar la interacción. En mi caso, empecé activo los primeros días; pero con el paso del tiempo sentí que el ritmo me rebasó y opté por tomar los materiales que ibas compartiendo y los aportes de algunos participantes. Por esa razón no me retiré, porque tomé el resultado final como un compendio de información sobre el cual es valioso volver con una mirada reposada. Sin embargo, eso fue como llegar al resultado sin vivir el proceso y ahí apareció un interrogante personal sobre esta apuesta: ¿cuándo?, ¿en qué momento

aprender? Porque hubo momentos en los que definitivamente no podía responder al ritmo del curso debido a que estaba en otras actividades y hubo otros en los que simplemente no estaba en disposición de hacerlo. Claro, el costo de esto es que dejé de sentirme parte de... y opté por seguir la fiesta desde la barra con mi libreta de notas”. AFR participante silencioso del curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital.

5.4.2.13.8.3. Aprendiente (R-Aprendiente)

De acuerdo con las nuevas dinámicas de internet y la filosofía del e-learning que Barroso y Cabero llaman 2.0 (2013) el estudiante se convierte en el centro del proceso formativo. Deja de ser un receptor pasivo de la información, y desempeña funciones activas para la construcción de los conocimientos y no es meramente un lector de los documentos que se le ponen a su disposición por el profesor. Para Lim, So y Tan (2010), una de las diferencias fundamentales que propone el aprendizaje en línea está relacionada con la participación fluida de los estudiantes, como consecuencia de las prestaciones de la web 2.0.

Esta categoría indagó por la figura del aprendiente, propuesta como quien realiza la acción de aprender. Como escribió Levy (1999) cada forma de vida (en este caso los aprendientes) inventa su mundo, a partir de la creación de otras proximidades y espacios de uso práctico, que le permiten saltar de una red a otra, como un nuevo tipo de nómadas de la información, en espacios formativos en el ciberespacio.

En la sistematización de los datos aparecieron 326 códigos relacionadas con esta categoría, de los cuales 81 se encontraron en el diario de campo, y los otros 245 se evidenciaron en las conversaciones de los grupos. Esta saturación corresponde a participaciones activas de los 17 inscritos que se involucraron en el proceso, comentando recursos y proponiéndolos, para el enriquecimiento del espacio formativo. A continuación, un ejemplo desde las percepciones que la docente – dialectizadora consignó en su diario de campo:

Diario de campo, miércoles 27 de mayo

“Las interacciones fueron interesantes. Algunos participantes compartieron piezas sonoras muy pertinentes, así como comentarios que dieron nuevos ángulos a los temas tratados en relación con el uso

de la voz y las plantillas de música. Los derechos de autor en internet y la inclusión para personas sordas y ciegas, fueron dos de ellos, que surgieron por inquietudes de D, del grupo 3, que derivaron en publicaciones de textos respecto a las nuevas perspectivas planteadas por ella como participante”.

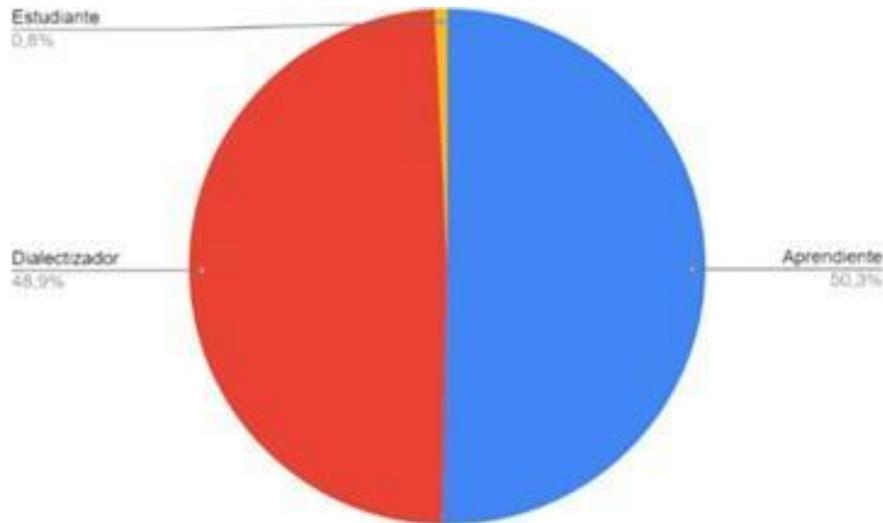
La posibilidad de que el flujo de conversación tuviera diversos cauces en cada uno de los grupos significó una oportunidad para identificar diferentes formas de interactuar y orientar los contenidos y las participaciones. Fue clara la mayor actividad e interacción en el grupo 3, mientras se evidenciaron menos participaciones en el grupo 2. Otra de las apreciaciones al respecto, relatada por la docente – dialectizadora, da cuenta de participantes activos, enriqueciendo las perspectivas de los abordajes temáticos propuestos inicialmente para el curso:

Diario de campo, viernes 12 de junio

“E del grupo 2, B y M del grupo 1 y JA, JM y D del grupo 3 hicieron comentarios pertinentes y elaborados en relación con las implicaciones de la experiencia de usuario, la importancia que ha cobrado en el mundo laboral y los usos que hacen las personas de los productos digitales, así como el aprendizaje a partir de los errores, para mejorar la experiencia y las conexiones que se establecen al navegar una información, que se traducen en la importancia de una buena arquitectura de información en el ciberespacio”.

Los datos dieron cuenta de momentos específicos en los que la docente – dialectizadora no estuvo sola a cargo de la conversación, sino que se generaron interacciones fluidas. Uno de los momentos más dinámicos del grupo 2 fue el domingo 24 de mayo y tuvo que ver con la vinculación de un estudiante de Comunicación Audiovisual y Multimedial, en una conversación con una estudiante de la Maestría en Comunicaciones, en relación con el tema de la fotografía, desde opiniones informadas, contribuciones de videos y textos complementarios que llevaron a una nueva mirada sobre lo que significa la imagen fotográfica hoy, en contextos digitales. Ante oportunidades como estas en las que un estudiante se convierte en aprendiente, se evidencia la idea de Serrés (2013) quien considera que encontramos maestros por todas partes, pues incluso los aprendientes llegan a asumir el rol de dinamizadores de la conversación, potenciales docentes – dialectizadores.

Emergencia de los roles de aprendiz y dialectizador



Fuente: Elaboración propia.

5.4.3. El curso Medios interactivos: espacio formativo para la segunda implementación del Modelo Pedagógico para el Aprendizaje en Red

Luego de la sistematización y análisis de los datos de la primera fase del trabajo de campo, se ajustaron algunos elementos del Modelo pedagógico para el aprendizaje en red, con miras a la segunda implementación, esta vez en un curso formal de pregrado, de la Facultad de Comunicaciones y Filología.

5.4.3.1. Presentación del curso

El curso seleccionado para la segunda implementación del Modelo pedagógico para el aprendizaje en red fue Medios Interactivos, una asignatura que se cursó entre los meses de septiembre de 2020 y enero de 2021, que sirvió como espacio para la recolección de datos durante 10, de las 16 semanas del semestre, entre el 30 de octubre de 2020 y el 29 de enero de 2021. El espacio formativo fue orientado por una docente de la Facultad de Comunicaciones y Filología que había participado activamente en el curso Lecturas y escrituras en el mundo digital y manifestó su interés y disposición para acompañar esta segunda etapa de implementación. La asignatura Medios Interactivos se programó en la Facultad de

Comunicaciones y Filología para llevarse a cabo los viernes entre las 8 de la mañana y las 12 del día y en ella se inscribieron 18 estudiantes interesados en aprender sobre la interactividad y sus narrativas, al servicio del periodismo y la comunicación.

5.4.3.2. Los principios y componentes del modelo

Dado el comportamiento que mostraron los datos, se mantuvieron los principios pedagógicos del modelo en su primera implementación, al igual que sus componentes.

5.4.3.3. Perspectiva teórica

La perspectiva teórica del modelo para el curso se mantuvo desde el Conectivismo, como teoría de aprendizaje para la era digital (Siemens, 2004) y la Inteligencia Colectiva de Levy (1995). Según esta perspectiva, la comunicación digital como base de la cibercultura, posibilita la pertenencia a un contexto común que se enriquece de forma permanente y dinámica, a partir de interacciones en las que se comparten contenidos disponibles en la red, curados por los participantes, o creados por ellos, en ecologías de aprendizaje flexibles y dinámicas. Este planteamiento se compartió con la profesora del curso y se trasladó a sugerencias de configuraciones didácticas para su despliegue en el espacio formativo, con el fin de aplicar el modelo pedagógico para el aprendizaje en red. Las configuraciones didácticas propuestas a la profesora del curso pueden verse en el [Anexo en línea número 11](#).

5.4.3.4. Perspectiva metodológica del Curso

El curso Medios Interactivos mantuvo la metodología propuesta por la profesora, con un componente adicional: el uso de la plataforma de mensajería instantánea Whatsapp, como complemento a la suite de Google para educación, dispuesta por la Universidad de Antioquia de la que se usaron especialmente para el espacio formativo la herramienta Classroom, como aula virtual y Meet, como plataforma de videoconferencia para las sesiones de clase. También se hicieron sugerencias específicas en relación con el uso de recursos disponibles en internet y elaborados por los participantes, para abordar el desarrollo temático de la asignatura, así como de materiales soportados en lenguaje gráfico, audiovisual y

sonoro. Finalmente, se le propuso a la profesora promover espacios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, con uso de diferentes formatos a lo largo de las 10 semanas de indagación.

5.4.3.5. Ambiente de Aprendizaje

Como se mencionó en el apartado anterior, el ambiente de aprendizaje elegido por la profesora para el curso estuvo compuesto principalmente por Classroom como herramienta para disponer y organizar la información de la asignatura como aula virtual, y la plataforma de videoconferencia Meet, para los encuentros que se realizaron con los estudiantes los viernes en el horario de clase, entre las 8 de la mañana y las 12 del día. A estos elementos se agregó la plataforma de mensajería instantánea Whatsapp, con el objetivo de complementar la interacción entre los participantes.

5.4.3.6. Mediación pedagógica

La mediación pedagógica del curso fue realizada por la docente, principalmente en las sesiones a través de Meet, pero también mediante la publicación de anuncios en Classroom, y eventualmente enviando mensajes a través de Whatsapp.

5.4.3.7. Comunicación e interacción

En el curso Medios Interactivos hubo conversación e interacción principalmente durante las sesiones de videoconferencia, y en algunas oportunidades a través del grupo de Whatsapp.

5.4.3.8. Evaluación

En conversaciones previas al trabajo de campo en el curso, se le planteó a la docente la concepción de la evaluación como un proceso formativo, integral, continuo y cualitativo (De Zubiría, 2006) que da cuenta de una trayectoria individual de aprendizaje, desde múltiples perspectivas y con el uso de estrategias soportadas en diversos lenguajes.

5.4.3.9. Métodos para la recolección de datos en la segunda implementación del modelo

Para esta segunda implementación del Modelo pedagógico para el aprendizaje en red se eligieron cuatro métodos de recolección de información: el cuestionario, la observación, la entrevista y el uso de datos complementarios. El diseño metodológico completo puede verse en el [Anexo en línea número 12](#).

5.4.3.9.1. El cuestionario

Los cuestionarios son documentos que recogen de forma organizada los datos de las variables por las que indaga el investigador (García, Alfaro, Hernández y Molina, 2006.) Se debe tener claro el tipo de población al que van dirigidos, con el fin de hacer una adecuada elaboración de las preguntas. Para el presente estudio, se usaron cuestionarios autoadministrados, enviados por correo electrónico a través de Google, semanalmente, al final de cada clase.

Para Hernández, Fernández y Baptista (2006) el cuestionario es el instrumento más utilizado para recolectar datos relacionados con fenómenos. El conjunto de preguntas que contienen se relaciona con la medición de una o varias preguntas de investigación, coherentes con el problema estudiado. Este método se utilizó para dos indagaciones diferentes en este ejercicio. La primera de ellas consistió en recoger las percepciones de la docente en relación con la planeación y el diseño de los materiales, recursos y estrategias elegidas e implementadas para el desarrollo del curso, a manera de seguimiento, cada semana.

La segunda indagación se ocupó de recoger las percepciones de los estudiantes, en relación con los materiales, recursos y estrategias implementadas para el desarrollo del curso. En este caso se aplicó también el instrumento cada semana, al final de la sesión de clase.

5.4.3.9.2. La observación

Según Bonilla y Rodríguez (2005) la vida social es actuada y narrada, y observar le permite al investigador conocerla de primera mano. Para estas autoras, se trata de un método para entender las formas de vida y la acción social que ocurren en la cotidianidad. Para un buen uso de este método se

requiere definir lo que se va a observar y contar con una matriz de registro. La recolección de datos requiere una catalogación previa de lo que se va a observar, como, por ejemplo: las condiciones del entorno físico y social, las estrategias de interacción, las consecuencias de los comportamientos observados. Es importante tener en cuenta complementar este medio con entrevistas a los actores involucrados, para la triangulación de los datos. En la segunda implementación del Modelo pedagógico para el aprendizaje en red, en el curso Medios Interactivos se usó la observación de las interacciones ocurridas tanto en la plataforma Classroom, como en el grupo de Whatsapp y en las sesiones realizadas a través de Meet, durante las 10 semanas de clase. De estas observaciones se derivaron datos cuantitativos. La matriz de observación que se utilizó durante las 10 semanas de implementación puede observarse en el [Anexo en línea número 12.](#)

5.4.3.9.3. La entrevista

La entrevista como método de recolección de información se usó en esta investigación con el enfoque más empático propuesto por Scheurich (1995) que aboga por una postura ética que tiene en cuenta a las personas estudiadas, como compañeras del proceso, tal como se hizo con los participantes del curso. Fontana y Frey (2005) agregan que no se trata solo de hacer preguntas y escuchar respuestas, sino que fue un proceso colaborativo entre los involucrados, para lograr la construcción de sentido.

Para la recolección de datos en la segunda implementación del Modelo pedagógico para el aprendizaje en red se utilizó la entrevista para conocer las percepciones de la docente del curso al finalizar el semestre, y para indagar por las percepciones de 6 de los estudiantes matriculados, a través de un grupo focal. En ambos casos las preguntas giraron en torno a los temas de indagación que se derivaron del análisis de los datos numéricos obtenidos tras la sistematización de los cuestionarios, la observación del curso y el informe de usuarios de Classroom.

5.4.3.9.4. Uso de datos secundarios

El uso de datos secundarios implica la revisión de documentos, registros públicos y archivos físicos o electrónicos, para encontrar informaciones producidas por otras personas o instituciones (Hernández,

Fernández y Baptista, 2006). En esta etapa de trabajo de campo, se utilizaron los informes de usuario de Google Classroom, como parte del ambiente de aprendizaje propuesto para el curso Medios Interactivos, con el fin de indagar por el comportamiento del Modelo pedagógico para el aprendizaje en red, en su segunda implementación. Estos informes pueden verse en el [Anexo en línea número 13](#).

5.4.3.10. Sistematización y análisis de la segunda implementación del Modelo pedagógico para el aprendizaje en red, en el curso Medios Interactivos

Para la realización del análisis de los datos recolectados en esta fase del estudio, se formularon una serie de preguntas orientadoras, derivadas de las problematizaciones identificadas como de mayor importancia a partir de lo acontecido durante la primera implementación. Todo esto con el ánimo de concentrar la atención en elementos que posibilitaron una progresiva optimización y ajuste del modelo aquí presentado.

1. ¿Qué incidencia tiene la definición de espacios y tiempos de interacción a través de plataformas de mensajería instantánea, en la participación de los estudiantes en el espacio formativo virtual?
2. ¿Qué impacto tienen las sesiones sincrónicas con objetivos y tiempos definidos, en la motivación de los participantes del espacio formativo virtual?
3. ¿Qué incidencia tiene la inclusión de recursos y materiales disponibles en la red, en la inversión en tiempo y recursos dedicados a la producción de contenidos para la clase?
4. ¿Qué incidencia tiene el uso de contenidos en lenguajes textual, audiovisual y gráfico, en la interacción de los estudiantes con los recursos y materiales en el espacio formativo?
5. ¿Qué incidencia tiene la inclusión de materiales y recursos creados por los participantes, en la motivación de estos para participar en el curso?

6. ¿Qué influencia tienen el uso del video, el audio, las imágenes en espacios de heteroevaluación, en la participación de los estudiantes en dichos espacios de seguimiento del curso?

7. ¿Cuál es la percepción de los participantes respecto al uso del video, el audio, las imágenes en espacios de autoevaluación, en relación con su participación en dichos espacios de seguimiento del curso?

8. ¿Cuál es la incidencia del uso de plataformas de mensajería instantánea (en este caso Whatsapp) para ejercicios de coevaluación en la participación de los estudiantes en dichos espacios de seguimiento del curso?

Para resolver estas preguntas se usaron cuestionarios que se aplicaron luego de cada clase, durante las 10 semanas de observación y fueron diligenciados por la profesora y los estudiantes. También se observaron las sesiones de videoconferencia realizadas a través de Meet durante el mismo periodo de tiempo, al igual que las interacciones del grupo de Whatsapp, con base en una matriz de observación diseñada previamente. En cuanto al aula virtual creada en Classroom, se solicitó el informe de usuarios del curso al área de Gestión Informática de la Universidad, al final del semestre. Durante este tiempo se recogieron datos numéricos en la matriz de observación, que luego fueron complementados con una entrevista semiestructurada a la docente del curso, y un grupo focal con 6 de los estudiantes que participaron en el espacio formativo, al final del ejercicio. Los protocolos para realización de la entrevista semiestructurada a la profesora y el grupo focal hecho con los estudiantes, pueden consultarse en los anexos en línea [número 14](#) y [número 15](#).

A continuación, se abordarán una a una las preguntas orientadoras, a la luz de los datos obtenidos durante el trabajo de campo:

5.4.3.10.1. ¿Qué incidencia tiene la definición de espacios y tiempos de interacción a través de plataformas de mensajería instantánea, en la participación de los estudiantes en el espacio formativo virtual?

El grupo de Whatsapp estuvo abierto de forma permanente, durante las 10 semanas de análisis. En la primera sesión se realizó la clase a través de esta plataforma, entre las 9 de la mañana y las 2 de la tarde, para exponer análisis de caso hechos por los estudiantes del curso, quienes previamente se habían dividido en 4 equipos, con el objetivo de analizar una experiencia de interactividad con sus compañeros. Todos los estudiantes debían valorar las presentaciones a través de la aplicación Mentimeter y la actividad tenía una calificación de seguimiento. Para la segunda sesión del 6 de noviembre la profesora solicitó enviar los Ambientes Personales de Aprendizaje de los estudiantes en versión gráfica por este medio, como actividad de la clase sin calificación.

En las siguientes sesiones del curso el grupo se convirtió en un espacio de anuncios y resolución de inquietudes tanto para los estudiantes - aprendientes, como para la docente – dialectizadora, hasta el final del curso. No volvieron a hacerse actividades a través de este medio.

Número total de participaciones: 640

Al respecto, tanto la profesora como los estudiantes expresaron haberse sentido retados e interesados en la actividad del análisis de caso, que correspondió a la primera semana de observación. Al respecto se incluyen a continuación algunos de los comentarios recogidos de la entrevista con la docente y el grupo focal con los estudiantes:

“Hubo otras actividades que trataron de tener ese nivel de provocación para que nos sintiéramos interesados en participar en ellas, no tanto por lo que estábamos aprendiendo, sino por el picante que tenían, como esto de Whatsapp, de comentar los productos de los demás, de generar cierta retroalimentación y la novedad que había en esa actividad que nunca habíamos hecho en otra clase, entonces creo que sí, que eso es vital en lo que se propone y en el modelo que se plantea”. (S. Estudiante del curso Medios Interactivos)

“El ejercicio del análisis de caso me gustó mucho, porque tuvieron el tiempo de hacer su análisis detenido y la socialización que hicimos a través de Whatsapp me sorprendió mucho y fue algo muy novedoso para todos. No lo habíamos hecho en otros semestres, con presentaciones de ellos, usando muchas

herramientas digitales y les implicó pensarse otras cosas y fue retador para ellos y eso los animó un montón y resultaron siendo muy creativos y como es justamente una herramienta que usan para asuntos de ocio y para otros fines, sentí que lo disfrutaron al haberlo utilizado para educación, le pusieron dedicación. Hubo resultados muy interesantes”. (Profesora del curso Medios Interactivos).

En relación con la pregunta sobre incidencia que tiene la definición de espacios y tiempos de interacción a través de plataformas de mensajería instantánea en la participación de los estudiantes, es claro que tras haber dispuesto este canal para la realización del análisis de caso como actividad para el curso, con objetivos puntuales que incluyeron evaluación y calificación entre todos los participantes, se pueden generar dinámicas fluidas y creativas para espacios formativos de educación virtual. Este ejercicio tuvo 463 interacciones de las 640 que hubo en total en el espacio formativo a través de este medio. De esas 463, 74 fueron con la profesora y las demás con los compañeros y los recursos propuestos para dinamizar la conversación.

En el caso del envío de los Ambientes Personales de Aprendizaje que la docente propuso para la segunda sesión de clase durante la implementación, esta actividad tuvo 55 interacciones, 7 de ellas con la profesora y las demás entre los participantes y con los recursos. Debido a que los estudiantes solo enviaron sus tareas de forma voluntaria, pocos publicaron reacciones. Se trató de un ejercicio individual, no asociado a calificación. Luego de esta experiencia, no se volvieron a proponer actividades a través de Whatsapp y este medio se convirtió en un canal de comunicación para publicar anuncios sobre la clase, tal como en el aula virtual alojada en Google Classroom. Probablemente influyó la salida a vacaciones de la universidad el 18 de diciembre, luego de un año complicado como el 2020, que significó un corte en el ritmo del curso. Cuando se retomaron las clases en enero, solo se hicieron dos sesiones finales en las que se evaluaron los trabajos de cierre del semestre. Todas las demás actividades del curso se desarrollaron a través de videoconferencia mediante la aplicación Google Meet, como clase magistral, en la que en total se presentaron 473 interacciones de la docente con los participantes y 94 entre los estudiantes.

5.4.3.10.2. ¿Qué impacto tienen las sesiones sincrónicas con objetivos y tiempos definidos, en la motivación de los participantes del espacio formativo virtual?

Las sesiones de videoconferencia fueron la columna vertebral del curso. A excepción del Análisis de caso realizado a través de Whatsapp, las demás clases se llevaron a cabo a través de videoconferencia magistral soportada por Meet, entre las 9 de la mañana y las 12 del día, en el marco del horario en el que estaba programado el curso por la Facultad de Comunicaciones y Filología. La observación de estas sesiones arrojó los siguientes datos que contribuyen a responder la segunda pregunta orientadora en la realización de este ejercicio:

Tabla 10

Algunos datos observados en la plataforma Meet

Duración total	1096	Minutos
Objetivo pedagógico	Clase magistral y asesorías grupales	
Número total de participaciones	1.099	
Número de interacciones con la docente	473	
Número de interacciones entre los participantes	94	
Número de interacciones con los recursos.	532	

Fuente: Elaboración propia

Los datos de la observación de las sesiones sincrónicas de clase a través de Meet dan cuenta del rol activo de la profesora, como responsable del espacio formativo, quien propuso la mayor parte de los recursos en lenguajes gráfico y textual, mientras los estudiantes se conectaban, escuchaban y leía u observaban las presentaciones de la docente. Aunque esta dinámica se llevó a cabo en la virtualidad, corresponde a un

traslado de las prácticas presenciales de una clase magistral en la que hubo poca aplicación del Modelo pedagógico para el aprendizaje en red.

En cuanto a los formularios diligenciados cada semana por los estudiantes, aparece un 25 por ciento de estudiantes que afirman sentirse motivados para participar en las sesiones sincrónicas, mientras un 60,8 por ciento dice sentirse un poco motivados, un 12,2 casi nada motivados y un 1,2 por ciento es indiferente frente al tema.

En materia de la percepción de la profesora, la duración de las sesiones sincrónicas fue adecuada, pues percibió buena actitud por parte de los estudiantes. Según las respuestas recogidas en sus formularios, el 66,7 por ciento de las ocasiones considera que estuvo bien, mientras que el 22,2 por ciento le pareció regular. Estos datos coinciden con las percepciones expresadas por ella durante la entrevista que se realizó al finalizar el curso y por los estudiantes que participaron en el grupo focal.

La mediación a través de videoconferencia es, al parecer, una estrategia importante para mantener la relación cercana a la presencialidad que extrañan, pero no necesariamente encontraron un vínculo del uso de esta estrategia con su motivación para participar en el curso, pues no entienden muy bien por qué no hubo más interacción en estos espacios, como puede verse en los siguientes fragmentos de la conversación:

“Es complicado eso de la participación, porque desde el inicio hay una actitud de pasividad, desde el principio es como dame la clase y yo te escucho, y si mucho tomo nota, pero como estudiante siento que todavía estamos en proceso de pasar a la actitud activa, haciendo que la clase sea mejor”. (Profesora del curso Medios Interactivos)

Esta apreciación de la docente coincide con los testimonios recogidos durante la fase de diagnóstico de uso de la virtualidad, en la que los profesores manifestaron no necesitar cambios en sus formas tradicionales, debido a que los estudiantes mostraban comodidad por la manera en que recibían las clases de forma habitual. Es probable que a partir de la adopción obligada de la educación remota de emergencia que ocasionó el aislamiento por COVID – 19, esas prácticas de la educación cara a cara se hayan trasladado

a la virtualidad por la urgencia y se requiera un tránsito formativo de sensibilización frente a las nuevas dinámicas que permite y requiere la formación en entornos digitales.

El cuestionamiento que hizo una de las estudiantes durante el grupo focal en relación con la participación fue interesante en la medida en que enfatizó en la responsabilidad que tienen los estudiantes en la dinamización de los espacios formativos:

“Quiero destacar que a pesar de que las videollamadas son lo más cercano y humano que tenemos a las clases en esta virtualidad, siento que muchas veces la profe hacía preguntas y nadie quería participar y eso pasó en las clases más teóricas y hay veces en las que pasa en muchas clases en las que estoy, que las personas no quieren participar o se quedan mucho tiempo calladas y aparece ese silencio incómodo que todos hemos experimentado porque nadie quiere participar, entonces me conflictúa un poco, porque aunque es el medio más cercano que tenemos para hacerlo, no siempre promueve la participación”. (P. Estudiante del curso Medios Interactivos)

Esta afirmación hace pensar en que no son los canales de comunicación o las plataformas elegidas las que promueven la participación, sino las estrategias pedagógicas que como bien lo dicen los teóricos del aprendizaje conectado, motivan ambientes de confianza para el surgimiento de vínculos que estimulen la interacción entre los participantes. En ese sentido avanzó el análisis de uno de los estudiantes durante el grupo focal, al relacionar la participación en las sesiones de videoconferencia con la motivación:

“Creo que al final, como en la presencialidad, la participación depende de la motivación y la motivación está relacionada con los materiales que estamos estudiando”. (E. Estudiante del curso Medios Interactivos)

Con base en los datos puede decirse que las sesiones sincrónicas con objetivos y tiempos definidos no inciden necesariamente en la motivación de los participantes para interactuar, pues se requieren otras estrategias didácticas de mediación propuestas por el docente, para crear entornos de confianza, en los que tanto los estudiantes como el profesor flexibilicen sus concepciones tradicionales respecto a que el proceso formativo es responsabilidad del docente y el estudiante solo debe asistir para recibir. El control debe empezar a compartirse, así como la capacidad de propuesta y la interacción.

5.4.3.10.3. ¿Qué incidencia tiene la inclusión de recursos y materiales disponibles en la red, en la reducción de inversión en tiempo y recursos dedicados a la producción de contenidos para la clase?

Esta pregunta buscó observar las percepciones de la docente en relación con el uso de recursos disponibles en internet para la preparación de sus sesiones de clase. En ese sentido, las respuestas de la profesora dan cuenta de que en el 77 por ciento del periodo de observación invirtió una hora o menos en la búsqueda de recursos en línea. En cuanto a la preparación de recursos hechos por ella misma, invirtió un tiempo mayor, como puede verse en las gráficas. En el 66,6 por ciento de las oportunidades incluyó entre 0 y 1 recursos de internet, mientras que en el 55,5 por ciento de las veces incluyó entre 1 y 2 recursos de elaboración propia. En relación con su percepción respecto a si incluir recursos disponibles en internet disminuyó el tiempo de preparación del curso, las respuestas de la profesora no son concluyentes, debido a que afirmó que en el 22,2 por ciento de las veces gastó el mismo tiempo que cuando elaboró sus propios materiales, mientras que el 22,2 por ciento invirtió menos o mucho menos tiempo, y el 22,2 por ciento fue igual y en el 33,3 por ciento de las clases no incluyó recursos disponibles en la red.

Tabla 11

Balace de uso de recursos disponibles en internet y diseñados por la profesora, en las plataformas Meet y Whatsapp

	9 sesiones a través de Meet	1 sesión a través de Whatsapp
Recursos disponibles en internet	14	21
Recursos creados por la profesora	8	4

Fuente: Elaboración propia

En relación con los datos, la incidencia de la inclusión de recursos y materiales disponibles en la red, en los tiempos de preparación de la clase los datos no muestran una tendencia clara, dado que, al parecer, la docente invirtió el mismo tiempo buscando en internet, que elaborando sus propios recursos. Llama la atención que en la sesión en la que se llevó a cabo la actividad de Análisis de caso, realizada a través de Whatsapp, se usaron 21 recursos disponibles en la red, mientras que en 9 sesiones de clase desarrollada en Meet, hubo en total 14 de estos recursos. Este balance evidencia una diferencia entre la cantidad de recursos dispuestos para el espacio formativo que en el caso de Meet fueron propuestos por la profesora, mientras que para el caso de Whatsapp se trató de una propuesta compartida entre docente y estudiantes, por el tipo de actividad elegida. Es decir que, así como en el caso de la motivación para la participación, la búsqueda de recursos de forma distribuida entre la docente y los estudiantes puede depender de las actividades didácticas diseñadas para que eso ocurra, pero sí puede haber herramientas menos tradicionales que motiven la participación de los estudiantes.

5.4.3.10.4. ¿Qué incidencia tiene el uso de contenidos en lenguajes textual, audiovisual y gráfico, en la interacción de los estudiantes con los recursos y materiales en el espacio formativo?

Esta pregunta se incluyó en la segunda implementación del modelo, debido al interés por indagar respecto a si usar recursos en lenguajes diversos para el curso tenía relación con la interacción que tuvieran con ellos. Durante las sesiones de videoconferencia a través de Meet se presentaron 231 interacciones con los recursos en lenguaje textual, 262 con recursos en lenguaje gráfico y 18 con contenidos en lenguaje audiovisual. No hubo interacción con recursos en lenguaje sonoro. Las presentaciones en Power point y Canvas, así como los documentos compartidos fueron los recursos más frecuentes, lo que es coherente con la metodología de clase magistral tradicional con que se desarrolló la mayor parte del curso durante su observación.

Tabla 12

Interacción con los recursos según el lenguaje en el que están soportados

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UN MODELO PEDAGÓGICO PARA EL APRENDIZAJE EN RED, QUE ORIENTE LOS PROGRAMAS DE PREGRADO EN MODALIDAD VIRTUAL, DE LA FACULTAD DE COMUNICACIONES Y FILOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA.

	Interacciones con los recursos según su lenguaje en Meet	Interacciones con los recursos según su lenguaje en Whatsapp
Lenguaje textual	231	2
Lenguaje gráfico	262	160
Lenguaje sonoro	0	49
Lenguaje audiovisual	18	12

Fuente: Elaboración propia.

Esta comparación da cuenta de que a pesar del poco uso que se le dio a Whatsapp como parte del entorno de aprendizaje propuesto, mostró más riqueza en las interacciones con los recursos soportados en diversos tipos de lenguajes como el sonoro y el audiovisual, y mucho menos con el textual.

Respecto a los lenguajes de los recursos como motivadores para la interacción, una estudiante participante del grupo focal dijo no sentirse cómoda para compartir mensajes en audio o video, por estar matriculada en un curso con desconocidos:

“A pesar de que tenemos Instagram y Facebook y para nosotros los mensajes audiovisuales son tan cercanos, en entornos académicos preferimos comunicarnos en lenguaje textual y lenguaje gráfico, pero nos da pena mandar una nota de voz, mandar un video, porque de alguna manera uno siente que se está exponiendo más con gente que no conoce y los compañeros de curso son personas a las que nunca les has visto el rostro, a algunos, que nunca les has oído la voz a otros, y eso genera ciertas restricciones entre nosotros, poca interacción porque no sabes quiénes son las personas que están ahí, con quiénes estás viendo una clase y eso nos hace frenarnos en los mensajes que compartimos con ellos y también en las formas y lenguajes que utilizamos, entonces compartir un sticker es más fácil que enviar una nota de voz,

porque no nos sentimos en un entorno tan íntimo o seguro, con gente a la que conocemos”. (P. Estudiante del curso Medios Interactivos)

Esta afirmación de la estudiante remite a la necesidad de establecer vínculos emocionales en el ciberespacio, como requisito previo para la participación y la interacción que requiere el Modelo pedagógico para el aprendizaje en red, a la luz de los conceptos teóricos que lo guían como la Inteligencia colectiva, el conectivismo y el aprendizaje conectado. Es decir que más que la selección de recursos en múltiples formatos para motivar la participación, se requieren estrategias que permitan acercamientos y generación de lazos afectivos y de reconocimiento entre los participantes, sobre todo al inicio de los procesos formativos, para fomentar el establecimiento de un ambiente de confianza que permita estos nuevos tipos de relacionamiento.

Al comparar el comportamiento de las interacciones con los recursos según sus lenguajes en la plataforma de videoconferencia puede verse una tendencia mayor hacia la interacción con contenidos textuales y gráficos, y menor o casi nula con los contenidos audiovisuales y sonoros; mientras que, a través de mensajería instantánea, la interacción con contenidos en lenguaje gráfico, sonoro y audiovisual es mayor que con los contenidos en lenguaje textual. Esto da cuenta de un claro aumento de la interacción con los recursos en estos lenguajes en la plataforma de mensajería instantánea incluida como complemento para el espacio formativo, tal vez por tratarse de un escenario más informal para la conversación, a pesar de que solo se usó en dos actividades claramente definidas y solo una de ellas con calificación, durante las 10 semanas de observación.

5.4.3.10.5. ¿Qué incidencia tiene la inclusión de materiales y recursos creados por los participantes, en la motivación de estos para participar en el curso?

Tanto Levy (1995) como Siemens (2004) y los estudiosos del aprendizaje conectado recalcan la importancia de “hacer cosas juntos” para la emergencia del aprendizaje. En ese sentido, crear, compartir,

analizar y transformar recursos entre los participantes para el desarrollo del curso, se ha convertido en una parte fundamental de la cultura “maker” que fluye en línea y se relaciona con los conceptos teóricos que orientan el modelo pedagógico propuesto. Para Selwyn (2014) se trata de ver internet como el soporte de una nueva cultura de aprendizaje que se basa en la exploración colectiva, el juego y la innovación.

Tabla 13

Uso de recursos según su origen en el curso Medios Interactivos

	Meet	Whatsapp
Recursos creados por los estudiantes	29	52
Recursos creados por la profesora	8	4
Recursos disponibles en internet	14	21

Fuente: Elaboración propia

Tabla 14

Interacción con los recursos creados por los estudiantes en el curso Medios Interactivos

	En 9 sesiones a través de Meet	En 2 actividades a través de Whatsapp
Interacción con los recursos creados por los estudiantes	310	204

Fuente: Elaboración propia

En relación con la pregunta orientadora, los datos indican que la inclusión de recursos creados por los participantes generó más interacción con estos materiales en la actividad de Análisis de caso realizada a través de Whatsapp como plataforma de mensajería instantánea, frente a las interacciones con los recursos creados por los estudiantes, compartidos durante las sesiones realizadas a través de Meet. Como se mencionó antes, Whatsapp dejó de ser utilizado para actividades de desarrollo temático del curso a partir de noviembre, y se convirtió en un canal para resolver dudas relacionadas con la materia. A pesar de que se preguntó directamente sobre el tema tanto en la entrevista semiestructurada realizada a la profesora, como en el grupo focal, no hubo una alusión directa a la relación entre el uso de recursos creados por los estudiantes y la motivación para participar en el curso.

5.4.3.10.6. ¿Qué influencia tienen el uso del video, el audio, las imágenes en espacios de heteroevaluación, en la participación de los estudiantes en dichos espacios de seguimiento del curso?

Esta pregunta se incluyó como guía en la segunda implementación del Modelo pedagógico para el aprendizaje en red, con el objetivo de ahondar en la flexibilización de las estrategias de evaluación, desde múltiples perspectivas, diversos canales y con recursos soportados en lenguajes variados. Las respuestas dadas por la docente en los cuestionarios semanales no muestran una tendencia clara al respecto, porque usó poco esta estrategia y cuando lo hizo, no recibió respuesta por parte de los estudiantes.

Por su parte los estudiantes en sus respuestas a los cuestionarios semanales confirmaron que esa estrategia fue poco utilizada durante el periodo de implementación del modelo, y cuando se empleó, se sintieron poco o nada motivados.

De todos los lenguajes en que se le sugirió a la profesora enviar sus heteroevaluaciones, el video fue la única estrategia utilizada y solo en una oportunidad, por lo que los datos no son significativos para dar una conclusión al respecto. Esta información coincide con la suministrada por la docente durante la entrevista semiestructurada, pero contrasta con lo dicho por los estudiantes en el grupo focal, lo que puede verse en el fragmento que se incluye a continuación:

“Me gustaría con más tiempo haber explorado la diversidad de formatos. Hice heteroevaluación con videitos en Loom, les envié videitos y les pedí explícitamente que me dijeran qué les parecía esa forma de evaluar y me respondieron 2”. (Profesora del curso Medios Interactivos)

Uno de esos estudiantes que le respondió a la docente, expresó agrado frente a esta propuesta de evaluación, pero fueron minoría:

“Lo de la calificación fue súper bacano. Yo siento que es un súper plus que la profe tiene, porque he tenido muy pocos profesores que envíen retroalimentación. Incluso muy pocos en la presencialidad lo hacían. Entonces verlo en video es como recrear ese tipo de contacto, como cuando uno se podía sentar en las mesitas del 12 y me pareció algo muy cercano.” (E. Estudiante del curso Medios Interactivos)

Respecto a la incidencia del uso del video, el audio y las imágenes en mensajes de heteroevaluación para motivar la participación de los estudiantes, los alumnos expresaron cualitativamente durante el grupo focal, haberse sentido bien respecto a las heteroevaluaciones audiovisuales enviadas por la profesora, a pesar de que no se lo manifestaron. El agrado que dijeron haber experimentado por los videos de heteroevaluación no se tradujo en participación por parte de ellos. A esto debe agregarse que la profesora manifestó haber hecho solo una vez heteroevaluaciones en lenguaje audiovisual, y ninguna en lenguajes sonoro o gráfico. Es posible que en próximas investigaciones pueda ponerse en práctica esta estrategia, para analizar su influencia en la motivación para la participación de los estudiantes, o por lo menos, en el aporte a la construcción de un ambiente dinámico, creativo y de confianza necesario para que ello ocurra.

5.4.3.10.7. ¿Cuál es la percepción de los participantes respecto al uso del video, el audio, las imágenes en espacios de autoevaluación, en relación con su participación en dichos espacios de seguimiento del curso?

Esta pregunta al igual que la anterior, se incluyó como guía para la segunda implementación del Modelo pedagógico para el aprendizaje en red, con el objetivo de flexibilizar las estrategias, canales y

lenguajes en los procesos de evaluación, en este caso desde la reflexión personal sobre el desempeño propio de los estudiantes. Respecto a esta pregunta todos los instrumentos coincidieron en que no se usaron los lenguajes audiovisual, sonoro o gráfico en espacios de autoevaluación durante el curso, pues solo se hizo una autoevaluación general en la última sesión del curso y estuvo soportada en lenguaje textual.

Al preguntarle a la profesora sobre el tema al final del curso, durante la entrevista semiestructurada, ella respondió:

“Estoy en deuda con hacer varios momentos de autoevaluación, mínimo un momento más en la mitad del semestre... y al final, eso puede ser autorreflexivo, pero también puede compartirse con los compañeros y conversar sobre lo que observa cada uno sobre cada uno”. (Profesora del curso Medios Interactivos.

La reflexión de la docente evidencia que no usó diversos lenguajes para promover la estrategia de autoanálisis del desempeño por parte de los estudiantes a lo largo del curso, pero quiere pensar en incluir esta estrategia en el desarrollo del curso, antes de innovar en relación con ella y flexibilizarla. La creación de espacios de autoevaluación durante las sesiones en que se implementó el modelo fue una de las estrategias sugeridas en las configuraciones didácticas que se sugirieron a la profesora antes de la realización del ejercicio. El que no se haya hecho uso de este recurso puede haberse debido a la falta de tiempo para planear este tipo de innovaciones, como lo manifestó la docente durante la entrevista, o a la dificultad que implica dejar a un lado las formas tradicionales de evaluar, para asumir y adoptar nuevas dinámicas como las que se propusieron para este ejercicio de implementación.

5.4.3.10.8. ¿Cuál es la incidencia del uso de plataformas de mensajería instantánea (en este caso Whatsapp) para ejercicios de coevaluación en la participación de los estudiantes en dichos espacios de seguimiento del curso?

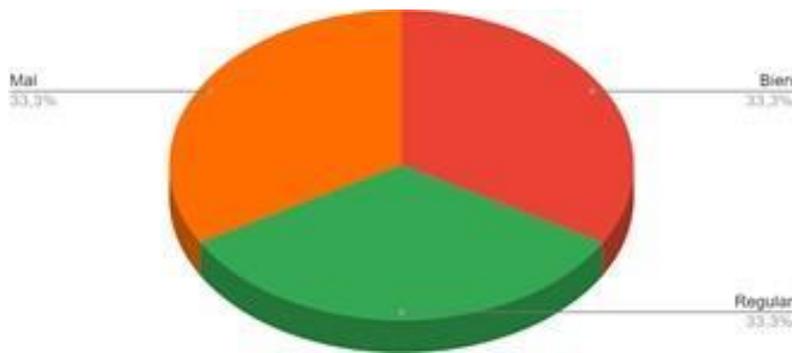
Durante las 10 semanas de observación hubo solo dos ejercicios de coevaluación en el curso y a través del grupo de Whatsapp solo uno, que se realizó durante la actividad del Análisis de caso, en la primera sesión. La idea de indagar por espacios de evaluación entre pares a través de Whatsapp se derivó

de lo ocurrido durante la primera implementación del modelo, pues en ese ejercicio las formas expresivas propias de esta plataforma generaron dinámicas informales, interesantes para la construcción de lazos de confianza y promovieron la interacción entre los participantes.

En los formularios diligenciados de forma semanal por la profesora, no hubo información que permitiera establecer con claridad cómo se sintió respecto a ese único ejercicio realizado a través de Whatsapp, dados los porcentajes obtenidos de la tabulación de los datos:

Figura 29

Respuestas de la profesora a la pregunta sobre cómo se sintió respecto a los ejercicios de coevaluación a través de Whatsapp



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los estudiantes, fueron claros en que hubo poca coevaluación a través de esta plataforma, y cuando hubo, el 35,2 por ciento dijo sentirse entre muy motivado y un poco motivado para participar en el ejercicio.

Al cruzar esta información con los datos obtenidos en las entrevistas, el ejercicio de coevaluación realizado en la sesión del Análisis de caso estuvo muy bien valorado, tanto por los estudiantes, como por la profesora:

“Creo que durante el ejercicio de Whatsapp una de las cosas que debíamos hacer era comentar lo de los demás y en el ejercicio final hubo varios momentos en los que la profesora nos decía revisen lo de los demás y traigan comentarios, qué les pareció chévere... Yo recuerdo haber valorado muy bien el trabajo de F, JD y M... Recuerdo esos dos ejercicios y creo que el de WP es mucho más exitoso, el segundo como ‘ya queremos acabar el curso’”. (E. Estudiante del curso Medios Interactivos)

“La coevaluación se hizo en uno de los ejercicios en los que utilizamos Whatsapp, los estudiantes respondieron muy bien, muy creativamente, muy animados. Creo que se sumaron muchos asuntos para que eso funcionara”. (Profesora del curso Medios Interactivos)

Puede verse al indagar por la incidencia del uso de plataformas de mensajería instantánea para ejercicios de coevaluación en la participación de los estudiantes en dichos espacios, que en el único ejercicio que se desplegó a través de esta plataforma, hubo una participación más alta, que en el ejercicio de coevaluación que se llevó a cabo al final del curso, al valorar los trabajos de fin de semestre presentados por los estudiantes.

Tabla 15

Comparación de ejercicios de coevaluación realizados en las plataformas Meet y Whatsapp

	Ejercicio de coevaluación en la última sesión del curso a través de Meet	Ejercicio de coevaluación en primera sesión de implementación del modelo a través de Whatsapp
--	---	--

Número de interacciones con los recursos creados por los estudiantes	4	172
Número de interacciones con la docente	38	74
Número de interacciones entre los estudiantes	12	174

Fuente: Elaboración propia

Estos datos dan cuenta del potencial que podría tener el uso de mensajería instantánea, para flexibilizar los ambientes de aprendizaje y contribuir a la creación de un clima más informal y de confianza, que redunde en la participación de las personas involucradas y posteriormente en la emergencia del aprendizaje conectado y la inteligencia colectiva.

5.4.3.10.9. Datos complementarios

Más allá de los datos obtenidos a través de la observación y los datos de los cuestionarios, las entrevistas realizadas a la profesora y los estudiantes arrojaron información interesante que vale la pena tener en cuenta, en relación con las percepciones generales que tuvieron respecto a la experiencia. Hubo alusiones a las posibilidades de experimentación que ofrece la virtualidad, la importancia del tiempo para planear por parte de los profesores y los cambios en los roles de profesores y estudiantes. También se mencionaron la motivación y el contexto generado por el COVID – 19, como asuntos que influyeron en el desarrollo del curso y por ende se constituyeron en una limitación para el trabajo de campo.

“No solo nosotros, sino otras personas a pesar de ser centennials, millennials y estar sumergidos en el mundo de las tecnologías, no nos sentimos del todo cómodos con la educación virtual, a pesar de que el

año pasado decían que uno se acostumbra, pero no. Según nuestro propio testimonio no es una cosa de acostumbrarse, sigue siendo difícil, cansón. Uno no lo normaliza porque la experiencia es diferente y uno extraña la presencialidad. La mayoría siente nostalgia, tristeza, impotencia, desesperanza ante el modelo de educación virtual. (P. Estudiante del curso Medios Interactivos)

Esta manifestación de nostalgia puede estar relacionada también con la dificultad que implica cambiar las dinámicas educativas tradicionales, para asumir el reto de aprender unas nuevas, que implican nuevos roles tanto para los profesores, como para los estudiantes.

En relación con la inclusión de mensajería instantánea en el ambiente de aprendizaje propuesto para el curso, a pesar de que la profesora había participado en la primera implementación del modelo, hubo temor de la docente por la vinculación que podría establecerse con los estudiantes entre la esfera personal y la laboral, pero finalmente el resultado se valoró como positivo, como puede verse en los siguientes fragmentos:

“Ya había tenido la experiencia en el curso de Whatsapp entonces tenía idea de las ventajas o experiencia que podía mostrarles a los estudiantes en el curso, haciendo algo semejante”. (Profesora del curso Medios Interactivos)

Estas expresiones de la docente dan cuenta del cambio de postura que implica transformar las dinámicas de la presencialidad, para asumir nuevos tiempos y formas de relacionamiento en la virtualidad que apenas empiezan a explorarse, pero que como bien lo dice Siemens (2004) hacen que el aprendizaje fluya y deba motivarse, no controlarse, en estructuras rígidas tradicionales. Al respecto uno de los estudiantes agrega sus impresiones sobre el uso de Whatsapp y la flexibilización de algunas formas en el curso:

“Como yo tenía una experiencia previa con la profesora en otro curso, y ya conocía su método, si había cosas que eran como nuevas, como el grupo de Whatsapp, y yo sé que la profesora es anti grupos de Whatsapp y esa actividad que hicimos me pareció muy chévere o sus calificaciones a través de videos, esta última que nos hizo súper buena, sobre el trabajo final, creo que súper chévere. Esas cosas antes no las

aplicaba y aquí sí me di cuenta de que las hizo. No sé si debía a lo del modelo, pero lo hizo”. (E. Estudiante del curso Medios Interactivos).

La alusión al tiempo que se requiere para planear, diseñar y ejecutar nuevas estrategias pedagógicas fue otro de los temas que salieron a flote en los datos, específicamente para la docente del curso, y que también estuvieron presentes en la primera implementación del modelo, en la subcategoría de Planeación y tiempos, como parte de la categoría central Mediación Pedagógica. En este caso la docente manifestó haber querido hacer más actividades en el marco de la implementación del modelo, de haber tenido más tiempo para ello:

“Sentía que quería hacer mucho más, pero el tiempo no me daba”.

“Funcionó muy bien lo que se pudo hacer, pero me quedó faltando implementar más o sugerirles a los chicos más formatos para hacer evaluación”.

Para Pardo y Cobo (2020) una estrategia exitosa para repensarse los recursos de aprendizaje en estos nuevos entornos radica en concebir los materiales como “la línea de tiempo finita de una narrativa transmedia expandida que abarca momentos sincrónicos y asincrónicos” (p. 23) Para los autores esta narrativa de incluir el uso de wikis, blogs, podcast, cuentas de redes sociales y contenidos propuestos por los estudiantes, por fuera del diseño inicial del docente. Pero tal y como lo indicó la profesora, estas nuevas formas de planeación de los espacios formativos requieren tiempo y formación de los docentes.

Es importante destacar también las menciones que hicieron los estudiantes de la figura del profesor y su buena actitud frente a la forma como aborda el curso. En la segunda implementación reconocieron una postura de apertura en la docente, que según los datos no fue suficiente para lograr la aplicación de las configuraciones didácticas propuestas para el despliegue del modelo, tal vez por las preconcepciones tradicionales sobre la educación o por los cambios didácticos que implicaba:

“Yo sé que la profesora es muy consciente, a diferencia de otros profesores, de las diferencias que existen en la educación virtual y simplemente no puedes trasladar la presencialidad a una videollamada y eso se

ve en los recursos que utiliza, en los tiempos que utiliza, incluso es más flexible en ciertas cosas, en esto de respetar los procesos, entonces creo que el quinto principio del criterio pedagógico para usar la tecnología se cumplió cabalmente o hay una propuesta muy clara de la profesora”. (E. Estudiante del curso Medios Interactivos)

La conciencia en el uso de la tecnología al servicio del proceso formativo es un punto de partida importante, pero debe acompañarse de nuevas formas de asumirse como animador de la inteligencia colectiva (Levy, 1995) dialectizador de los espacios de interacción que faciliten la emergencia del aprendizaje, lo que implica ceder el control a los demás participantes, a través de estrategias didácticas y comunicativas creativas, que los obliguen a dejar su zona de confort y provoquen curiosidad en los estudiantes.

“Ser jefe scout no es ser profesor, pero sí es una figura que tiene cierta autoridad sobre algunos temas, que propone, planea y desarrolla actividades desde la virtualidad y me parece supremamente coherente ese ítem, porque creo desde mi experiencia como jefe scout, pero también como estudiante de la Universidad de Antioquia que la enseñanza se diluye y se transforma en provocación”.

Otros asuntos que tuvieron que ver con la poca aplicación del modelo en el curso Medios Interactivos están relacionados con la situación derivada del aislamiento por COVID – 19. Es innegable que el estado anímico y las condiciones en las que cada estudiante del curso se encontraba fueron diferentes tal como lo plantea el modelo y como se vio también en la primera implementación; ese contexto influyó en su aplicación. También influyeron las concepciones tradicionales para las que enseñar es una responsabilidad del docente, que debe ser quien planea el curso y da la clase, como lo verbalizaron en las entrevistas tanto la profesora, como los estudiantes. Estas concepciones de la enseñanza tradicional también fueron evidentes entre los estudiantes que asistieron a las sesiones de videoconferencia de la clase y poco participaron. El modelo para el aprendizaje en red, en cambio, y los conceptos teóricos que lo soportan, insisten en un nuevo rol de los alumnos, que deben hacerse cargo de su proceso formativo, ser activos y propositivos en los espacios de aprendizaje.

“La profesora es una persona súper empelculada, se nota que ella se toma el tiempo para preparar las clases, para explicar, para encontrar material novedoso, que yo creo que eso nutre mucho la experiencia de ella que quiere que uno lo perciba así. Pero tenemos que entender que hay múltiples factores, porque como estamos desde la casa, no todos tenemos silencio, no todos estamos trabajando tranquilos o tenemos que trabajar desde la cocina, desde el comedor o no tenemos internet o simplemente nos da pereza conectarnos para ver cuadritos y ver al profesor hablar todo el tiempo, así la clase sea muy buena. Entonces creo que hay múltiples factores que no tienen que ver directamente con la profesora, sino que están fuera del alcance del docente y la manera cómo impacta a los estudiantes la metodología propuesta, sino que tienen que ver con el entorno en que recibe la clase el estudiante”. (P. Estudiante del curso Medios interactivos)

La frase “simplemente nos da pereza conectarnos para ver cuadritos y ver al profesor hablar todo el tiempo, así la clase sea muy buena” da cuenta de una concepción tradicional presencial, llevada a la virtualidad, que no integra las posibilidades de interacción y flexibilidad que propone el Modelo para el Aprendizaje en Red.

6. Hallazgos y discusión

Por ser esta una investigación realizada desde el paradigma constructivista interpretativo, con un enfoque cualitativo y diseño de teoría fundamentada, los hallazgos derivados del análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo fueron el insumo fundamental para la formulación y ajuste del Modelo Pedagógico para el Aprendizaje en Red, creado para orientar el diseño y despliegue de programas de pregrado en metodología virtual, en la facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia. Este proceso se desarrolló en 4 momentos, desde el diseño inicial, pasando por las dos implementaciones, hasta el ajuste final del modelo que se presenta en este capítulo.

6.1. ¿Qué es un modelo pedagógico y para qué sirve?

El punto de partida en este proceso de diseño del Modelo Pedagógico para el Aprendizaje en Red es la definición de lo que es un modelo pedagógico y su utilidad. Para Flórez (1994) se trata de proyectos educativos con complejidad dinámica que son la imagen o representación del conjunto de relaciones que definen un fenómeno. En este caso, los procesos de enseñanza – aprendizaje en modalidad virtual, en pregrado, en el contexto de la Facultad de Comunicaciones y Filología. Agrega el autor que estos modelos muestran formas particulares de interrelación entre parámetros pedagógicos y son representaciones esenciales de corrientes teóricas. Los parámetros pedagógicos que mencionan Flórez se condensan en la respuesta a estos 5 interrogantes:

1. ¿Qué tipo de hombre se quiere formar?
2. ¿Cómo?
3. ¿A través de qué contenidos o experiencia?
4. ¿A qué ritmo?
5. ¿Quién dirige el proceso?

Para contestar estas preguntas es necesario aclarar que este autor entiende la formación como el proceso interior de desarrollo permanente, asumido conscientemente, en el que un buen maestro necesita aprender a hacer más rentable el tiempo y ritmo del aprendizaje de cada estudiante. Flórez considera que: “Tendríamos que empezar por reconocer que nuestras instituciones que brindan educación masiva y homogénea están obsoletas. Si las escuelas quieren preparar para la vida contemporánea, tendrían que ofrecer variedad de canales curriculares, posibilidades abundantes de elección para los alumnos, oferta de multiplicidad de caminos académicos flexibles... Sólo que esos currículos diseñados a la medida del estudiante tendrían que cumplir al menos con las mismas condiciones que cumplen los medios de comunicación del futuro: ser interactivos, móviles, conectables, convertibles, universales, etc.” (pág. 283)

Behar, Passerino, y Bernardi (2007) definen los modelos pedagógicos como sistemas de principios teóricos que representan, explican y guían la construcción e implementación del currículo y se materializan en las prácticas pedagógicas y en las interacciones maestro-estudiante-objeto de conocimiento.

Para Bernal (2004) los modelos pedagógicos son las representaciones sintéticas de las corrientes pedagógicas que coexisten como paradigmas dentro del campo disciplinar de la pedagogía. También los define como instrumentos analíticos para describir, organizar y entender la multiplicidad, diversidad, contingencias y estructuras de una corriente pedagógica. Al igual que Flórez esta investigadora considera que dichos parámetros se resumen en las preguntas propuestas antes mencionadas, que con base en el presente modelo se responden a continuación.

En la construcción que se deriva de esta investigación se pretende formar a un ser humano autónomo, que aprende a través de su participación en colectivos inteligentes posibilitados por la comunicación digital y los procesos de virtualización de la información y el conocimiento. Un navegante del ciberespacio creativo, propositivo, versátil y flexible, que interactúa y aprende de sí mismo y de los otros, en proyectos colaborativos y comunidades de aprendizaje. Esto se logra a partir de la dinamización, provocación y animación del profesor, en tránsito a la figura del dialectizador, quien activa la interacción de los participantes en los procesos formativos, en ambientes de aprendizaje flexibles y cocreados, usando estrategias comunicativas creativas y recursos disponibles en la red propuestos por él y por los

participantes, para el establecimiento de conexiones de ideas, relaciones y enriquecimiento del pensamiento y el conocimiento, a través de la interacción (Czerkowski, 2016).

No son las herramientas tecnológicas ni los recursos temáticos lo que permite que estudiantes - aprendientes y docentes - dialectizadores interactúen en el proceso de enseñanza – aprendizaje que propone este modelo, sino la versatilidad de estrategias de mediación pedagógica y comunicación propuestas por el docente – dialectizador, que una vez permitan la creación de un ambiente de confianza para la participación, provoquen y animen las posibilidades creativas de los participantes como inventores de sus propios contenidos, a través de formas de trabajo colaborativas que contribuyan también a experiencias personalizadas y colectivas de aprendizaje (Hodgson y McConnell, 2019). El ritmo de esta experiencia de formación es definido por cada individuo y por el colectivo con el que interactúa, lo que posibilita la emergencia del aprendizaje (Levy, 2007) a través de sus flujos de interacción, sus intereses y sus necesidades (Volungevičienė y otros, 2020). Estos autores plantean que:

“El aprendizaje de la sociedad digital en red ocurre en nuevos espacios sin tiempo ni fronteras. Los miembros de la sociedad están en línea compartiendo y creando conocimiento de forma conjunta. Sus necesidades de aprendizaje son el mayor impulso para un cambio curricular en la educación superior”. (pág. 11)

Para Gros y otros (2009) la evolución de este tipo de dispositivos para la educación virtual se ha transformado desde los modelos centrados en los materiales, hacia los que se fundamentan en la flexibilidad y la participación, como es la pretensión del Modelo Pedagógico para el Aprendizaje en Red.

6.2. Modelo Pedagógico para el Aprendizaje en Red

A continuación, se presenta la configuración final del Modelo Pedagógico para el Aprendizaje en Red, a la que se llegó con base en la descripción de los hallazgos de los que se ofrece detalle en este capítulo, tomando como hitos discursivos para su exposición tanto los componentes como los principios del modelo, a partir de los cuales se ha definido su organización y estructura. El Modelo Pedagógico para el Aprendizaje en Red derivado de este estudio tiene como escenario de despliegue el ciberespacio, un entramado de redes digitales que propone concepciones y dinámicas particulares para el proceso de enseñanza - aprendizaje. Los planteamientos arriba descritos en los interrogantes de Flórez (1994) se

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UN MODELO PEDAGÓGICO PARA EL APRENDIZAJE EN RED, QUE ORIENTE LOS PROGRAMAS DE PREGRADO EN MODALIDAD VIRTUAL, DE LA FACULTAD DE COMUNICACIONES Y FILOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA.

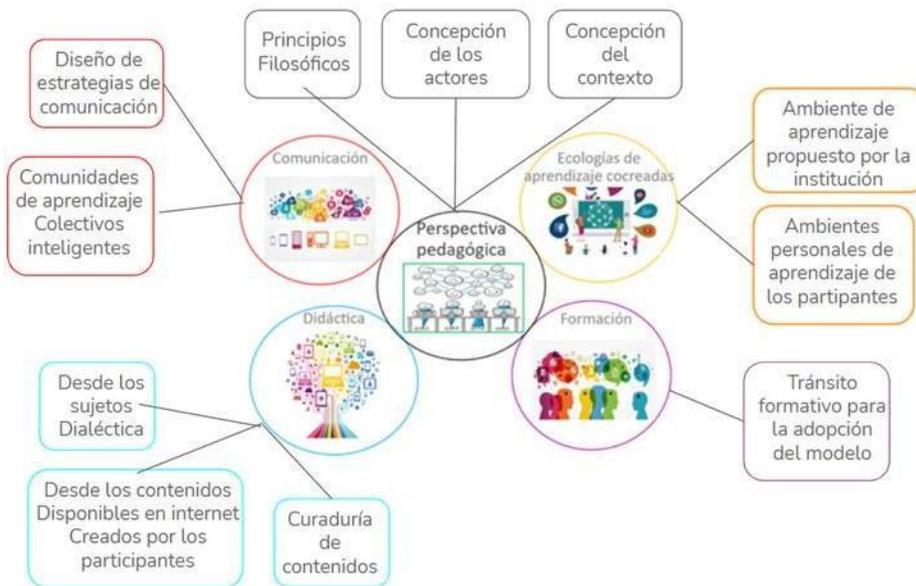
conectan con la pregunta de investigación que guió la presente indagación, lo que implicó un proceso de recolección de información para el diseño e implementaciones del modelo pedagógico propuesto, datos que permitieron ajustar este dispositivo al contexto de la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia.

Se considera adecuado en este punto del Informe recuperar la pregunta de investigación que ha orientado la realización del estudio presentado, que dice:

¿Cómo diseñar e implementar un modelo pedagógico para orientar el diseño y desarrollo de espacios de formación en metodología virtual en los programas de pregrado de la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia?

Figura 30

Modelo Pedagógico para el Aprendizaje en Red



Fuente: Elaboración propia

6.2.1. Componentes del Modelo Pedagógico para el Aprendizaje en Red en su versión final

La sistematización y análisis de los datos recabados en el trabajo de campo mostró la necesidad de incluir 5 componentes en este modelo:

1. La perspectiva teórica desde el aprendizaje conectado, el conectivismo y la inteligencia colectiva.
2. La didáctica desde la dialéctica y la curación de contenidos.
3. La comunicación.
4. La formación.
5. Las ecologías de aprendizaje cocreadas.

A continuación, se explica cada uno de ellos.

6.2.1.1. Perspectiva teórica:

Este componente surge de la reflexión sobre el proceso educativo en el nuevo entorno del ciberespacio y la virtualidad. En *Cibercultura: la cultura de la era digital* Levy (2007) advierte que toda reflexión que implique cambios en los sistemas educativos de la cibercultura debe basarse en las transformaciones que ha sufrido la relación con el saber. Y es en este punto donde la educación a través del ciberespacio ha renovado la concepción y necesidad de saberes y destrezas, pues trabajar, afirma Levy (2007), se convierte cada vez más en aprender, transmitir y producir conocimiento. Dado que el ciberespacio soporta las tecnologías intelectuales que amplifican, exteriorizan y modifican funciones del cerebro como la memoria, la percepción y el razonamiento, se desarrollan nuevos estilos de conocimiento.

La Editorial Colectiva de Aprendizaje Conectado o NLEC por sus siglas en inglés, considera que estudiar las relaciones humanas en el aprendizaje conectado abre interrogantes sobre la confianza, las relaciones de poder, la identidad, el sentido de pertenencia, la reciprocidad, la tolerancia a la diferencia, el afecto, la

solidaridad y el manejo del tiempo, todos ellos asuntos vitales para las interacciones en los procesos formativos. Esto sumado al estudio de las formas en que las tecnologías moldean y son moldeadas por las actividades humanas, dan pie a nuevas preguntas sobre las relaciones entre lo social y lo material, sus posibilidades, instrumentos, y apropiación. Todo lo anterior en relación con la acción conjunta y colaborativa frente a preguntas sobre el conocimiento, el aprendizaje, la creación de sentido, los ritmos y capacidades necesarias para crear un mundo en el que valga la pena vivir (NLEC, 2020). Indagaciones muy pertinentes que dieron luces para la versión final del Modelo Pedagógico para el Aprendizaje en Red.

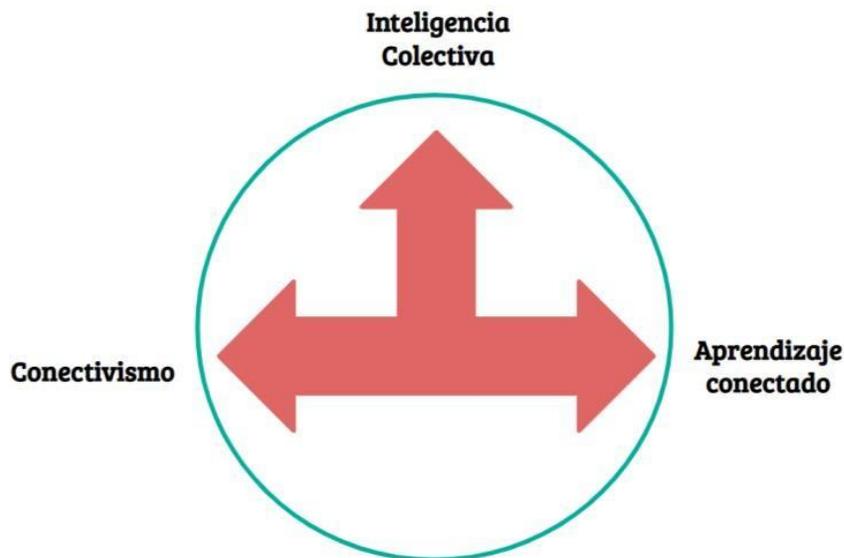
Para el aprendizaje conectado, campo de investigación que se cristalizó a fines de la década de 1990, la educación digital debe ser vista de una forma más humana, mucho más compleja que la propuesta por la mirada reduccionista de la producción, entrega y consumo de contenidos en línea. En ese sentido, las personas no aprenden solas, sino que las tecnologías de la información y la comunicación se usan para promover conexiones en comunidades de aprendizaje y con recursos de aprendizaje. (Goodyear, Hodgson y Steeples, 1998)

La perspectiva del aprendizaje conectado tuvo sus primeros desarrollos de forma paralela a la publicación de Siemens (2004) quien concibió el conocimiento personal como producto de una red que alimenta a instituciones que retroalimentan la red, proporcionando nuevo aprendizaje para los individuos. A este ciclo que permite la actualización de quienes aprenden, para que estén actualizados en su área, mediante la propia red de conexiones que han construido, lo denominó ciclo de aprendizaje. Esta es la base del Conectivismo, una teoría de aprendizaje formulada por este autor para la era digital, que está en sintonía con la propuesta de inteligencia colectiva hecha por Levy (1995), que presenta a comunidades de personas pensando juntas e interactuando en internet, para intercambiar conocimiento. Para Siemens (2004) el Conectivismo concibe el aprendizaje como un proceso que ocurre en ambientes difusos y cambiantes, que no están por completo bajo control del individuo, lo que provoca que éste pueda residir fuera de las personas y consiste en conectar conjuntos de información especializada. Así las cosas, las conexiones que permiten aprender, son más importantes que el conocimiento individual.

El Conectivismo reconoce que el aprendizaje ya no es una actividad interna e individual, sino colectiva y que se produce tanto adentro, como afuera del cerebro humano, que requiere de la adopción de nuevas habilidades y competencias.

Figura 31

Perspectiva teórica del Modelo pedagógico para el aprendizaje en red



Fuente: Elaboración propia

La perspectiva teórica, como primer componente del modelo se subdividió en 3 partes: los principios pedagógicos sobre los que se basa el modelo, la concepción de los actores en el marco de esta representación y la importancia del contexto para su despliegue y aplicación.

6.2.1.1.1. Principios filosóficos del Modelos Pedagógico para el Aprendizaje en Red

Se trata de las líneas conceptuales derivadas de la perspectiva teórica, que soportan el modelo:

6.2.1.1.1.1. El aprendizaje se construye con otros, a partir de la interacción y es el centro del proceso.

Siguiendo los postulados de la Inteligencia Colectiva propuestos por Levy (1995), las bases del Conectivismo de Siemens (2004) y los planteamientos del aprendizaje en red (Goodyear, Hodgson y Steeples, 1998), los seres humanos al conectarse al ciberespacio construyen redes basadas en intereses y proyectos comunes, lo que conlleva la conformación de colectivos inteligentes, que viabilizan la Inteligencia Colectiva y favorecen la emergencia de aprendizajes. Las implementaciones del modelo confirmaron que para que se produzca la interacción en espacios formativos, es necesaria la sensibilización

y activación del rol del docente – dialectizador como quien propone estrategias novedosas para dinamizar el espacio de conversación, no desde su lugar tradicional de quien “da la clase”. Sin las estrategias comunicativas y de mediación pedagógica novedosas y creativas que requieren los escenarios educativos que propone el ciberespacio, es muy difícil que se dé la interacción de los participantes y en ese sentido, no es posible aplicar el modelo propuesto. Incluso un rol de docente – dialectizador activo y dinámico como el que pudo observarse en el primer ejercicio de implementación no generó mayores niveles de participación debido justamente a que se requiere tiempo y sensibilización de los involucrados, para transitar desde los esquemas tradicionales de lo que para la educación presencial deben ser los comportamientos de un profesor y un estudiante, hacia nuevas formas y actitudes para involucrarse en procesos formativos en el ciberespacio que propicien la emergencia del aprendizaje a través de la interacción y no desde la dinámica de que el profesor habla y los estudiantes escuchan. Cuando no se logra crear ambientes de confianza para la participación activa y el flujo de la conversación, los espacios formativos mantienen su carácter tradicional en el que toda la responsabilidad de avance y despliegue recae sobre los hombros del docente, con las consecuencias de desgaste para él y desánimo para los estudiantes, al “asistir” a espacios pasivos de observación y escucha. Para que este principio funcione se necesitan rutas para sensibilizar y formar a los miembros de la comunidad académica, respecto a las nuevas dinámicas participativas que posibilita el ciberespacio.

6.2.1.1.1.2. La comunicación digital propicia la interacción horizontal en múltiples vías

La comunicación digital como base de una nueva cibercultura permite la pertenencia a un contexto común, con información compartida que se enriquece de forma permanente y dinámica, a partir de interacciones de diversos tipos. De Kerckhove (1999) habla de un enlace mental entre las personas, gracias a nuevas formas de conectividad, para una colaboración a partir de la hipertextualidad, en procesos de información y organización social conectados e individuales al mismo tiempo, que, para el presente modelo, motivan la emergencia del aprendizaje. El trabajo de campo mostró que el potencial que brinda el entramado de comunicación digital posible en Internet apenas empieza a descubrirse en materia de entornos educativos. Esto hace necesario, igual que con el principio anterior, proponer rutas para la exploración y experimentación de nuevos canales, estrategias y formas comunicativas, que enriquezcan las dinámicas de adquisición de conocimiento en el ciberespacio. Las concepciones tradicionales del docente y el estudiante en una relación vertical de actividad frente a pasividad, así como la idea de que los escenarios educativos son formales, rígidos y distantes de las dinámicas interactivas y creativas que

emergen en internet, son un obstáculo para lograr la dinamización de la comunicación horizontal y en múltiples vías que proponen los entornos digitales como el que contempla este principio del presente modelo.

Como ejemplo pudieron verse usos posibles de la mensajería instantánea al servicio de oportunidades de aprendizaje activo y colaborativo, desde la creación de ambientes informales y de confianza que favorezcan inicialmente la participación, previa a la interacción fluida entre los participantes de los nuevos espacios formativos, que deben contemplar el uso de dispositivos móviles como herramienta pedagógica.

6.2.1.1.1.3. La enseñanza se transforma en provocación.

La relación con el conocimiento ha transformado los roles del estudiante y el profesor en el proceso educativo, así como la producción de contenidos y recursos. Las personas como pilotos de sus propios trayectos de aprendizaje únicos, singulares y particulares, no necesitan prescripciones de profesores que siguen un currículo y un plan didáctico para la asimilación del conocimiento (Serres, 2013). Son ellos quienes aprenden, por eso son aprendientes. Es la época de los navegantes de la información, de los nómadas intelectuales y de nuevas relaciones con el conocimiento, soportados en la interacción. De esta forma, la provocación de las interacciones y el estímulo de la participación y el diálogo son las nuevas tareas del docente, ahora dialectizador, motivador del intercambio de conocimiento en el ciberespacio (Levy, 2007) animador de la inteligencia colectiva.

Dadas las concepciones tradicionales instaladas en los participantes de los procesos formativos que se evidenciaron durante el trabajo de campo, es todo un reto proponer rutas para transitar desde la figura del profesor que “dicta la clase” hacia el rol del docente - dialectizador que provoca la interacción. Además de transformar la postura de los estudiantes desde la pasividad de quien se matricula en una clase para “recibir” lo que el profesor tenga para contarle, hacia actitudes activas, responsables y autónomas frente al proceso formativo, que impliquen el compromiso de involucrarse en verdaderas experiencias de aprendizaje construidas entre el docente – dialectizador y el estudiante – aprendiente. En el momento de escritura de esta tesis, este principio pedagógico se ve como un punto de llegada y no como una realidad, esto hace que deba trabajarse en el tránsito de sensibilización y formación ya mencionado, para que tanto estudiantes como profesores se adapten paulatinamente a los nuevos escenarios de formación que propone la educación virtual.

La experimentación y familiarización con nuevas formas pedagógicas y didácticas requiere tiempo, y es una tarea futura para la adopción del modelo propuesto.

6.2.1.1.1.4. El aprendizaje se concibe como conectivo, colectivo y conectado.

Siguiendo a Levy (1994), (1999), (2007), De Kerckhove (1999), Siemens (2004) y Serrés (2013) se entiende la inteligencia como el procesamiento de información de manera individual interconectada con otros, para el enriquecimiento de procesos creativos y a la innovación colectiva, a partir de redes de contribuciones permanentes de entradas y salidas del ciberespacio, como un gran cerebro del que todas las personas pueden hacer parte. En la primera versión del modelo se formuló como principio la concepción de la inteligencia como conectiva y colectiva, pero con la evolución del análisis de los datos pudo verse que la conexión de las inteligencias posibilita la emergencia del aprendizaje en red, de forma conectiva, conectada y colectiva. Conectiva, entendida como la posibilidad de conectar, conectada cuando se materializan las conexiones y colectiva en la medida en que se produce en espacios de interacción y conversación de grupos con intereses comunes.

Siguiendo los principios pedagógicos anteriores en los que la comunicación digital da pie a la provocación para la interacción de los participantes en espacios formativos para la emergencia del aprendizaje; ser conectivo implica abrirse a la posibilidad de conectar, de establecer conexiones, mientras que estar conectado es pasar a la conexión como un hecho. Se podría interpretar la conectividad del aprendizaje conectivo como la asistencia pasiva a espacios de formación virtual tal como lo hacen los estudiantes que “se conectan” a una videoconferencia, pero en ese caso se trata solo de un estado “conectivo” que hace alusión a la infraestructura tecnológica, más no la apertura mental que se requiere para el establecimiento activo de conexiones y la dinamización de éstas a través de la interacción, lo que sí ocurre a través del aprendizaje conectado, como producto de la relación – acción que se establece con los recursos de aprendizaje, entre los que se cuentan las personas con las que se comparten los espacios formativos. En ese sentido los datos mostraron que el aprendizaje conectivo es aquel que ofrece la posibilidad de conectar, mientras que el aprendizaje conectado establece las interacciones con los pares, con el profesor y los recursos, para hacer posible el aprendizaje, en los nuevos entornos digitales colectivos.

6.2.1.1.1.5. La tecnología como base de la virtualidad debe ser usada con criterio pedagógico.

Para Selwyn (2016) el uso de la tecnología en la educación ha dado lugar a un “mercado negro del aprendizaje” favorecido por posturas que ven la tecnología como un recurso para “mejorar” la educación por sí misma, por encima de la intervención humana o los efectos que implica. Para este autor, los problemas socioeducativos tienen que ver más con la inequidad en el acceso a la educación y cómo la tecnología no los resuelve, sino que incluso puede profundizar las brechas. El modelo que se presenta en esta investigación aboga por un uso crítico de la tecnología, no como sinónimo de innovación per se, sino

desde la reflexión pedagógica y el tipo de interacciones que posibilita. Como plantea Carr (2010) si el cerebro modifica las herramientas elegidas por el ser humano y lo que éste hace con ellas, también estas herramientas (en este caso las tecnologías intelectuales) transforman a los seres humanos como sociedad. En contextos educativos deben tenerse claros los objetivos pedagógicos al seleccionar el uso de plataformas, aplicaciones y recursos tecnológicos, respondiendo a las preguntas: ¿qué se pretende lograr con ellas? ¿cuál es el argumento educativo detrás de su elección?

Algunos de los participantes del trabajo de campo manifestaron en las entrevistas y el grupo focal haber aprendido sobre los temas abordados, pero es claro que el aprendizaje no puede ser valorado en las mismas coordenadas que lo hacen los modelos tradicionales, dado que el modelo que se propone concibe los procesos de adquisición de conocimiento de forma individual, flexible y personalizada, lo que se deriva de los ambientes personales de aprendizaje (PLE por sus siglas en inglés) que definen las formas, recursos y preferencias de aprendizaje de cada individuo, que deben tenerse en cuenta, al momento de tomar decisiones respecto a las herramientas tecnológicas que se usarán para diseñar las situaciones de aprendizaje. En ese sentido es importante la valoración constante, sistemática, colectiva y colaborativa del proceso de enseñanza – aprendizaje con miras que tanto el docente – dialectizador como los estudiantes – aprendientes sean flexibles y hagan los ajustes necesarios para mejorar la experiencia del proceso formativo.

La inclusión de la perspectiva teórica del aprendizaje conectado, cuyas raíces están en las tradiciones educativas críticas y emancipadoras, y se propone un compromiso con la equidad y la justicia social e invita a contribuir a los desafíos de la transición a formas de vida más sostenibles (Peters et al. 2020) a través del estudio de las relaciones humanas e interpersonales con las tecnologías de la comunicación, y el compromiso colaborativo en la investigación conjunta y la acción informada, e implica el tránsito hacia nuevos roles en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Las herramientas de convivencia propuestas por Ilich y retomadas por la perspectiva del aprendizaje conectado, son aquellas que se prestan al uso creativo por parte de redes de personas que se juntan en proyectos compartidos y ofrecen oportunidades para que las personas convivan (NLEC, 2020). En ese sentido, el aprendizaje en red promueve las conexiones entre personas, espacios de aprendizaje, acción entre ideas, recursos y soluciones, a través del tiempo, el espacio y los medios. Agregan los miembros de esta editorial colectiva, que se debe prestar mayor atención a los proyectos sociales colectivos que requieren investigación y acción, y en ese marco, problematizar el papel del profesor en sus funciones de enseñanza, facilitación, animación, liderazgo y apoyo de la red.

6.1.1.1.2. Comprensiones procedimentales:

6.1.1.1.2.1. Concepción de los actores

La redefinición de los roles de los participantes involucrados en procesos formativos orientados por el Modelo Pedagógico para el Aprendizaje en Red determina la manera como se comprende su participación, en las nuevas ecologías de aprendizaje que se dan en el contexto de la virtualidad.

Los estudiantes - aprendientes. Son quienes realizan la acción de aprender. Son responsables de su proceso formativo, a través de la interacción con los múltiples recursos dispuestos para ello en el ciberespacio y la guía, orientación, provocación del docente - dialectizador. Las principales características de su nueva relación con la información y el conocimiento están dadas por la ubicuidad, la simultaneidad, la distribución y flexibilidad de la información, lo cual permite múltiples cronologías y espacialidades para vivir el proceso formativo. En tiempos de la cibercultura la relación con el saber se diversifica y personaliza a través de trayectorias individuales construidas de forma conjunta, gracias al acceso a la información que permite el ciberespacio, de forma masiva y personal a la vez, en entornos en los que tanto docentes – dialectizadores como estudiantes - aprendientes ponen en común sus recursos sociales, materiales e informacionales y aprenden a actualizar sus saberes disciplinares y sus competencias pedagógicas, a través

de la interacción.

La concepción de la educación vista como proceso de consumo de contenido, basado en la repetición y la copia, cuyo centro es el maestro, en el marco de la pasividad del estudiante, son obstáculos que se deben superar con miras a la adopción del Modelo Pedagógico para el Aprendizaje en Red, a través de rutas de formación para que los estudiantes se sensibilicen y se apropien de sus nuevos roles en los contextos formativos del ciberespacio.

También se debe reflexionar con relación a los despliegues didácticos lineales tradicionales, que son esquemáticos y controlados, y se oponen a las nuevas posibilidades planteadas por la flexibilidad de los nuevos contextos educativos en la virtualidad. Deben proponerse recorridos emergentes que den cabida a la diversidad y que hagan usos adecuados de estrategias de comunicación y mediación pedagógica desde la sincronía y la asincronía como recursos complementarios que pueden enriquecer las experiencias formativas, para crear ambientes de confianza que fomenten la participación e interacción de los estudiantes – aprendientes involucrados.

En este momento de transformación desde las formas tradicionales de la educación presencial, a nuevas dinámicas en la virtualidad, es fundamental la figura del docente – dialectizador como quien debe empezar a ceder el control de los escenarios de formación, para guiar a los estudiantes – aprendientes en las nuevas rutas de participación e interacción que se proponen, a través de estrategias comunicativas creativas y novedosas, que involucren mediaciones pedagógicas provocadoras. Tal como lo proponen Collins y Halverson (2010) existe la necesidad de pasar de ambientes de aprendizaje monolíticos, en los cuales todo se planea y se controla, a nuevas ecologías de aprendizaje más plurales y flexibles, en las que tanto el aprendizaje prescriptivo, como el emergente, convivan.

Los docentes – dialectizadores: Son quienes dinamizan y promueven las interacciones de los estudiantes - aprendientes con los recursos y con sus compañeros en las comunidades de aprendizaje. Sin participación no hay conversación, así que si el docente no consigue la generación de un ambiente de confianza que genere la interacción y el diálogo, no habrá lugar a la dialectización y su rol seguirá siendo el de la educación tradicional. El Modelo Pedagógico para el Aprendizaje en Red propone ir más allá de la interacción de uno o varios estudiantes con el docente – dialectizador, al promover interacciones horizontales entre los participantes, a través de estrategias de comunicación y mediación pedagógica que promuevan y provoquen la conversación, con el objetivo de dar lugar a la cocreación y al trabajo colaborativo, que permitan la emergencia del aprendizaje. El gran reto en esta materia consiste en diseñar rutas de formación que sensibilicen a los docentes en relación con las nuevas formas de diseñar y orientar

a través de patrones, la proposición de recursos para el establecimiento de conexiones en entornos formativos diversos, ricos y flexibles como los que hace posible el ciberespacio.

6.1.1.1.2.2. Concepción del contexto: tiene en cuenta las particularidades del entorno en que se desplegará y operacionalizará el Modelo Pedagógico para el Aprendizaje en Red. En este caso, los programas de pregrado de la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia, una institución pública, de carácter presencial, fundada en 1803. Tener en cuenta la concepción del contexto específico en el que se implementa el modelo es útil para adaptar sus componentes a las condiciones particulares y específicas del entorno. La importancia de su reconocimiento brinda elementos para el diseño de configuraciones didácticas, vistas como planeación de situaciones de aprendizaje, que incidirán en las participaciones e interacciones de los actores. Para posteriores aplicaciones del modelo propuesto, se recomienda recabar información relacionada con la institución, el programa, la caracterización de los profesores y estudiantes potenciales, así como de las temáticas y metodologías empleadas, y los recursos tecnológicos disponibles para el ambiente de aprendizaje que se proponga inicialmente para el desarrollo del espacio formativo. Una vez puesto en marcha el curso, se sugiere también indagar por los ambientes personales de aprendizaje de los participantes, con el fin de identificar las formas, recursos y estrategias que utilizan y prefieren para su formación. Los datos recolectados contribuirán a la realización de ajustes necesarios para un adecuado despliegue del modelo pedagógico que redunde en una mejor experiencia educativa.

6.2.1.2. La Didáctica

Dado que los principios pedagógicos del presente modelo implican que el aprendizaje cobre protagonismo, que se construya con otros, y se conciba como conectivo, conectado y colectivo; es apenas

natural que requiera una didáctica particular para el contexto del ciberespacio. Si los aprendientes, como nómadas intelectuales, navegantes de la red, son los pilotos de sus rutas formativas y son quienes seleccionan y aprenden a compartir contenidos de calidad, con la responsabilidad que implica su participación en la infoesfera (Levy, 2016) le compete al docente - dialectizador diseñar experiencias de aprendizaje y promover flujos de interacción en espacios dialógicos que den cabida a la diversidad, a la exploración y a las propuestas de los participantes desde sus intereses y contextos particulares. Es decir que la didáctica para este modelo se concibe desde la motivación de la interacción con los contenidos y entre los participantes del espacio formativo, a través de actividades creativas y novedosas, que hagan uso de las posibilidades expresivas e hipermediales que posibilita el ciberespacio. En ese sentido la interacción vista como conversación o intercambio de perspectivas, y la circulación de recursos de calidad disponibles en la red, son las bases para las configuraciones didácticas que propone el presente modelo. Con base en lo anterior, el componente didáctico del Modelo Pedagógico para el Aprendizaje en red se subdivide en tres subcomponentes que se presentarán a continuación: la didáctica vista desde los sujetos como dialéctica, la didáctica desde los contenidos creados por los participantes y disponibles en la red, y la curación de contenidos como competencia fundamental para la interacción con los recursos de aprendizaje en entornos digitales.

6.2.1.2.1. Desde los sujetos: dialéctica

Este modelo propone la conversación y el diálogo como método de enseñanza y aprendizaje que enriquece los puntos de vista sobre cualquier tema, a partir de las conexiones que establecen los participantes y se convierte en un tejido de significación conjunta. El mayor reto para la adopción y adecuado funcionamiento de esta propuesta didáctica para el Modelo Pedagógico para el Aprendizaje en Red radica en la redefinición de roles desde la pérdida de protagonismo y control del maestro, hacia el aumento de compromiso y vinculación de los estudiantes, quienes deben apropiarse de los espacios formativos para activar y promover el aprendizaje. Para conseguirlo el docente – dialectizador debe diseñar estrategias comunicativas creativas y flexibles orientadas a generar ambientes de confianza que permitan el establecimiento de vínculos emocionales entre los participantes, para motivar su participación y dar pie a conversaciones que deriven en intercambios dialécticos. El reconocimiento de los participantes, las formas en que aprenden, sus intereses y sus ambientes personales de aprendizaje hacen parte de una primera etapa de acercamiento e integración, que, a la luz de la perspectiva del aprendizaje conectado,

dará tiempo para la creación de relaciones y la formación de lo que Raffaghelli (2021) llama el “cableado emotivo”.

La preparación de los recursos en diversos lenguajes con base en los intereses de los inscritos, así como el uso de canales de comunicación variados que tengan en cuenta el enriquecimiento de los ambientes personales de aprendizaje de los participantes y la flexibilidad en estrategias de mediación pedagógica son las herramientas que tiene la docente – dialectizadora para darle lugar a esta propuesta didáctica, que además está vinculada con la idea de experiencias placenteras de aprendizaje, en las que la experiencia de los participantes esté asociada a la exploración y el descubrimiento.

6.2.1.2.2. Desde los contenidos

Los datos recabados durante el trabajo de campo dieron cuenta de que no se requiere la producción de un gran paquete de recursos de aprendizaje para el desarrollo de un espacio formativo en la virtualidad. El Modelo Pedagógico para el Aprendizaje en Red se ubica en la tercera generación de modelos educativos centrados en la flexibilidad y la participación (Gros y otros (2009) dejando atrás la primera y segunda generación centradas en los recursos y el aula virtual de apoyo, para dar cabida a la inclusión de dispositivos móviles, herramientas que promuevan la interactividad y el trabajo colaborativo, con base en un mosaico de recursos diversos que cada participante conecta, propone, promueve, crea y cocrea con otros. En esta línea de ideas, el modelo propone apertura al uso y circulación de materiales en diversos formatos, que fomenten el abordaje temático flexible y desde las perspectivas diversas de los participantes. Como ya se dijo en líneas anteriores, esto implica un reto para el docente – dialectizador, quien debe velar porque el flujo de los recursos y las interacciones se mantenga, para la emergencia del aprendizaje.

6.2.1.2.3. Curaduría de contenidos

Es una competencia básica de alfabetización mediática que requieren los participantes en los espacios formativos que se diseñen con base en el Modelo Pedagógico para el Aprendizaje en red, con el objetivo de identificar contenidos de calidad, clasificarlos y compartirlos de forma adecuada en el ciberespacio. Quienes navegan en la red acceden a información nueva todo el tiempo y deben aprender a diferenciar la importante de la que no lo es, así como reconocer cuándo nuevos datos cambian el contexto.

En el trabajo de campo pudo verse cómo los participantes de los espacios formativos compartieron en su mayoría recursos disponibles en la red procedentes de fuentes confiables, o creados por ellos mismos, en un ejercicio de curación de contenidos que dio cuenta de una veeduría personal y colectiva en torno a la calidad de los recursos de aprendizaje.

6.2.1.3. Comunicación

El componente comunicativo en el Modelo Pedagógico para el Aprendizaje en Red es la base para el establecimiento de relaciones que permitan lograr la interacción, y con ella, la emergencia del aprendizaje. La comunicación digital hace posible la conformación de nuevas estructuras sociales a través de plataformas, aplicaciones y vínculos insospechados, que proveen protocolos y recursos para la colaboración y el uso de recursos abiertos, en redes que cada uno de los participantes personaliza a su manera. El trabajo de campo realizado para esta investigación dio cuenta de la importancia que tiene el componente comunicativo para la humanización de los vínculos que se establecen en la virtualidad, porque como lo plantea Guzmán (2021): “Digital es solo un adjetivo, lo importante es lo que ocurre entre las personas”. Todo lo anterior hace que el diseño de estrategias de comunicación para las situaciones de aprendizaje y la conformación de comunidades de práctica y aprendizaje, vistos como colectivos inteligentes, sean los propósitos de este componente, para una adecuada adopción del modelo pedagógico propuesto.

6.2.1.3.1. Diseño de estrategias de comunicación

Dado el contexto comunicativo digital en el que se propone este Modelo pedagógico para el aprendizaje en red, la presencia en línea, la participación en medios sociales y el uso de diversos canales para la interacción son estrategias fundamentales que deben tenerse en cuenta en las configuraciones didácticas durante el diseño de situaciones de aprendizaje. Las estrategias comunicativas que generen ambientes de confianza para promover la participación e interacción de los involucrados en espacios formativos virtuales deben tener en cuenta la humanización de los espacios digitales, a través de propuestas creativas horizontales, que fomenten la reciprocidad e indaguen inicialmente por el reconocimiento conjunto de la identidad y los intereses particulares de los participantes, así como de sus ambientes personales de aprendizaje, que les permitan sentirse cómodos en el escenario de la virtualidad,

sin penalizar sus contribuciones, para luego establecer vínculos con la experiencia y contextos prácticos de la vida de cada uno de ellos.

Para lograr la riqueza de estrategias comunicativas que propone este modelo, se requiere creatividad y dinamización de la infraestructura tecnológica al servicio de las interacciones que implica el proceso de enseñanza – aprendizaje en la virtualidad. En este sentido, tanto los medios de uso social, como las aplicaciones de creación y modificación de contenidos, los repositorios de información y los espacios de colaboración disponibles en internet son fundamentales para el flujo de energía creativa de quienes participan en el proceso, a la luz del modelo propuesto. Para el caso de la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia, la infraestructura institucional incluye la suite de Google para la educación, junto con la plataforma de administración del aprendizaje Moodle, como punto de partida para el diseño de una gran variedad de estrategias comunicativas que motiven la interacción como retos, juegos y actividades.

6.2.1.3.2. Comunidades de aprendizaje - colectivos inteligentes

Este subcomponente del Modelo Pedagógico para el Aprendizaje en Red se percibe más como un punto de llegada, una meta a alcanzar, una vez hecho el tránsito de los roles tradicionales de profesor protagonista y responsable de la enseñanza, y el estudiante pasivo que consume contenidos, al docente – dialectizador y el estudiante – aprendientes que trabajan colaborativamente y tienen introyectada la cultura de la cocreación en espacios formativos virtuales. Dicho tránsito que como ya se dijo deberá iniciar por la sensibilización y el reconocimiento de nuevas dinámicas y vínculos sociales en el ciberespacio, posibles gracias al fomento de entornos acogedores en los que la confianza entre los participantes de pie a la interacción en torno a intereses comunes, y dé lugar a la emergencia del aprendizaje en red, en comunidades que tienen un sentido de pertenencia y están motivadas para trabajar juntas alrededor de intereses comunes, a la manera de colectivos inteligentes que aportan y comparten, en los que la prominencia de las contribuciones no radica en quién las hizo, sino en qué tanto le aportan a la construcción colectiva del conocimiento.

6.2.1.4. La Formación

Participar en procesos de enseñanza – aprendizaje en el ciberespacio implica el reconocimiento y apropiación de un entorno nuevo, tanto para los estudiantes como para profesores, administradores y directivos de la institución en la que se despliega el modelo. La utilidad de este componente radica en la necesidad de sensibilizar y formar a los involucrados en las particularidades y especificidades del entorno virtual, como nuevo contexto educativo, con dinámicas diferentes a las que tienen lugar en la educación presencial. Este componente se lleva a la práctica a través del diseño de rutas formativas que promuevan el tránsito entre las prácticas y concepciones educativas tradicionales, al reconocimiento, apropiación, uso e innovación en el contexto de las nuevas formas y posibilidades que ofrece la educación en la virtualidad. El diseño de estas rutas requiere espacios de sensibilización y apropiación y uso de nuevas estrategias de comunicación, didáctica y mediación pedagógica, el reconocimiento de la multiplicidad de canales de comunicación, la exploración de actividades sincrónicas y asincrónicas variadas, así como indagar sobre el uso de recursos educativos y estrategias de evaluación integral. Tanto el diagnóstico de uso de la virtualidad en el programa de Filología, como las dos implementaciones en los cursos mostraron que no es fácil para los actores adoptar nuevas perspectivas y actitud de apertura frente a los procesos educativos en el ciberespacio. Problematizar las concepciones que se tienen sobre lo que significa aprender, enseñar y la idea respecto a lo que debe ser la educación es determinante para comprender las expectativas y nuevas prácticas pedagógicas para la educación en línea.

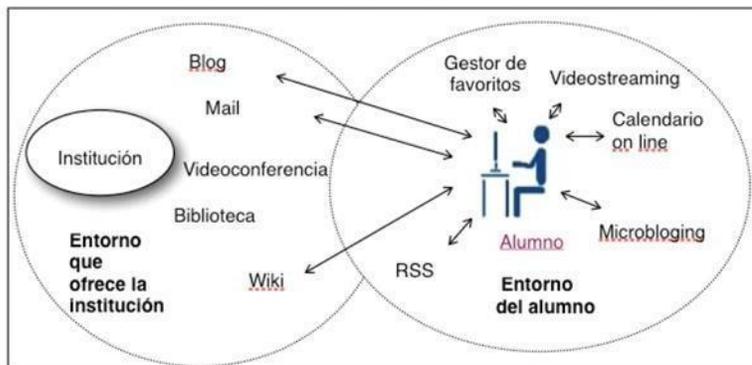
6.2.1.5. Ecologías de aprendizaje cocreadas

Los datos dieron cuenta de que el ambiente de aprendizaje para el desarrollo de espacios formativos orientados por el Modelo Pedagógico de Aprendizaje en red es un entorno que combina la propuesta institucional, con los ambientes personales de aprendizaje de los participantes, en ecologías cocreadas, para enriquecer los escenarios en que se lleva a cabo la formación, a la medida de los usos, intereses y necesidades de quienes hacen parte cada propuesta educativa. De esta forma se nutren de forma permanente los ambientes personales de aprendizaje tanto de los estudiantes – aprendientes, como de los docentes – dialectizadores y se contribuye a la formación de la comunidad académica en el campo. Además se flexibiliza el ecosistema tecnológico que soporta la educación virtual, en el que se despliega el Modelo para el aprendizaje en red, de forma participativa y colaborativa, como lo plantean Castañeda y Sánchez (2009) para quienes si algo ha cambiado excepcionalmente en educación, son las ecologías en las que la gente aprende, pues cada vez se enriquecen más con tecnologías emergentes que

dan como resultado la personalización y globalización de la experiencia de aprendizaje, dado que la adquisición de conocimiento ya no se centra en la cognición del individuo, sin hacer referencia al contexto sociocultural que lo rodea.

Figura 32

Entornos de aprendizaje de un alumno, en un plan de formación institucional



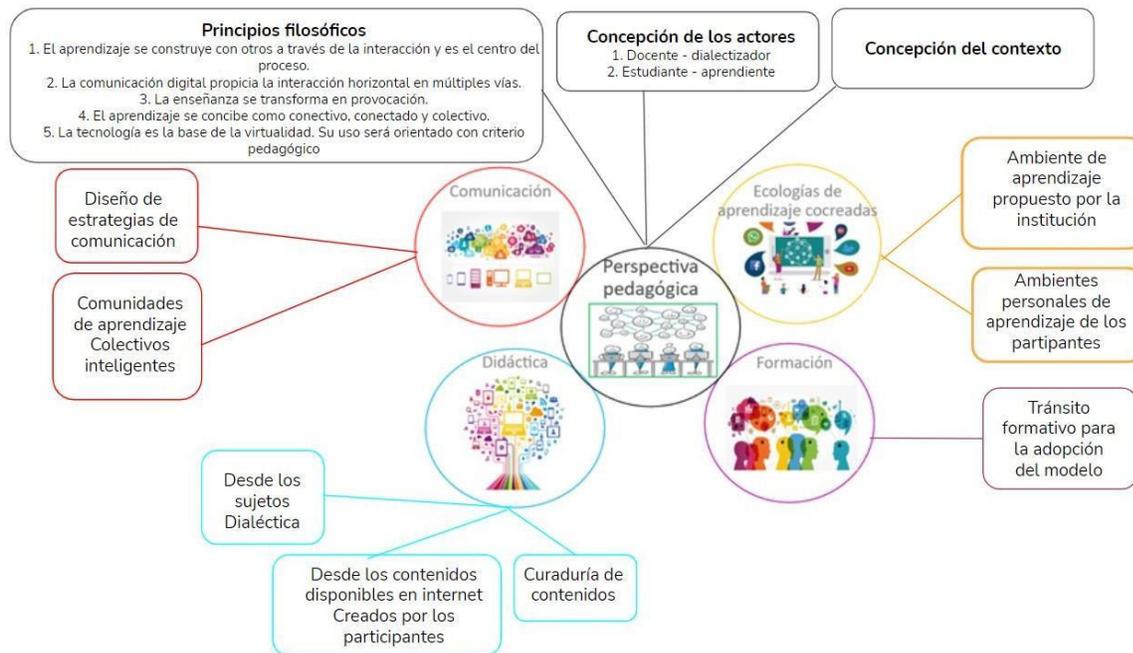
Fuente: Castañeda y Sánchez (2009)

El proceso antes descrito de diseño y configuración, más dos implementaciones del Modelo pedagógico para el aprendizaje en red, derivó en la versión final de este dispositivo educativo, como se presenta a continuación:

Figura 33

Modelo pedagógico para el aprendizaje en red en su versión final, desagregado en subcomponentes

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UN MODELO PEDAGÓGICO PARA EL APRENDIZAJE EN RED, QUE ORIENTE LOS PROGRAMAS DE PREGRADO EN MODALIDAD VIRTUAL, DE LA FACULTAD DE COMUNICACIONES Y FILOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA.



Fuente: Elaboración propia

6.3. Otras consideraciones

- En todos los espacios de sensibilización y formación que se proponen, es importante explorar las creencias de los participantes sobre qué es enseñar, qué significa aprender y qué se entiende por educación. Llegar a acuerdos en la comprensión de estos tres conceptos es un punto de partida importante para que quienes estén involucrados en el proceso, hablen el mismo lenguaje y tengan elementos para la negociación de expectativas.

- La comunicación digital y los nuevos lenguajes posibles en el ciberespacio brindan una oportunidad interesante de exploración de nuevas formas de relacionamiento digital. El amor, la amistad, las relaciones comerciales y muchos otros ejemplos dan cuenta del nuevo vínculo social que para Levy (1995) se hace posible a través del ciberespacio. En este sentido, la multiplicidad de canales, formatos y plataformas que hacen parte del entramado digital, son insumos para la construcción de nuevas formas de interacción humana que permitan redescubrir la formas de crear lazos emocionales, como motor de la interacción y por ello, de los procesos formativos que se proponen a la luz del presente modelo.

- Por ser la Facultad de Comunicaciones y Filología el contexto específico de implementación para el Modelo pedagógico para el aprendizaje en red propuesto, están dadas las condiciones para propiciar la exploración de recursos en múltiples formatos y lenguajes más allá del texto como lenguaje tradicional, con miras a la adopción de formatos transmedia, propios del quehacer de los comunicadores, periodistas y filólogos.

- También por el hecho de tratarse de una Facultad de Comunicaciones y Filología, en donde el lenguaje y la comunicación son los principales objetos de estudio; es un contexto propicio para el establecimiento de relaciones entre los participantes del proceso formativo, no tanto a la manera convencional del desarrollo de los cursos, sino en el sentido de verdaderas comunidades de aprendizaje, en las que todos los participantes se involucren y se desenvuelvan con motivación y compromiso, de formas dinámicas y creativas, una vez establecidos los lazos emocionales y los flujos de interacción antes mencionados.

- Las alfabetizaciones tanto digital como informacional hacen parte de las nuevas competencias que requieren los habitantes del ciberespacio, por tanto, es deber de los administradores, docentes – dialectizadores y los estudiantes - aprendientes fomentar la curación de contenidos, la reflexión crítica y la metacognición, en los espacios formativos.

- Dados los nuevos roles que implica la educación virtual y la importancia que adquieren la participación y la interacción de los estudiantes, no solo con el profesor y los recursos que este propone, se invita a promover la creación de recursos por parte de los estudiantes, y propiciar la interacción derivada de dichos recursos, como actividades de aprendizaje significativo y aplicación de conceptos en actividades de aprendizaje situado.

- No está de más recordar que el proceso de enseñanza – aprendizaje puede traducirse en diseño de experiencias de aprendizaje que pueden proponer tanto los docentes – dialectizadores, como los estudiantes – aprendientes, a través de múltiples formatos y canales. Cada actividad, cada momento formativo o cada clase, puede convertirse en una experiencia diseñada para motivar la emergencia de aprendizajes.

- La evaluación en la virtualidad implica métodos y perspectivas diversas. Por ser procesos que se proponen de forma horizontal entre docentes – dialectizadores y estudiantes - aprendientes; así se requiera una certificación dada por una nota en la mitad o al final del proceso, la valoración permanente, sistemática y creativa desde cada uno de los puntos de vista, que involucre la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación cualitativa y cuantitativa es muy importante. El uso de memes, stickers, gifs y otras formas expresivas, puede enriquecer y dinamizar este tipo valoraciones no sólo metodológicas, sino disciplinares y contribuir a la consolidación de lazos emocionales en los procesos formativos.

- El inicio de cualquier espacio formativo que pretenda desarrollarse a la luz del modelo propuesto requiere además de la construcción de lazos emocionales y de confianza para la interacción, el establecimiento conjunto de metas de aprendizaje. Tanto las expectativas de los estudiantes – aprendientes, como las de los docentes – dialectizadores deben negociarse, para llegar a acuerdos que orienten el recorrido del curso.

- En el mismo sentido de la negociación conjunta de metas de aprendizaje, se deben proponer y definir formas y estrategias para medir el logro de las metas de aprendizaje acordadas. La cocreación de rúbricas y el uso de espacios de análisis reflexivo y metacognición son algunas propuestas.

7. Conclusiones

Esta investigación se propuso diseñar un modelo pedagógico para orientar la educación virtual de pregrado, en la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia. De la configuración de este dispositivo y sus componentes, así como de las dos implementaciones que permitieron llevar el modelo a la práctica, se derivan las siguientes conclusiones en diversos ámbitos involucrados con la planeación y ejecución de espacios formativos en la virtualidad.

Desde la perspectiva teórica

El recorrido realizado durante esta investigación dio cuenta de una escasez teórica en relación con las nuevas formas de enseñar y aprender en un contexto diferente, como es el ciberespacio, en comparación con la diversidad metodológica en espacios formativos virtuales. Tanto el constructivismo, como el conductismo, de la mano de un sincretismo teórico que combina también con los anteriores el aprendizaje multimedia y el cognitivismo, siguen orientando gran parte de las propuestas educativas digitales. En ese sentido es muy importante continuar avanzando en la formulación de teorías e indagaciones en el campo de nuevos aprendizajes en el contexto digital, que deriven en la creación de modelos pedagógicos para entornos específicos.

El aprendizaje silencioso, individual, memorístico y bancario viene moviéndose hacia tendencias colectivas y sociales, para las que según Raffaghelli (2021) el “cableado emotivo” es lo más importante en el proceso de enseñanza – aprendizaje. La inteligencia colectiva, el conectivismo y el aprendizaje conectado como referentes teóricos que guiaron la realización de este estudio, dan cuenta de la importancia del establecimiento de redes y conexiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para el trabajo colaborativo y la reelaboración permanente y colectiva del conocimiento en el ciberespacio.

Una mirada humanizadora de la tecnología al servicio de las relaciones de los individuos y los intercambios dialógicos muestra una perspectiva diferente de estos artefactos y dispositivos, para la educación y la vida misma. En palabras de Guzmán (2021) digital es solo un adjetivo, dado que lo importante es lo que ocurre entre las personas.

Los procesos formativos virtuales para pregrado que propone este modelo, tienen lugar en ecologías de aprendizaje cocreadas, dinámicas, en las que conviven tanto los ambientes de aprendizaje propuestos por la institución, como los sugeridos y acordados entre los participantes, según los entornos personales que usan habitualmente para aprender. Se trata de una propuesta alternativa que enriquece los abordajes de la educación virtual centrados, por lo general, en plataformas de administración del aprendizaje. Canales, herramientas y aplicaciones complementarias como mensajería instantánea, plataformas de medios social o tableros colaborativos, permiten nuevas maneras de entender y problematizar los procesos de enseñanza aprendizaje de forma flexible, teniendo en cuenta los intereses y preferencias de los participantes.

Desde la articulación y la convergencia

Por la trayectoria académica de la investigadora, en esta tesis se ha dado un lugar especialmente importante a la dimensión comunicológica de los procesos formativos, que no ha estado presente de forma habitual en la comprensión de los abordajes pedagógicos sobre la metodología virtual. Es claro que la educación en entornos digitales implica el trabajo conjunto entre áreas del conocimiento como la comunicación, la educación y la ingeniería, con el objetivo de articular las miradas pedagógicas con apertura y curiosidad por lo que pueden aportar cada uno de estos campos al diseño y desarrollo de experiencias de formación en la virtualidad.

Desde la infraestructura y el acceso

La caracterización de los participantes en procesos desarrollados en metodología virtual es un requisito que debe tenerse en cuenta, dadas las dificultades de infraestructura y conectividad que pueden presentarse en cada contexto y que fueron evidentes durante el trabajo de campo de la presente investigación. En Colombia, en sectores urbanos y rurales persisten dificultades en estos temas y deben ser contemplados por quienes toman decisiones relacionadas con el diseño, la oferta y administración de programas basados en estas metodologías. Los dispositivos con que cuentan las personas, así como su acceso a la conectividad, determinan las estrategias, recursos y canales que pueden y deben elegirse para procesos de formación en la virtualidad.

Desde la relación investigación - docencia

Aunque hace ya varios años se habla de la educación virtual como la tercera generación de la educación a distancia, es muy poco tiempo en comparación con la historia y tradición que tiene la educación presencial. Eso implica que es un campo en desarrollo, que requiere comprensiones e indagaciones que involucran la relación entre la investigación y la docencia desde las prácticas pedagógicas, de manera permanente, pues se trata de un campo en desarrollo.

A pesar de que la comunicación digital, internet y el ciberespacio promueven la tendencia hacia lo abierto, lo global y lo colectivo, existen dificultades para hacer educación virtual de calidad, instaladas principalmente en las concepciones tradicionales de lo que deben ser la enseñanza y el aprendizaje, en las que se asume al profesor como responsable del proceso formativo y al estudiante como receptor pasivo del conocimiento. No obstante, perspectivas como el aprendizaje significativo y el aprendizaje situado son vigentes para las prácticas educativas en entornos virtuales, y pueden potenciar experiencias de aprendizaje innovadoras y de disfrute para los participantes, más en sintonía con la horizontalidad y la corresponsabilidad que proponen los nuevos entornos formativos de la virtualidad. Las condiciones contextuales de quienes participan en estos procesos siempre deberán tenerse en cuenta para ajustar los componentes de este y cualquier otro modelo pedagógico, teniendo en cuenta la flexibilidad. Conocer el contexto formativo tanto de la institución como de los participantes, debe ser el primer paso para la adaptación e implementación de estos dispositivos educativos y en ese sentido se invita a articular la investigación y la docencia, como ejercicio previo al desarrollo de experiencias educativas en la virtualidad.

En coherencia con los procesos formativos conversacionales e interactivos que se proponen en este estudio, tanto profesores como estudiantes requieren aprender sobre las nuevas dinámicas que implican los espacios educativos virtuales, que les ayuden en la sensibilización, comprensión y tránsito hacia entornos colaborativos, colectivos y de cocreación, enriquecidos a través de la diversidad. Este cambio de pensamiento puede lograrse a través de rutas para la adopción del Modelo Pedagógico para el Aprendizaje en Red, que funcionen con diversas metodologías conversacionales tipo taller, entre pares y comunidades de práctica o semilleros, o a través de diversos canales como plataformas de mensajería instantánea o medios sociales, como los que se proponen en la Ruta de formación para la adopción del Modelo Pedagógico para el Aprendizaje en Red, contenida en el [anexo en línea número 17](#).

Dada la evolución permanente del campo de la tecnología educativa, se proponen para el futuro estudios que indaguen sobre las metodologías conversacionales, la mediación pedagógica en entornos virtuales, las estrategias comunicativas para dinamizar estos espacios, metodologías para la creación colaborativa de recursos, así como los ámbitos formativos sobre la evaluación y las ecologías de aprendizaje en el ciberespacio.

Con base en los contextos, procesos, recursos y estrategias creadas de manera conjunta que caracterizan las propuestas del Modelo Pedagógico para el Aprendizaje en Red, las estrategias de seguimiento y evaluación que se proponen para procesos de educación virtual en cursos de pregrado de la Facultad de Comunicaciones y Filología, requiere crear actividades a lo largo del curso que fomenten la valoración integral, sistemática, cualitativa, cuantitativa y creativa; tanto desde la perspectiva del docente – dialectizador, como del estudiante – aprendiente, incluyendo la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación a través de actividades innovadoras, que hagan uso de múltiples canales, lenguajes y formas expresivas, para la valoración permanente, dialógica y reflexiva.

Desde la cultura sobre lo digital y la cultura universitaria

Se hace necesario trabajar en dirección de una comprensión más justa sobre las complejidades que implica hacer educación virtual de calidad, y que ello irradie el desarrollo de actitudes más comprensivas relacionadas con los costos, los tiempos, y los esfuerzos que se requieren para ir en dirección de cada vez más y mejores estándares de calidad en la metodología virtual

Al replantearse la concepciones sobre lo que significa aprender, enseñar y qué es la educación, es inevitable pensar en nuevas formas de participar en los entornos formativos que se desarrollan en el ciberespacio, puesto que las formas flexibles en que circulan la información y la comunicación, los cambios en los canales, el acceso, el relacionamiento y los soportes, dan cuenta de nuevas maneras de involucrarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto para los profesores, como para los estudiantes. La educación rígida, esquemática y controlada difícilmente florecerá en espacios cambiantes, horizontales y flexibles, como los que permite el ciberespacio. Es un reto entonces que se produzca la dinamización de conversaciones e interacciones ricas para los participantes, estrategias de comunicación creativas, variadas, que usen múltiples formatos, innoven en canales y actividades propuestas. De esta manera se generarán espacios de confianza, fundamentales para motivar la participación de las personas involucradas en los espacios formativos que propone este modelo.

Desde la administración académica:

Es necesario que quienes toman decisiones desde la gestión académica se involucren directamente en estas metodologías, para que reconozcan de primera mano lo complejo que resulta hacer educación virtual de calidad, y los requerimientos que impone esta metodología desde el diseño administrativo de los procesos académicos.

La gestión académica de procesos formativos virtuales de pregrado en la Facultad de Comunicaciones y Filología puede enriquecerse a través de la creación de semilleros de docentes – dialectizadores, así como de estudiantes – aprendientes, con miras a convertirlos en comunidades de aprendizaje que nutran los ambientes personales de aprendizaje de todos los miembros de la comunidad académica, para a su vez alimentar los escenarios de toma de decisiones en materia pedagógica, curricular y didáctica de la dependencia. Para esto se requiere la infraestructura tecnológica que ya la Facultad de Comunicaciones y Filología ha venido adquiriendo con el 1012L@b, las políticas que han ido formalizando las nuevas dinámicas que estos cambios implican, liderazgo del personal administrativo y la formación de la comunidad académica.

Cumplimiento de los objetivos de investigación.

Luego de varios años de indagación es importante volver a los objetivos que se propuso este estudio, como referentes guía. En cuanto a los objetivos generales, se pretendía: “Diseñar un modelo pedagógico para orientar la educación virtual de pregrado, en la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia”. A este objetivo responde la formulación del dispositivo presentado, para la orientación de cursos de pregrado en modalidad virtual. Un segundo objetivo general indagaba por el análisis de las implementaciones realizadas, lo cual también ha sido abordado a lo largo de esta tesis, para dar cuenta del funcionamiento de los componentes del modelo y su operacionalización a través de configuraciones didácticas, durante el trabajo de campo.

En cuanto a los objetivos específicos, este estudio se propuso proponer referentes teóricos para el desarrollo de procesos de educación virtual, para el nivel de pregrado de la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia, los cuales pueden verse a lo largo de estas páginas, especialmente en el capítulo del Marco teórico, en el que se hace referencia a la Inteligencia colectiva, el Conectivismo y el Aprendizaje conectado, como principales corrientes teóricas que aportaron conceptualmente a la construcción de este modelo y pueden dar luces a futuros proyectos de investigación en el campo.

En relación con el objetivo específico que pretendía diseñar una metodología para la producción de recursos educativos virtuales para el pregrado, el componente de Didáctica del modelo, abordado desde el uso de materiales disponibles en internet y creados por los participantes de los procesos formativos en el ciberespacio, son un punto de partida sobre el tema; sobre todo teniendo en cuenta la evolución de los modelos educativos en línea en los últimos años, como lo presentan Gros y otros (2009).

En cuanto a la formulación de estrategias de seguimiento y evaluación para los procesos de educación virtual en los cursos de pregrado de la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia, es importante resaltar la necesidad de la participación activa de los actores involucrados, para obtener miradas enriquecidas desde múltiples perspectivas, de formas novedosas y expresivas, a lo largo de los procesos formativos. En ese sentido tanto la heteroevaluación, como la autoevaluación y la coevaluación deben incluirse en estas valoraciones y evaluaciones, a través de recursos en diversos formatos y de forma integral y permanente, en aras de contribuir al establecimiento de lazos que se requieren para la emergencia del aprendizaje (NLEC, 2020) y la consolidación de colectivos inteligentes (Levy, 1995).

Limitaciones y obstáculos

Esta investigación sobre la educación virtual en pregrado inició en el primer semestre de 2018, pero el trabajo de campo se realizó entre el segundo semestre de 2019 y el primer semestre de 2021, tiempo en el que se hicieron el diagnóstico de uso de la virtualidad en el pregrado de Filología y las dos implementaciones del modelo propuesto. Esto hizo que los datos obtenidos en 2020 y 2021, reflejen los efectos de la educación remota de emergencia, a la que tuvo que acudir obligatoriamente, como consecuencia del aislamiento producido por la pandemia por COVID-19.

Otra de las limitaciones que tuvo este estudio está relacionada con la cultura universitaria en relación con la virtualidad, debido a la resistencia y prejuicios que se tienen sobre ella, así como los hábitos de uso de los dispositivos digitales en los participantes en el estudio, que se asocian más a actividades de ocio y recreación, que como herramientas educativas. Es importante llamar la atención sobre la logística impuesta en todas las fases de la investigación, y los recursos con los que se llevó a cabo, dado que no se contó con apoyo financiero, ni auxiliares de investigación o equipos especializados, lo que implicó que la investigadora adquiriera dispositivos con determinadas condiciones, como un teléfono móvil y plan de datos para la realización de la primera implementación del modelo. Esto sumado a que durante 16 meses el estudio se realizó desde un lugar de residencia en zona rural, en donde inicialmente no se contaba con conexión wifi a internet, significó también el uso de plan de datos y aplicaciones de dispositivos móviles elegidas a partir de la creatividad y recursividad.

Nota final

La realización de esta investigación ha significado un enorme aprendizaje para mí, pues siempre tuve curiosidad por la tecnología al servicio de la educación, desde la intuición de mi perfil como profesora de comunicaciones. Hoy entiendo mucho mejor el interés en el campo, y este estudio se constituye en un punto de partida personal para una ruta que espero desarrollar al servicio de la Universidad de Antioquia, con la expectativa de contribuir de la mejor manera posible a que aprendamos cada vez más y de mejor forma sobre el uso de la tecnología al servicio de la educación y de la modalidad virtual como una opción de formación con calidad.

Referencias

Acosta, I. (2011). La coevaluación o diálogo polifónico. Las Antillas. Barranquilla.

Acuerdo No. 2 de 2018. (2018, 12 de junio). Consejo Directivo de la Institución Universitaria Digital de Antioquia.

Ahmad, A. R., Segaran, V. A., y Sapry, H. (2020). Academic Staff and Industry Revolution 4.0: Knowledge, Innovation and Learning Factor. *Journal of Education and e-Learning Research*, 7(2), 190-194.

Alcaldía de Medellín. (2020) Plan de Desarrollo 2020 – 2023. Recuperado de https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/medellin/Temas/PlanDesarrollo/Publicaciones/Shared%20Content/Documentos/2020/DocumentoFinal_PlanDesarrolloMedellin2020-2023_MedellinFuturo.pdf

Alvarado, M., y Calderón I (2013). *Diagnóstico estadístico y tendencias de la educación superior a distancia en Colombia*. ACESAD/VirtualEduca, https://virtualeduca.org/documentos/observatorio/la_educacion_superior_a_distancia_y_virtual_en_colombia_nuevas_realidades.pdf.

Alvarado, S.V. (2013). La Investigación Cualitativa: Fundamentos e Implicaciones Metodológicas. Manizales: Módulo Maestría en Educación y Desarrollo Humano del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales.

An, S., Lee, E., y Lee, Y. (2013, del 23 al 26 de julio). A comparative study of E-learning system for smart education [International Conference]. International Association for Development of the Information Society (IADIS), Prague, Czech Republic.

Anderson, T., y Dron, J. (2011). Three Generations of Distance Education Pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 80-97.

Arias, F. (2012). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. Editorial Episteme. Caracas.

Barroso, J. y Cabero, J. (2013) Replanteando el e-learning: hacia el e-learning 2.0 Campus Virtuales, Nº 02, v. II, 2013, Revista Científica de Tecnología Educativa; ISSN: 2255-1514

Beaty, L., Cousin, G., y Hodgson, V. (2010). Revisiting the e-quality in networked learning manifesto. En L. Dirckinck-Holmfeld, V. Hodgson, C. R. Jones, M. de Laat, y T. Ryberg (Eds.), *Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning* (pp. 585–592). University of Aalborg.

Behar, P., Passerino, M. y Bernardi, M. (2007) Modelos Pedagógicos para Educação a Distância: pressupostos teóricos para a construção de objetos de aprendizagem. *Novas Tecnologias na Educação*, 5: 25-38, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.22456/1679-1916.14242>

Belando, M. (2017) Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes. *Revista Iberoamericana de Educación* (2017), vol. 75, pp. 219-234]

Benavides, H. y Palacio, J. (2020) “Los alcances y procesos de la Educación Virtual en Colombia en los procesos formativos.” *Monografía*, vol. Especialización en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo, <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/35811/hjbenavidesc.pdf?sequence=3&isAllowed=y>.

Benavides, K. (2015) Proyección de la imagen fotográfica en Facebook: estudio de caso de un grupo de

jóvenes desde una perspectiva de género. Universidad Andina Simón Bolívar. Quito.

Bender, S. y Peppler, K. (2019). Connected Learning Ecologies as an Emerging Opportunity through Cosplay. *Comunicar: Media Education Research Journal*, 27(58), 31-40.

Bere, A. (2018). Applying an Extended Task-Technology Fit for Establishing Determinants of Mobile Learning: An Instant Messaging Imitativa *Journal of Information Systems Education (JISE)*, vol. 29, no. 4, pp.214-228.

Bere, A., y Rambe, P. (2019) Understanding móvil learning using a social embeddedness approach: A case of instant messaging. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 2019, Vol. 15, Issue 2, pp. 132-153

Bernal, A. E. (2004). Educación, pedagogía y modelos pedagógicos. *Paideia Surcolombiana*, (11), 42-49.
<https://doi.org/10.25054/01240307.1043>

Blasco, T. y Otero, L. (2008) Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: la entrevista. *Revista Nure de Investigación*. Número 33.

Bobadilla, W. (2020) La evaluación participativa en la Educación Superior.
DOI <https://doi.org/10.46681/Temas/a2020n4a3>

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005) Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales. Editorial Norma y Universidad de los Andes.

Boyle, L. (2020) Getting there from here: Learning to use readily available technologies to engage learners and enhance learning. *Flexible Learning: Proceedings of the National Academy for Integration of Research, Teaching and Learning Annual Conference (4th, Dublin, Ireland, October 6-7)*.

Cabero, J. (2016). La educación a distancia como estrategia de inclusión social y educativa. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*,15, 8-14

Cadena, P. (2010). «Introducción al uso de la Web 2.0 en el estado colombiano.». *Gobierno en Línea Colombia*. Ministerio TIC.

Calatayud, M. (2008). *Educaweb.com*. Recuperado de <http://www.educaweb.com/noticia/2008/01/28/autoevaluación-como-estrategia-aprendizaje-atender-diversidad-2752/>

Campalans, C. Renó, D. y Gosciola, V. (2014) *Narrativas transmedia: entre teorías y práctica*. Editorial Universidad Abierta de Catalunya UOC.

Cárdenas, V., y Tovar, C. (2012). NTIC y competencias en la educación superior a distancia virtual en Colombia: una revisión de la literatura. *Educación y Territorio*, vol. 2, núm. 1, pp. 113 – 146.

Carr, N. (2010) *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Editorial Taurus.

Casas, J., Repullo, J. y Donado, J. (2002) *La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos.* Centro Nacional de Epidemiología. Madrid.

Castañeda, L. y Sánchez, M. (2009) Entornos e-learning para la enseñanza superior: entre lo institucional y lo personalizado. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. Número 35 Julio 2009 pp.175 - 191.

Castañeda, L. y Adell, J. (eds.). (2013). *Ambientes personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red.* Marfil.

Castañeda, L. y Selwyn, N. (2018) More than tools? Making sense of the ongoing digitalization of higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0109-y>

Castañeda, L; Talborn-Björkvi, S.; Tilly, A.; Minin, D.; Hernández, I., y Hamalainen, M. (2021). Aprendizaje conectado como práctica sistémica para procesos de desarrollo profesional docente: un estudio de caso basado en la combinación de estrategias didácticas complejas. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 26,55-71. 10.7203/realia.26.18379

Castells, M. (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura: La sociedad red* (Vol. 1). Alianza Editorial.

Castells, M (2006) *La sociedad red: una visión global.* Alianza Editorial, 2006. Madrid, España.

Castillo, S. y Cerón, A. (2015). Aprendizaje situado para la formación de competencias investigativas en el estudiante de psicología clínica: Análisis desde el pensamiento complejo. *Revista Internacional de*

Evaluación y Medición de la Calidad Educativa, 2(1). Recuperado de <http://journals.epistemopolis.org/index.php/calidadeducativa/article/view/989/553>

Cazares, L., Christen, M., Jaramillo, J., Villaseñor, L. y Zamudio, L. Técnicas actuales de investigación documental. Editorial Trillas, Madrid.

Centre for Studies in Advanced Learning Technology (CSALT). (1998). *Networked Learning in Higher Education*. <http://csalt.lanacs.ac.uk/jisc/definition.htm>

Chacón, F. (1997). Un nuevo paradigma para la educación corporativa a distancia. Centro Internacional de Educación y Desarrollo, Asuntos Año 1(2).

Cochrane, T., Antonczak, L., Guinibert, M. y Murenas, D. (2017). A Framework for Designing Transformative Mobile Learning (pp 25-43). En A. Murphy, H. Farley, L. E. Dyson H. Jones (Eds.), *Mobile Learning in Higher Education in the Asia-Pacific Region*, Springer.

Collins, A. y Halverson, R. (2010) The second educational revolution: Rethinking education in the age of technology. *Journal of Computer Assisted Learning* 26(1):18 - 27 DOI: 10.1111/j.1365-2729.2009.00339.x

Crystal, D. (2002) *Lenguaje a Internet*. Google Books.

Czerkawski, B. (2016). Networked learning: design considerations for online instructors. *Interactive Learning Environments*, 20(8), 1850-1863.

Da Silva, A. Pereira, M. Pereira de Arruda, A. y Vieira da Rocha, H. (2013) Interaction Problems Accessing E-Learning Environments in Multi-Touch Mobile Devices: A Case Study in TelEduc. International Association for Development of the Information Society, 2013

De Corte, E. (2015). Aprendizaje constructivo, autorregulado, situado y colaborativo: Un acercamiento a la adquisición de la competencia adaptativa (matemática). Páginas de Educación, 8(2), 1-35. Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v8n2/v8n2a01.pdf>

De Kerckhove, D. (2004). Inteligencias en conexión: hacia una sociedad de la web, Barcelona, Gedisa.

De Las, M., y Dohn, N. B. (2019). Is Networked Learning Posdigital Education? *Posdigit Sci Educ* 1, 17-20.

Delgado, K. (1997). Bogotá, Educación Participativa: Cooperativa Editorial Magisterio.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (1994). Handbook of qualitative research. Sage Publications, Inc.

De Zubiría, J. (2006) Hacia una pedagogía dialogante. Fundación Alberto Merani para el desarrollo de la inteligencia.

Díaz, L.; Torruco, U.; Martínez, M.; Varela, M. La entrevista, recurso flexible y dinámico Investigación en Educación Médica, vol. 2, núm. 7, julio-septiembre, 2013, pp. 162-167 Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México.

Dirección de Bienestar Universitario (2020) Perfil de coyuntura económica. Universidad de Antioquia.

Dohn, N. B., Sime, J. A., Cranmer, S., Ryberg, T., y De Laat, M. (2018). Reflections and challenges in networked learning. En N. Dohn, S. Cranmer, J.-A. Sime, M. de Laat, & T. Ryberg (Eds.), *Networked learning: Reflections and challenges* (pp. 187–212). Springer.

Downes, S. (2005). E-Learning 2.0. e-Learn Magazine (O.A.). Recuperado de www.elearn-mag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1.

Dron, J., y Anderson, T. (2014). *Teaching crowds: Learning and social media*. AU Press, Athabasca University.

Drucker, P. (1969) *Age of discontinuity*. Harper & Row. New York.

Echeverry, B. (2005) *Educación virtual: reflexiones y experiencias* / Fundación Universitaria Católica del Norte. — Medellín: FUCN, 2005.

Esteban-Guitart, M., DiGiacomo, D. K., Penuel, W. R., e Ito, M. (2020). Principios, aplicaciones y retos del aprendizaje conectado. *Contextos Educativos*, (26), 157-176.

Fàbregues y Paré (2007) *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis* Thousand Oaks, CA: Sage, 2006, 224 p.

Flick, U. (2018). *The SAGE handbook of qualitative data collection*. London: Sage Publications, Ltd.

Flecha, R. (1997): *Compartiendo palabras*. Barcelona, Paidós.

Flórez, R. (1994) *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de. Bogotá, Me Graw Hill

Flores, Á., y García, A. (2017). Sistema de aprendizaje ubicuo en ambientes virtuales. *Revista Cubana de Educación Superior*, 36(2), 27-37. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=126117211&lang=es&site=ehost-live>

Flores, J., Ávila, J., Rojas, C., Sáez, F., Acosta, R. y Díaz, C. (2017) Estrategias Didácticas para el Aprendizaje Significativo en Contextos Universitarios. Unidad de Investigación y Desarrollo Docente Dirección de Docencia Universidad de Concepción. Santiago de Chile.

Fontana, A., Frey, J. (2005). The Interview, from neutral stance to political involvement. En N. K.

Forero, X. y Zapata, F. (2021) Aprendizaje Conectivo: Hacia un modelo pedagógico para orientar procesos de formación en metodología virtual. Capítulo del libro: Bachelor of Arts en español como Lengua Extranjera (ELE) Online: Internacionalización, interdisciplinariedad y emprendimiento. Editorial Peter Lang. Berlín.

Freire, P. (2007). La pedagogía de la Libertad. México: Siglo XXI. Freire, P. (2012). Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Biblioteca Nueva.

García, L. (2001) La educación a distancia: de la teoría a la práctica. Editorial Ariel. ISBN 84-344-2637-4

Germán, G. (2013) Los intereses de los alumnos y la educación. Tomado de <https://www.lavoz.com.ar/opinion/intereses-alumnos-educacion>.

Gertrudix, M., Gertrudix, F., García F. 2017 El lenguaje sonoro en los relatos digitales interactivos. Cuadernos de Información y Comunicación CIC, Número 22. Universidad Complutense de Madrid.

Glaser, B. (2007) Theoretical Elaboration of Quantitative Data. The grounded Theory Review. Sage.

Ghounane, N. (2020). Moodle or Social Networks: What Alternative Refuge is Appropriate to Algerian EFL Students to Learn during Covid-19 Pandemic. Arab World English Journal, 11(3), 21-41.

Guitart, M., Digiacomio, D., Penuel, W., e Ito, M. (2020) Principios, aplicaciones y retos del aprendizaje conectado. Contextos Educativos, Revista de Educación. Septiembre

Gobernación de Antioquia. (2020) Plan de Desarrollo 2020 – 2023. Recuperado de <https://plandesarrollo.antioquia.gov.co/>

Gokhale, A. (1995). Collaborative Learning Enhances Critical Thinking. Journal of Technology Education, 7-1. Recuperado de <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/jtev7n1/gokhale.jte-v7n1.html>

Goldrick, S. (2010). Challenges and Opportunities for Improving Community College Student Success. Review of Educational Research, 80(3), 437-469.

Goodyear, P., Hodgson, V., y Steeples, C. (1998). Student experiences of networked learning in higher education. Higher Education 50, 473–508.

Gros, B., Lara, P., García, I., Mas, X., López, J., Maniega, D., y Martínez, T. (2009). El Modelo Educativo de la UOC: Evolución y perspectivas. Editorial UOC.

Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. Teoría de la educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 16(1), 58-68. doi:10.14201/eks20151615868. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=102126854&lang=es&site=ehost-live>

Hallisey, M. (2010) Flexible learning opportunities for teachers in the 21th century. Flexible Learning: Proceedings of the National Academy for Integration of Research, Teaching and Learning Annual Conference (4th, Dublin, Ireland, October 6-7)

Hensman, A. (2010, del 6 al 7 de octubre). Review of common synchronous live online classrooms tools [Conference]. 4th Flexible Learning: Proceedings of the National Academy for Integration of Research, Dublin, Ireland.

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, L. (2006). Diseños del proceso de investigación cualitativa, pp. 685-720. México: Mc Graw Hill. Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2012/04/Met-Inv/15.pdf>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014) Metodología de la investigación. 6ta Edición. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. México D.F.

Hernández, N., González, M., y Muñoz, P. (2015). El rol docente en las ecologías de aprendizaje: Análisis de una experiencia de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. Revista de currículum y formación del profesorado, 19(2). Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/37369/1/rev192ART9.pdf>

Herrera, M. (2013, del 23 al 26 de julio). Using Facebook as a Virtual Classroom in a Public University in Mexico City. [International Conference]. International Association for Development of the Information Society (IADIS), Prague, Czech Republic.

Hevia, I. y Fueyo, A. (2018) Aprendizaje situado en el diseño de entornos virtuales de aprendizaje: una experiencia de aprendizaje entre pares en una comunidad de práctica. Aula abierta, Vol. 47, Nº 3, 2018 págs. 347-354

Hickey, R. (2010, del 6 al 7 de octubre). Instructional videocast: Facilitating learning in a mobile world [Conference]. 4th Flexible Learning: Proceedings of the National Academy for Integration of Research, Dublin, Ireland.

Hodgson, V., y McConnell, D. (2019). Networked learning and postdigital education. *Postdigital Science and Education*, 1(1), 43–64.

Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. Harper & Row.

Informe de análisis estadístico LEE No.009 – 18 de junio de 2020 1 Programas virtuales en pregrado. Laboratorio de Economía de la Educación de la Universidad Javeriana. Recuperado de

<https://secureservercdn.net/198.71.233.138/evb.eef.myftpupload.com/wp-content/uploads/2020/08/INFORME-9-LEE-JAVERIANA-PROGRAMAS-VIRTUALES-IES.pdf>

Informe de Altaír (2006) Facultad de Comunicaciones y Filología. Universidad de Antioquia.

Informe sobre Educación Superior y Covid – 19 (2020) Unidad de Asuntos Curriculares. Universidad de Antioquia. <https://view.genial.ly/5ea05ef8d553cd0daa2178fa/presentation-covid-19-y-educacion-superior>

Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, W., Rhodes, J., Salen, K., ... Watkins, C. (2013). Connected Learning: An Agenda for Research and Design. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub.

Jenaro, C., Flores, N., Poy, R., González Gil, F., y Martínez, E. (2013). Metodologías docentes en la educación superior: Percepciones del profesorado sobre su importancia y uso. Recuperado de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/123297/1/art_2.pdf

Jenkins, H. (2003). Transmedia Storytelling: Moving Characters from Books to Films to Video Games Can Make Them Stronger and More Compelling. MIT Technology Review. <http://www.technologyreview.com/news/401760/transmedia-storytelling/>

Katz, J. (2013, del 23 al 26 de julio). SMS-Based Learning in Tertiary Education: Achievement and Attitudinal Outcomes [International Conference]. International Association for Development of the Information Society (IADIS), Prague, Czech Republic.

Kennedy, F. (2010, del 6 al 7 de octubre). E-Portfolio for Language and Intercultural Learning: The Lollipop Experience [Conference]. 4th Flexible Learning: Proceedings of the National Academy for Integration of Research, Dublin, Ireland.

Kevser, H. (2021) The Effects of the Flipped Classroom on Deep Learning Strategies and Engagement at the Undergraduate Level. Participatory Educational Research, v8 n1 p 379 – 394.

Laudo, X. (2010) La pedagogía líquida. Fuentes contextuales y doctrinales. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.

Laviña, J. y Mengual, L. (Coordinadores) (2008) Libro blanco de la universidad digital. Fundación Telefónica. Madrid. ISBN: 978-84-08-08417-4. Recuperado de <https://www.uladech.edu.pe/images/stories/universidad/documentos/2012/Libro-Blanco-de-la-Universidad-Digital-2010.pdf>

Levy, P. (1997). Collective Intelligence. Cambridge, MA: Perseus Books.

Levy, P. (1999) ¿Qué es lo virtual? Paidós. Barcelona.

Levy, P. (2007) Cibercultura: La Cultura de la era digital. Universidad Autónoma Metropolitana.

Levy, P. (2016) Inteligencia colectiva para educadores. <https://www.youtube.com/watch?v=OiQ6MtHM4eM&t=8s>

Lim, W., So, H. y Tan, S. (2010). eLearning 2.0 and new literacies: are social practices lagging behind? Interactive Learning Environments, 18, 3, 203-218.

López de la Cruz, E. y Escobedo, F. (2021). El conectivismo, el nuevo paradigma del aprendizaje. Desafíos, 12(1); 67-73. <https://doi.org/10.37711/desafios.2021.12.1.259>

Lyng, B. (2010, del 6 al 7 de octubre). Formative Feedback sin digital audio technology. [Poster]. 4th Flexible Learning: Proceedings of the National Academy for Integration of Research, Dublin, Ireland.

Mackness, J., Sui Fai, J. y Williams, R. (2010) The Ideals and Reality of Participating in a MOOC [International Conference]. 7th Conference: Networked Learning Conference, Aalborg, Denmark.

Mackenzie, S. (2008). How Interactive and Collaborative Technology can Enhance Adult Distance Learning – A Critique of Approaches, Dissertation submitted as per requirements of MA by Independent Study, Faculty of Humanities, De Montfort University.

Manlig, F.; Šlaichová, E.; Celanova, V.; Šimúnová, M.; Doblase F.y Vavruška, J. (2013); Educational Company and E-Learning. International Association for Development of the Information Society, 2013

Martos, E. y Martos, A. (2018) Categorizaciones de la lectura y praxis cultural en la era digital: distant reading vs. close reading. Investigación bibliotecológica número 32, volumen 74. versión On-line ISSN 2448-8321 versión impresa ISSN 0187-358X

McMillan Cottom, T. (2015). Intersectionality and Critical Engagement With The Internet. En S. Umoja

Noble y B. M. Tynes (Eds.), The Intersectional Internet: Race, Sex, Class, and Culture Online. Peter Lang.

McSweeney, D. (2010, del 6 al 7 de octubre). A framework for the comparison of virtual classroom systems [Conference]. 4th Flexible Learning: Proceedings of the National Academy for Integration of Research, Dublin, Ireland.

Medina, J., Calla, G. y Romero, P. (2019) Las teorías de aprendizaje y su evolución adecuada a la necesidad de la conectividad. Revista LEX N. 23 - AÑO XVII - 2019 - I / ISSN 2313 – 1861

Melo, J. (2017) Lectura distante, fragmentada y colaborativa en el archivo infinito. Estudios de historia y sociedad.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009, 19 de julio). Educación virtual o educación en línea.

Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-196492.html>

Montero, A. y Mora – Fernández J. (2019) La democratización de la comunicación interactiva y el lenguaje audiovisual en YouTube: ¿tipologías evolutivas en la cultura y humanidades digitales? EasyChair preparan, número 2118

Mora, F., y Hooper, C. (2016). Trabajo colaborativo en ambientes virtuales de aprendizaje: Algunas reflexiones y perspectivas estudiantiles. Revista Electrónica Educare, 20(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194144435020.pdf>

Moraveck, J. (2011). Leapfrogging toward knowmad [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=DLWtQgUXYcc>

Moretti, F. (2016) Lectura Distante. Fondo de cultura económica. México.

Murire, O. T. and Cilliers, L. (2017). Social media adoption among lecturers at a traditional university in Eastern Cape Province of South Africa. South African Journal of Information Management, vol. 19, no. 1, pp. 1-6.

Navarro, M. (2015) Los sistemas multimedia. Audiovisual en la red. audiovisuallenlaredsite.wordpress.com

Ngaleka, A. and Uys, W. (2013). M-learning with whatsapp: A conversation analysis. International Conference on e-Learning: Academic Conferences International Limited, 282.

Nessipbayeva, O. (2012, 12 al 15 de junio). The Competencies of the Modern Teacher [Conference]. 10th Annual Meeting of the Bulgarian Comparative Education Society, Kyustendil, Bulgaria.

Networked Learning Editorial Collective (NLEC). (2020). Networked Learning: Inviting Redefinition. *Postdigital Science and Education*. <https://link.springer.com/article/10.1007/s42438-020-00167-8>

Nipper, S. (1989). Third generation distance learning and computer conferencing. En R.D. Mason y A.R. Kaye (Eds.). *Mindweave: communication, computers, and distance education*. Oxford: Pergamon Press.

O'Brien, M. and Freund, K. (2018). Lessons learned from introducing social media use in undergraduate economics research. *International Journal of Education and Development using ICT*, vol. 14, no. 1, pp.4-18.

OCDE. (2015). *Competencias más allá de la escuela, síntesis, resumen y recomendaciones políticas*. OCDE.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2017). *La educación a distancia en la educación superior en América Latina*. Estudios del Centro de Desarrollo, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264277977-es>.

Ocegueda, C. (2004). *Metodología de la investigación: Métodos, técnicas y estructuración de trabajos académicos*. México: Edición de la autora.

O'Sullivan S., y McGlynn, H. (2010, del 6 al 7 de octubre). *The Merits of Blogging; Its Usefulness as a Pedagogical Tool* [Conference]. 4th Flexible Learning: Proceedings of the National Academy for Integration of Research, Dublin, Ireland.

Pardo, H. y Cobo, C. (2020) *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido postpandemia*. Outliers School. Barcelona.

Park, J., Choi, J., y Lee Y. (2013, del 23 al 26 de julio). *Analysis of instruction models in smart education* [International Conference]. International Association for Development of the Information Society (IADIS), Prague, Czech Republic.

Parra, C. y Perilla, R. "Caracterización de la educación a distancia y virtual a nivel de pregrado en Colombia." *Revista Ideales*, 2017, <http://revistas.ut.edu.co/index.php/Ideales/article/view/1719/1322>.

Penuel, W. R. y DiGiacomo, D. K. (2017). Connected learning. En K. Peppler (Ed.), *The Sage Encyclopedia of Out-of-School Learning* (pp. 132-136). Londres, UK: SAGE.

Pérez, A. (2020). Saber sin fin. <https://www.sabersinfin.com/articulos/educacion/6621-educacion-permanente-y-educacion-continua-tergiversacion-de-fondo>, consultado el 23 de julio de 2020.

Peters, M. A., Rizvi, F., McCulloch, G., Gibbs, P., Gorur, R., Hong, M., Hwang, Y., Zipin, L., Brennan, M., Robertson, S., Quay, J., Malbon, J., Taglietti, D., Barnett, R., Chengbing, W., McLaren, P., Apple, R., Papastephanou, M., Burbules, N., Jackson, L., Jalote, P., Kalantzis, M., Cope, B., Fataar, A., Conroy, J., Misiaszek, G., Biesta, G., Jandrić, P., Choo, S., Apple, M., Stone, L., Tierney, R., Tesar, M., Besley, T., y Misiaszek, L. (2020). Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-Covid-19. *Educational Philosophy and Theory*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131857.2020.1777655?scroll=top&needAccess=true>

Peters (2015) Interview with Pierre A. Lévy, French philosopher of collective intelligence. *Open Review of Educational Research*, 2015 Vol. 2, No. 1, 259–266, <http://dx.doi.org/10.1080/23265507.2015.1084477>

Pinpathomrat, N.; Gilbert, L. y Wills, G. (2013) A Model of E-Learning Uptake and Continued Use in Higher Education Institutions. *International Association for Development of the Information Society*, 2013

Ponti, M., y Hodgson, V. (2006). Networked Management Learning for Managers of Small and Medium Enterprises [International Conference]. *Fifth International Conference on Networked Learning*, Lancaster, United Kingdom.

Quintero, J., y Romero, S. (2018). Aprendizaje ubicuo: M-learning como una fortaleza en el uso de las TIC. *Revista Internacional de Tecnología, Conocimiento y Sociedad*, 6(1), 13-19. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=127007550&lang=es&site=ehost-live>

Raffaghelli, J. (2021) *Curso de maestría en Tecnología Educativa de la Universidad Carlos Tercero*. Madrid.

Rama, C y Arboleda, N. Editores. (2013) La educación superior a distancia y virtual en Colombia. Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior con Programas a Distancia y Virtual, ACESAD.

Rambe, P. and Bere, A. (2013). Using mobile instant messaging to leverage learner participation and transform pedagogy at a South African University of Technology. *British Journal of Educational Technology*, vol. 44, no. 4, pp.544-561.

Ravenscroft, A. (2011). Dialogue and Connectivism: A New Approach to Understanding and Promoting Dialogue-Rich Networked Learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 139-160

Roy, W., Karousow, R. y Mackness, J. (2011) Emergent learning and learning ecologies in Web 2.0. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 39-59. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.883>

Royo, J. (2004). *Diseño digital*. Editorial Planeta.

Salmi, L. (2013, del 23 al 26 de julio). Student experiences on interaction in an online learning environment as part of a blended learning implementation: what is essential? [International Conference]. International Association for Development of the Information Society (IADIS), Prague, Czech Republic.

Sandoval, C. (2002) *Investigación Cualitativa. Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. ARFO Editores e Impresores.

Segoe, B. (2014, junio). Peer Support: The Traits and Perceptions of Open Distance Learning (ODL) Students [Conference]. Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society (BCES), Sofia and Nessebar, Bulgaria.

Selwyn, N. (2014). Internet y educación. En *C@mbio: 19 ensayos clave acerca de cómo Internet está cambiando nuestras vidas* (pp. 191-215). BBVA Open Mind.

Selwyn, N. (2016). *¿Is technology good for education?* Google Books.

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UN MODELO PEDAGÓGICO PARA EL APRENDIZAJE EN RED, QUE ORIENTE LOS PROGRAMAS DE PREGRADO EN MODALIDAD VIRTUAL, DE LA FACULTAD DE COMUNICACIONES Y FILOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA.

Serrés, M. (2013) Pulgarcita. FCE. Buenos Aires.

Setlhako, M. A. (2014, junio). Anxieties, challenges, and successes in the transition to online teaching in an open and distance learning environment: The Unisa experience [Conference]. Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society (BCES), Sofia and Nessebar, Bulgaria.

Sezan, S. (2021). Cognitive Relations in Online Learning: Change of Cognitive Presence and Participation in Online Discussions Based on Cognitive Style. *Participatory Educational Research*, 8(1), 344-361.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1). http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm

Siemens, G. (2010). *Conociendo el conocimiento* (E. Quintana, D. Vidal y V. A. Castillejo, Trads.). <http://dspace.sanagustin.edu.pe:8080/jspui/bitstream/123456789/140/1/Siemens.Conociendoelconociamiento.pdf>

Siemens, G., y Conole, G. (2011). Editorial. Special Issue -Connectivism: Design and Delivery of Social Networked Learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3). <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/994/1831>

Silva, J. (2017). Un modelo pedagógico virtual centrado en las E-actividades. *Revista de Educación a Distancia*, 53, 1-20. Recuperado de <http://revistas.um.es/red/article/view/290021>

Sing, G., y McPherson, M. (2013, del 23 al 26 de julio). Structural Constructivism as an Epistemology for Professional e-Learning: Implications & Recommendations for the Design of eCPD Pedagogical Models [International Conference]. International Association for Development of the Information Society (IADIS), Prague, Czech Republic.

Solano, S. (2014). Auto y coevaluación, complementariedad significativa en la evaluación de las ciencias sociales. *Escenarios*. 12(1), 34-49.

Solaz, M. (2015) Los portales audiovisuales y la televisión. www.rtve.com

Sosa, D. (2008) El “extraño objeto” en el discurso fílmico. Desde el jardín de Freud, número 8. Universidad Nacional de Colombia.

Strauss, A. L. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada (1. ed.). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Šverc, M., Flogie, A., Vičič, M y Perčič, K. (2013, del 23 al 26 de julio). E-competent teacher and principal as the foundation of E-competent school. E-Education, the largest school informatization project in Slovenia 2008-2013 [International Conference]. International Association for Development of the Information Society (IADIS), Prague, Czech Republic.

Taylor, J. (1999). Distance education: The fifth generation. CD de la decimonovena conferencia internacional del ICDE (International Council of Distance Education). Viena.

Triquell, A. (2010) Imágenes que (nos) miran. Experiencia, visualidad e identidad narrativa. Instituto de Desarrollo Económico y Social / Universidad Nacional de General Sarmiento.

Tsoi, M., Goh, N., y Chia, L. (2005). Multimedia Learning Design Pedagogy: A Hybrid Learning Model. US-China Education Review, 2(9), 59-62.

Universidad de Antioquia, Escuela Interamericana de Bibliotecología. Documento maestro de creación del programa virtual en Archivística (2012).

Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Agrarias. Documento maestro de creación del programa virtual en Insumos Agropecuarios (2017).

Ünlüsoy, A., y de Haan, M. (2020). Expanding the Notion of Global Learning: Turkish-Dutch Teens' Networked Configurations for Learning. Frontline Learning Research, 8(2), 109-130.

UNESCO (1998) La educación superior en el siglo XXI. París.

UNESCO. (2017). Aprendizaje abierto y a distancia. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/lifelong-learning/open-and-distance-learning>

Uribe, A. (2018). El hilo de Ariadna: concepto y prácticas de educación expandida [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia].

van Oostveen, R., Desjardins, F. (2013, del 23 al 26 de julio). Developing and implementing a new online bachelor program: Formal adoption of videoconferencing and social networking as a step towards M-learning [International Conference]. International Association for Development of the Information Society (IADIS), Prague, Czech Republic.

Valerio, G., y Valenzuela, R. (2013, del 23 al 26 de julio). Implications of implementing web 2.0 in education [International Conference]. International Association for Development of the Information Society (IADIS), Prague, Czech Republic.

Valverde, L. (1993) El diario de campo. Revista de Trabajo Social V. 18 N° 39 octubre.

Villa, R. (2010) Internet aún no tiene un lenguaje audiovisual propio. www.rtve.com

Vygotsky, L. (1995) Pensamiento y lenguaje. Paidós Ibérica Ediciones S.A.

Vasilevska D. (2012, del 12 al 15 de junio). Distance education in higher education in Latvia [Paper]. 10th Annual Meeting of the Bulgarian Comparative Education Society, Kyustendil, Bulgaria.

[Volungevičienė, A., Teresevičienė, M.](#) y [Ehlers, U.](#) (2020). When is open and online learning relevant for curriculum change in higher education? Digital and network society perspective. *Electronic journal of e-Learning*, 18(1), 88-101.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

Wenger, E. (2001). Supporting communities of practice. A survey of community-oriented technologies, en: <http://www.ewenger.com/tech>

Williams, R., Karousou, R., y Mackness, J. (2011). Emergent learning and learning ecologies in Web 2.0. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 39-59.

Woldeab, D., Yawson, R., y Osafo, E. (2020). A Systematic Meta-Analytic Review of Thinking beyond the Comparison of Online Versus Traditional Learning. *e-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching*, 14(1), 1-24.

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UN MODELO PEDAGÓGICO PARA EL APRENDIZAJE EN RED,
QUE ORIENTE LOS PROGRAMAS DE PREGRADO EN MODALIDAD VIRTUAL, DE LA FACULTAD DE
COMUNICACIONES Y FILOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA.

Wollen, P. (2020) El asalto a la nevera: Reflexiones sobre la cultura del siglo XX. Google Books.

Zambrano, A. (2018) El uso de emoticones como un nuevo lenguaje gráfico en interacciones comunicativas a nivel 2.0 de los jóvenes de la facultad de comunicación social de la Universidad Central del Ecuador. Quito.

@Medellín. (2021). *¿Quiénes somos?* <https://arrobamedellin.edu.co/inicio/quienes-somos>

Anexo 1. Entrevistas a directivos y profesores del programa de Filología, para el diagnóstico de uso de la virtualidad

Medellín, lunes 9 de septiembre y lunes 16 de septiembre

Decano de la Facultad de Comunicaciones y profesor de Literatura en el pregrado de Filología.

XF: ¿Conoce iniciativas de uso de la virtualidad en el pregrado de Filología?

EC: En el área de Literatura que es a la que pertenezco, no conozco, debido a que es un área que trabaja con el libro, su interpretación y la producción de textos escritos: leer, interpretar y producir. En cuanto al área de Lingüística tal vez ellos por lo que hacen sí tengan más que mostrar. En 2009, por ejemplo, sé que el profesor Selnich usó el laboratorio de Filología para una edición crítica de un libro. También sé que el profesor Jorge Molina tiene un doctorado sobre Lingüística Computacional, también está la base de datos del Sistema de Información de Literatura Colombiana, y algunos profesores dedicados al tema de las Humanidades Digitales, como el profesor Edison Neira, o la profesora Ana María Agudelo con un semillero sobre el tema. Hay que hablar también de los cursos de servicios de español que ahora con el Programa de Español llamamos Lengua Materna, que tienen un curso virtual construido con Ude@. También sé del uso de un software creado por Jorge Antonio Mejía, del Instituto de Filosofía, con el apoyo de Ingeniería, para el análisis lingüístico, se llama Cratilo.

XF: En el documento de transformación curricular hay un apartado dedicado a la inclusión de nuevas estrategias relacionadas con TIC, ¿Cómo se ha materializado esto?

EC: Sabemos que hay que hacerlo, pero no está en los microcurrículos de los cursos, no fue una prioridad en la pasada transformación. Se incluyó el tema en el documento porque fue un requerimiento desde el Ministerio, pero a la fecha no tenemos resuelto el tema. Sabemos que facultades como Medicina o Ingeniería ya lo están haciendo.

XF: ¿Ha habido iniciativas de los estudiantes para incluir estrategias de virtualidad en los cursos?

EC: No, los estudiantes no han propuesto este tipo de estrategias para los cursos, pero sí tienen iniciativas extracurriculares, como Pangloss, Bastardillas o La Gacetilla.

XF: ¿y los egresados? ¿Ha habido algún tipo de solicitud para incluir este tipo de estrategias en el programa?

EC: Los egresados no han hablado directamente de uso de virtualidad, sino de enriquecimiento de su perfil, lo cual tal vez puede hacerse de esta forma.

XF: ¿Cómo considera que está la formación docente respecto al uso de la virtualidad?

EC: Creo que los colegas de cátedra que son más jóvenes y vienen de otras universidades, están más abiertos a probar iniciativas a ese nivel. Probablemente los que están en sus 20's o 30' s. Pero creo que en el 1012L@B es una iniciativa muy valiosa que le va a aportar al tema y que se está terminando de configurar. El futuro está allí, porque permitirá hacer alianzas dentro y fuera de la Facultad, así como producir nuevo conocimiento. Esperamos que desde allí se jalone ese cambio.

XF: ¿Aparece el uso de la virtualidad en el Plan de Acción de la Facultad?

Está presente desde los dos proyectos apoyados por Colciencias, el de la Ruta de Apropiación de TIC para docentes, y el de la creación del pregrado regionalizado de Filología Hispánica, en modalidad virtual. También desde el proyecto de Adecuación Administrativa se están contemplando nuevos horizontes, porque los profesores que están llegando muestran nuevas maneras de enseñar, son las nuevas generaciones. Frente al proyecto de Filología Virtual hay resistencia de los profesores, sobre todo de aquellos que consideran que la Filología debe distanciarse de la licenciatura, puesto que fue el postulado que le dio origen al pregrado. De hecho, yo mismo hice una propuesta didáctica para el documento maestro en ese momento, pero no fue tenida en cuenta, porque se pensaba que debía desligarse por completo de la enseñanza. Recuerdo que Rafael Gutiérrez Girardot fue uno de los lectores externos del documento final, y extrañó que tuviera un apartado sobre didáctica, cuando se había hecho, pero se quitó del documento.

Septiembre 10 de 2019

Vicedecana Facultad de Comunicaciones

XF: ¿Conoce antecedentes de virtualidad en el pregrado de Filología Hispánica?

DG: Esa pregunta me recuerda algo que pasó hace poco, que el Comité de Carrera pidió al Consejo de Facultad hacer una modificación a un componente del acuerdo 55 y 58 del nuevo plan de estudios para la redistribución de horas para el trabajo autónomo del estudiante y la docencia directa. Esto a raíz de una dificultad que se detectó al hacer los contratos de los profesores, que se estaban haciendo por tres horas, pero la dirección de regionalización dijo que, si los cursos tenían 3 créditos, pues los contratos debían hacerse por tres horas. ¿Cómo así? Si eso no es directamente proporcional. Son relaciones muy diferentes. Eso suscitó una discusión respecto a que se pagaran y se dieran 4 horas de docencia y no 3. ¿Quién dice que esas 4 horas son las 4 presenciales? En vez de verlo como un error, se puede ver como una oportunidad y reflexionar respecto a cuántas horas son directas y cuáles son de apoyo, que podrían ser con uso de la virtualidad. Pero todavía en el discurso no está introyectado. Seguimos muy enfocados en la presencialidad, y que, si al profesor se le pagan 4 horas, deben ser 4 horas que el profesor va a estar allí, en físico. Alejan la tendencia a flexibilizar los modelos de enseñanza – aprendizaje. ¿Cuándo este programa va a tener esa discusión con los profesores? Esta discusión se debe tener con los profesores, para discutir los microcurrículos, porque se hizo una renovación curricular, pero poco a poco se han ido modificando los microcurrículos, pero es un proceso para cambiar las concepciones de cómo se da la clase. No solo se trata de qué dispositivos utilizo, sino cómo la relación puede ser más interactiva. Redes sociales u otros

espacios para innovar. Somos muy tímidos, y lo vemos como una herramienta, todavía no hace parte de nuestros objetivos. ¿Cómo vincular a los estudiantes? Ir a los espacios naturales que nuestros estudiantes habitan, para no tener altos índices de deserción. También para hacer proyectos y otro tipo de actividades que los estudiantes puedan replicar en sus redes sociales. No solo es dictar la clase, sino saber qué podemos hacer juntos, para mantener el interés y que sea natural.

XF: ¿Conoce profesores que hayan usado este tipo de estrategias en sus cursos?

DG: Fuera de los esfuerzos de la profesora María Claudia González, y las profesoras que formularon la Maestría Virtual en Lingüística y Literatura, ha habido esfuerzos, como la iniciativa de los estudiantes con su revista Grafías, de los estudiantes, que es un asomo de entusiasmo, de interés. Ellos tienen sus publicaciones virtuales. En los dos últimos dos años, han buscado que su quehacer en la filología no solo se quede en lo impreso, sino buscar otros medios, producción de contenidos, han sido muy activos en Altaír, lo dinamizaron varios chicos de filología, interesados en otras plataformas. No solo en la construcción de contenidos, la corrección de estilo y las ediciones críticas, sino cómo se han dado cuenta de que tienen que explorar otros campos, así como se han interesado en la gestión cultural. Porque eso no tiene vuelta atrás, tienen que migrar a otras cosas. Pero lo que uno ve es que son estrategias aisladas del currículo, yo siento que no han nacido de un objetivo curricular del pregrado, no ha sido intencionado. Eso lo estamos haciendo apenas ahora que acabamos de construir los lineamientos curriculares del 1012 Lab, solo que todavía no se han socializado. Es un documento inicial. Esa es una estrategia que podrá ayudar a materializar una estrategia más activa para vincular a los pregrados y que realmente sí se vean. Así como la iniciativa del Doctorado, el 1012 Lab busca la integración. Eso fue producto de un proyecto de Vicedocencia. Tenemos la propuesta, pero falta la discusión. Ese es un producto claramente enfocado a la relación con la virtualidad. Quien coordina esta iniciativa es, en principio, Ernesto Correa. Allí Filología podrá tener más juego. Esperemos que sea más activo.

XF: ¿Estudiantes y egresados reclaman este tipo de estrategias?

DG: 2016 y 2017 fueron años muy activos porque se juntaron las transformaciones curriculares y los procesos de acreditación, pero el año pasado esa reflexión bajó, entonces no he vuelto a ver esa retroalimentación de los estudiantes. Quizá cada pregrado puede tener idea. Está bien que son discusiones de Proyecto Educativo, pero no tengo conocimiento de qué han dicho. Tenemos representantes estudiantiles. Son prácticas que hay que mejorar, porque solo cuando están cerca esos procesos, volvemos a arrancar. En los planes de mejora de los programas, en los procesos de autoevaluación se ha tratado el tema, pero aún no se ha implementado. Sobre todo, porque las cargas de presencialidad de los semestres siguen siendo altas. En estos días el Rector dijo que se debían ofrecer el número de cupos presentes en SACES, y en la discusión del Consejo se suscita el tema de la virtualidad. Ahí debemos ser creativos y buscar alternativas, para airear los espacios y estrategias de trabajo autónomo de los estudiantes, que ya está contemplado en las transformaciones curriculares y en los documentos de los programas.

XF: ¿Crees que los profesores están formados para la virtualidad?

DG: Siento que todavía lo seguimos viendo como un discurso muy importante, muy necesario, pero no lo hemos ejecutado. Cuando UdeArroba nos invitó, pero la respuesta de los profesores no es significativa.

Luego no se volvió a hablar de ese tema. Sabemos que es importante, pero no hacemos mucho. Sé que los profesores usan sus blogs, sus recursos... en Filología no te sabría decir, tal vez las anteriores coordinadoras, pero yo particularmente no sé. Esos blogs son una herramienta tradicional, pero ahora habría que saber si usan redes sociales, donde están los pelados. Así como se naturalizó el aula de clase como el espacio de relación profesor – estudiante. Si los profesores están capacitados y motivados, harán que esa experiencia de enseñanza sea amena. Yo he escuchado y me pasó que pudiendo ser una herramienta para mucha interacción, no se aprovecha, y en parte porque son tutores que no animan esa experiencia virtual, así como pasa en el aula tradicional. Nos faltan profesores que se hayan formado en la virtualidad, para que puedan enseñar con ella. El perfil de nuestros profesores de filología no es de mucha actividad en la virtualidad. Se necesita creatividad, disposición, manejo técnico. Como no somos muy hábiles con la tecnología, le tenemos miedo. En el aula Maestros Fundadores, por ejemplo, fuimos a la inauguración y había caras muy contentas y otras de preocupación. Es una tecnología muy intuitiva. Pero la pregunta era ¿Cómo hacer para que esa tecnología no se subutilice? Obtener mucha información, trabajar con los celulares en red, con los estudiantes. Se puede conectar hasta con 14 personas por videoconferencia.

XF: ¿Los egresados han pedido virtualidad?

DG: Ellos han dicho que las clases se pueden aprovechar mejor con aprovechamiento de la tecnología, y cuando salían al mundo profesional, veían avances de los chicos en estos temas. Pero más en los otros pregrados, que en Filología. Hay profesoras que han sido naturalmente más inquietas, como Ana Agudelo, las que usan el laboratorio de Lingüística, tal vez por el objeto de conocimiento, porque hacen que la necesidad salga. Pero con egresados de filología sí han manifestado esa brecha con el trabajo solitario, que sería bueno trabajar más en equipo. Los egresados de comunicaciones reclaman temas de marketing digital y big data. Y eso no está en el proceso de formación. Los empleadores dicen que los necesitan con esas habilidades, los egresados manifiestan la necesidad de capacitación. Esto da cuenta de que deberíamos estar más familiarizados en el proceso de formación con todas estas herramientas.

XF: ¿Algo que agregar?

DG: ¿La virtualidad se puede adaptar a cualquier tipo de ejercicio pedagógico? ¿Se requiere una reflexión previa sobre el propósito de formación? ¿Cómo se puede enseñar esto de esta manera? ¿Cómo más enseñar cada cosa? La virtualidad es una estrategia, pero seguramente habrá muchas otras. Que el proyecto fuera una oportunidad de mirar de otra manera. Yo no sé ese proyecto cómo está relacionándose con el Comité de Carrera del programa.

Medellín, miércoles 11 de septiembre, 2 pm.

Coordinadora del pregrado en Filología

XF: ¿Conoce antecedentes de uso de la virtualidad en el pregrado?

NL: Este es un programa muy tradicional, que ha hecho poco uso de la tecnología, ha llevado un proceso más lento, por su objeto de estudio. Tal vez desde el área de Lingüística sea más común el uso de estrategias virtuales, por sus búsquedas y objeto de estudio, pero no conozco ninguna iniciativa. Tal vez en el Seminario de Edición y Corrección de Textos, hacen mucha consulta en línea, si a eso se le puede llamar virtualidad. También los estudiantes cuando están cursando su monográfico y hacen búsquedas de información. Sé que algunos profesores cuando están de viaje, para no perder sus clases, usan videoconferencia o hacen asesorías virtuales. También usan el drive para almacenar y compartir textos y documentos, así como para hacer edición en línea.

XF: ¿Cómo considera que está la formación docente en el pregrado, respecto al uso de la virtualidad?

NL: Existe poca formación docente evidenciada, aunque sí hay proyectos de estudiantes, pero por fuera del plan de estudios. Los profesores a veces son resistentes, porque implica un ejercicio individual de investigación. Tal vez como uso de la virtualidad se podrían mencionar iniciativas de revistas virtuales de los estudiantes, como La Gacetilla que puede encontrarse en Facebook o Pangloss, que son de los estudiantes, así como la REF (Red de Estudiantes de Filología) que se mueve en redes. También está Cofradía de la Palabra, donde se dedican a la creación de sonetos.

XF: ¿Está contemplada la virtualidad en el nuevo currículo del pregrado?

NL: El proyecto de regionalización del pregrado en modalidad virtual seguro traerá más reflexiones al respecto, pero por el momento, en el nuevo currículo podría hablarse de las posibilidades de que haya virtualidad en los escenarios de práctica, que antes el programa no tenía, o en los énfasis, que tampoco existían, pero no está explícito.

XF: En cuanto a la didáctica ¿se ha pensado en la virtualidad para el desarrollo de los cursos?

NL: Seguramente será de gran utilidad por la proyección que ofrecen las redes y el relacionamiento. Esto podría incorporarse en los cursos, hacer uso de la videoconferencia. Pero por lo pronto, como dije al principio, el programa es muy tradicional, y la adopción de estas nuevas estrategias, muy lenta.

Coordinador del Programa de Español

10 de septiembre de 2019

XF: ¿Conoces antecedentes de uso de la virtualidad en el programa de Filología?

JDM: Quiero aclarar varias cosas, no tengo formación en pedagogía o en didáctica, solo una diplomatura que es equivalente a la pedagógica que ofrece la Autónoma. Veíamos unos cursitos de didáctica y pedagogía, que es el acercamiento más formal que he tenido. Toda la vida he trabajado como docente, y me han interesado esos temas, pero de una manera informal. Yo me gradué en el 97 de la Escuela de

Idiomas y tal vez, en comparación con otras Unidades Académicas, la Escuela de Idiomas hacía mucho uso de grabadoras, cintas magnetofónicas muy grandes, existía un laboratorio, al igual que el uso del televisor y la radio. Escuchábamos el TOP 40. Pero en el 92 cuando yo inicié la carrera, los computadores eran limitados. Recuerdo que al principio trabajé con un profesor con Lotus y WordStar. Eso era lo más cercano a TIC. Cuando ya entro como docente, el segundo contacto, mucho después, 2000, 2001, ya es el correo electrónico. Entonces yo enviaba actividades por correo electrónico, y buscaba actividades, como talleres para hacer en clase de inglés. Uno más que teoría, buscaba actividades, jueguitos para trabajar la gramática...

XF: ¿Estamos hablando de didáctica con tecnología?

JDM: Toda la necesidad y ganas de hacerlo. Las clases eran dinámicas, había mucho cambio de actividades, pero eso era en Multilingua. El correo me servía para enviarles información. Todavía conservo los enlaces. Mi correo era Mixmail. Luego entro a la U de Medellín en 2007. Y allá hago un curso de FAVA Formación en Ambientes Virtuales de Aprendizaje. Recuerdo que hice un diplomado muy regular en la San Buenaventura, en 2005, en virtualidad. Pero en la Universidad fue el contacto más cercano que tuve con un diplomado en FAVA Formación en Ambientes Virtuales de Aprendizaje. Nunca le he tenido miedo a eso, me ha gustado, cree los blogs que había que crear, hacía las tareas... siempre mi impedimento ha sido el tiempo. Cuando entré a Filología en 2013, cuando regresé del Doctorado, dicto lingüística computacional, yo ya traía cosas de mi doctorado, relacionadas con uso de software para investigación. Yo trabajo un poco el blog, lo creo, tengo uno sobre argumentación, nunca lo cerré, seguía con mi técnica de enviar por correo constantemente, uso el drive y los videos y diapositivas de apoyo para la clase. En algunas presentaciones he usado Canvas, no me gusta mucho Prezi, porque es muy cuadrulado. Mi único problema es el tiempo, de montar, de explorar, conocer herramientas. Ahorita trabajo con Classroom, es una herramienta muy amigable. Pero como vivo con tantas cosas... Trabajé en otro contexto con Duolingo, trabajé con gamificación... En síntesis, esa es mi línea de tiempo. Me encantaría explorar más, pero no tengo tiempo.

XF: ¿Y cómo es el tema en el programa de Filología Hispánica? Hay que mencionar el uso de Whatsapp, a veces los muchachos crean grupos, no en todos los grupos, o equipos para hacer microasesorías, y yo se las mando por audio, porque no soy ágil escribiendo. En Filología he visto que los muchachos no le tienen miedo a eso y son muy receptivos, pero yo sí veo que son muy pocos los profes que usan la virtualidad o la tecnología. Creo que todavía hay aprensión, un rezago de tiza, tablero y lengua. Hay profes que se sientan a leer los libros y esta generación es muy visual. Digo solo una cosita que quede como premisa de la entrevista: El futuro es la educación virtual, en muchas partes ya está sucediendo, aquí está apenas entrando. Un 80, 70 por ciento será virtual en unos 20 años. Tal vez los laboratorios no lo sean, pero los cursos sí. Pero eso debe ir a la par con un cambio de paradigma de profes y estudiantes, y nuestra sociedad es muy dependiente, necesita al profe ahí al lado y ahí hay un bache. Este es el marco de la entrevista. Creo en esto, es difícil, pero allá tenemos que llegar.

XF: En el documento de renovación de registro calificado de 2010, dice que el pregrado tiene un 25 por ciento de apoyo con tecnología...

JDM: Mienten, yo creo que ni siquiera hoy tiene el 25 por ciento. No se ha creado la necesidad. Si uno les dice que se metan a la página y consulten... eso no pasa.

XF: ¿Crees que los estudiantes se están formando o demandan otro tipo de metodologías?

JDM: Si he escuchado a algunos estudiantes que cuestionan a los profesores que solo leen en los cursos, a veces el estudiante no valora la voz de la experiencia, pero comprendo también que los estudiantes buscan otras metodologías, que muchos profesores no usan. Tampoco siento que el estudiante lo busque. Ellos aceptan la metodología tradicional. Pasa igual que ha pasado siempre. Dicen “lea más de lo que le explique el profe”, eso no pasa.

XF: ¿Estás diciendo que no se ha hecho una reflexión en torno al tema de la pedagogía, la didáctica y su relación con la virtualidad?

JDM: Para mí tiene que haber un cambio de paradigma y ya se está dando en algunos países nos llevarán la ventaja, nuestros estudiantes se están quedando en la cola. Ahí entran los que están empezando a formar, que es la base de entrar a explorar cosas, las competencias informacionales, informáticas. No creo que haya espacios en Filología. Todo se hace a los tumbos y por la fuerza, o con los profes que les gusta. Siempre hay uno que otro profe que tienen las herramientas para el seguimiento, blogs... Yo hice un semestre de Música en la UNAD, y vi cuatro o cinco materias, hay muchas actividades y demandan mucho tiempo, todos subido, bien guiado, hay un mayor grado de autonomía del estudiante, pero le critico que los documentos que uno leía y planteaban luego talleres y evaluaciones muy literales, que no permitían construir inferencias o hacer lectura crítica.

XF: ¿Los egresados piden el uso de la virtualidad?

JDM: A raíz de la charla de transformación curricular, me quedó la idea de que hay que formar empresa, porque en todas las áreas se dijo. Pero esa pregunta no me la había hecho, y veo muy poco, como si las empresas no pidieran nada de eso, pero puede ser desconocimiento. Solamente una niña que está trabajando para una empresa de Inteligencia Artificial, que está trabajando en el área de Lingüística Computacional. Ni empresas que sepa que demanden el uso de aplicativos, ni que los estudiantes digan que van a aprender manejo de software, porque se los van a pedir.

XF: ¿Quieres agregar algo?

JDM: El diagnóstico es pobre, eso implica que deberíamos estar en un punto más avanzado en relación con la virtualidad. Los estudiantes aprenden muy rápido, pero uno ve que están en la zona de confort. Son muy pocos los que piden algo menos convencional. Hay un reto muy bonito.

Coordinador de la Maestría en Literatura y docente del área de Literatura del pregrado en Filología

Lunes 16 de septiembre

XF: ¿Conoce antecedentes de uso de virtualidad en el pregrado de Filología?

JF: Sé que la Universidad ha ofrecido opciones para que los profesores nos capacitemos en el uso de tecnología para nuestras actividades, el nombre de los programas no lo recuerdo, pero sí ha habido campañas para que nos capacitemos.

XF: ¿En una materia, en un curso recuerda el uso de la virtualidad?

JF: Mis materias son muy primarias, con una presentación en PP, comunicación por correos electrónicos. Esas son las herramientas que yo utilizo. Hasta donde yo sé, los colegas también. No sé si haya colegas que usen blogs para comunicarse con sus estudiantes, o redes sociales o herramientas más recientes, eso lo desconozco, no lo sé.

XF: ¿Los estudiantes han pedido virtualidad?

JF: A mí no me ha tocado y en relación con las evaluaciones de los cursos, tampoco he estado muy pendiente de ese detalle.

XF: ¿En las reuniones de los procesos que le ha tocado liderar se ha tocado el tema de la virtualidad?

JF: Sí se ha hablado, cuando yo coordiné el programa de Filología, que nos enfrentamos a la reforma del plan de estudios, se discutió la necesidad de aplicar herramientas TIC para la flexibilidad. Se discutió que teníamos que adoptar nuevas tecnologías, pero no recuerdo más detalles. Desde que estoy en la coordinación de la Maestría en Literatura, estamos enfrentados a una actualización del PEP que implica tener un control sobre esa transformación curricular. Con el Comité del programa no nos hemos enfocado en la virtualidad del programa, no lo hemos pensado.

XF: ¿Los pares de autoevaluación han hecho sugerencias al respecto?

JF: Nos cuestionaron un poco el concepto de Filología, porque lo consideraban decimonónico. Pero yo me distancié del programa en el 2018. Ahora volví al programa, pero sí quería decirte que en los grupos de investigación que soportan los programas, se están trabajando las Humanidades Digitales, con este proyecto y la profesora Ana María Agudelo, como ella trabaja historia de la edición, muy importante en los Estudios Literarios, ella está muy atenta a esa nueva línea de investigación, soportada en las Humanidades Digitales. Pero eso lo puedo decir así, sin profundizar mucho.

XF: ¿Y los egresados? ¿Han sentido la falta de la metodología o el uso de la virtualidad? No es tanto con los egresados, pero yo sí creo como miembro del cuerpo de profesores, que a nosotros sí nos falta mucho para apropiarnos del universo de las TIC, sacarles provecho y optimizar recursos, no repetir contenidos y hacer más cercana y ágil la relación con los estudiantes. Con los egresados no he sentido ninguna reclamación de virtualidad. Ellos aceptan la propuesta del programa. La Filología es una relación con el texto, eso no quiere decir que no se pueda apoyar con medios no tradicionales, pero yo no he sentido una presión ni de estudiantes, ni de los egresados.

XF: Documento de transformación curricular, inclusión de TIC en el currículo.

JF: Creo que todos esos aspectos y elementos que usted me mencionó deben adoptarse en el programa, para una relación adecuada en el aula con los estudiantes, para salirnos de la clase magistral, que muchos de los profesores la hacemos, hay que revalorarla.

XF: ¿Cómo está el programa en formación docente?

JF: Cuando yo me vinculé a la universidad para pasar el periodo de prueba era necesario un curso de nuevas tecnologías. Han pasado unos años, pero si uno mira el tiempo, no son muchos, y esa capacitación era muy básica, casi que, de bases de datos, búsqueda de información, no implicaba formar al docente para formar esos desarrollos pedagógicos en su quehacer didáctico. Era más ser consciente de unas herramientas básicas. A raíz de la trayectoria que llevo, fui invitado una vez para que nos capacitáramos en apropiación, yo fui a una reunión, pero no volví. Sé que la Universidad tiene cursos en los que ofrece actualización en esos desarrollos, pero yo no los he hecho. No he sentido la necesidad, porque he tenido un desempeño adecuado, no se me ha confrontado mi manera de desempeñarme en el aula y me ha funcionado. Hasta ahora he tenido buen desempeño. Eso no quiere decir que uno deba dormirse o estar en una zona de confort. Lo que pasa es que en el día a día tenemos muchas actividades exigentes, no solo en la docencia, sino en la investigación, y a veces entramos en zona de confort y no nos salimos de ella para conocer herramientas que pueden optimizar recursos. Esto va a implicar un cambio de paradigma en la educación. Yo he tenido una formación muy clásica y es un reto.

Medellín, martes 17 de septiembre de 2019

Docente del área de lingüística del programa de Filología

XF: ¿Conoce antecedentes de virtualidad en el pregrado de Filología Hispánica?

MCG: Tal vez fue en 2008 cuando nos aventuramos a crear unos diplomados de Lingüística para regiones, pero en el pregrado como tal, no.

XF: ¿Usted personalmente ha tenido experiencia usando la virtualidad en los cursos que orienta en el programa?

MCG: Cuando me vinculé a la Universidad monté 2 cursos en Moodle, durante el curso de Integración de Tecnologías a la Docencia, y desde entonces los uso en mis cursos, con el grupo de investigación y con el semillero. Al inicio de cada semestre pido una capacitación en lo que antes era el Programa de Integración de Tecnología, que hoy es Ude@, para que les enseñen a los estudiantes a entrar a la plataforma. También he pedido capacitaciones en Audacity. En esos cursos de apoyo hago uso de foros y talleres, y cuelgo el material complementario de los cursos, así como las lecturas básicas. Lo utilizo como un repositorio de recursos. Incluso tengo autorización para usar el repositorio de ¿Gisterri? Que tiene infinidad de materiales, sin que tengamos problemas de derechos de autor.

XF: ¿Ha habido propuestas o demandas por parte de los estudiantes, para hacer uso de la virtualidad en el programa?

MCG: No, ellos asumen la clase tal y como la reciben, no hay propuestas o reclamos para el cambio de metodología. Usan el drive para montar grabaciones y tienen sus propios portafolios en línea.

XF: ¿Cómo están los profesores en formación docente frente al tema?

Yo creo que hay muy poca formación. Hace un tiempo hicieron una invitación para usar la virtualidad desde Ude@, pero no tuvo mucho eco, porque eso implica un gran trabajo para el docente, mientras monta sus materiales en la plataforma, lo que hace que no haya mayor interés en hacer ese trabajo. Tal vez los profesores Jorge Molina o Mercedes Muñetón tengan capacitación e interés, porque orientan el curso de Lingüística Computacional.

XF: En el documento de transformación curricular de 2016 hay un apartado que habla de la inclusión de nuevas estrategias con tecnología ¿Considera que se están aplicando en el nuevo plan de estudios?

MCG: Por ahora no lo veo. Eso implica un cambio de chip. Por ejemplo, con el nuevo programa en modalidad virtual es cambiar los contenidos, la relación con los estudiantes, diseñar materiales especiales para la modalidad, y los profesores no están preparados. Considero que están mejor preparados los estudiantes. Al parecer ellos se motivan con la presencialidad, le dan mucha importancia a la relación cara a cara, y va a ser muy difícil prescindir de esa relación.

XF: ¿Qué actividades en plataforma utiliza en su curso?

MCG: Les pongo talleres, y deben resolverlos en la clase, pero usando la sala de cómputo. También uso la plataforma para actividades de investigación, o para el semillero de Español Histórico. Allí está alojado también el repositorio del SICELE.

XF: Con este panorama ¿Cómo ve el nuevo proyecto de Filología Hispánica en modalidad virtual?

MCG: Se ha avanzado, pero poquito. Este programa tiene unas raíces muy fuertes en la tradición. Esa concepción impide la apertura para trabajar a partir de nuevos materiales y formas de relacionamiento. En este momento, por ejemplo, está el semillero de Humanidades Digitales. Hace un tiempo, cuando me vinculé a la Universidad también hice el curso de lectoescritura en modalidad virtual para Ude@, de Ingeniería, y hasta hace poco terminé el de Argumentación Oral y Escrita, pero ninguno de esos materiales, ni cursos los hemos usado en el programa de Filología.

20 de septiembre de 2019

Docente del área de Literatura, del pregrado en Filología y Coordinadora del proceso de Adecuación Académico-Administrativa de la Facultad de Comunicaciones

XF: ¿Conoce antecedentes de virtualidad en el pregrado de Filología? He sido profesora la mayor parte del tiempo en el pregrado, con algunos periodos de ausencia por los cargos administrativos. En alguno de ese momento tomé el curso de integración de TIC a la docencia, fue interesante, pero hasta cierto punto frustrante, porque era un Moodle bastante simple, porque el énfasis del programa estaba más en la estética, que en el fondo y había un desinterés por la organización de los contenidos. En eso había libertad, pero había mucha restricción en cómo presentar el curso, y esas exigencias hacían perder mucho tiempo y lo desviaban a uno del tema del contenido. Yo lo presenté después de trabajarle mucho, pero por un error perdí todo el contenido, y yo quería hacer como una gran base de datos en el tema del costumbrismo, que es el tema en el que espero hacer una investigación importante. Quería hacer un acopio para tener distintas unidades y trabajar diferentes apartados en cada curso. No quería tener unidades cerradas, pero eso no se podía hacer, entonces era demasiado trabajo, para tener un curso que solamente sirviera por un semestre. Eso tenía vínculos con videos, yo tengo claro lo de los derechos de autor, pero entonces yo misma tomé fotografías, pero al parecer era muy complicado dar fe de que esas fotos eran mías. Eso era muy rígido y finalmente le perdí el ánimo. Luego cuando le trabajamos a la Maestría en Lingüística y Literatura, fuimos a Aprende en Línea nos dieron muchos cajones, pero nada de recursos. Hicimos la misma indagación en Ingeniería, y era algo así como el uno era la versión pobre y el otro era la opción estrato 6, les damos mantenimiento, asesoría, contenidos... pero ninguno de los dos podía ofrecer estabilidad en la conectividad, aunque para Ingeniería era una estabilidad de más del 90 por ciento.

En ese momento era muy complicado, porque además el portal se caía y solo se podía arreglar en horario de oficina, y luego hicimos la cotización para montar el primer semestre, era un gasto demasiado alto para la facultad, 110, 120 millones de pesos, y no hubo apoyo de la decanatura, el Decano me mandó a que consiguiera la plata en el Tech de Monterrey, lo cual era un poquito difícil. Incluso quisimos implementar que se grabaran las visitas de invitados internacionales, hacer gestión del conocimiento, pero no fue, porque era imposible, yo coordinaba posgrados, intentamos que nos dieran las agendas, los programas, pero nunca llegó nada. Eso era fácilmente explicable porque cuando comenzó la implementación parcial de los cursos, escuché comentarios en relación con que dar un curso en línea decía que el curso eran un montón de recursos adicionales al curso. Porque los estudiantes se quejaban y le decían “Profe hagamos otra cosa”. Ella incluso a veces enojada decía ¿pero estos qué quieren? De alguna manera se entendía que esto de ayudas virtuales no era con los contenidos del curso, sino buscar ayudas externas. Había una especie de oposición a ese asunto. Luego hubo alguna reunión en las que todos salimos muy ofendidos, porque alguien de la dirección nos dijo que nosotros éramos anticuados y que estábamos en la obligación de cambiar nuestros métodos de enseñanza. Le dijimos que nosotros no éramos de la era mesozóica por ser profesores de tiza y tablero. Pero eso también creó muy mal ambiente, porque sonó a un desconocimiento de lo que somos y si entran diciéndole a uno que es inepto, pues es difícil.

Es difícil que una parte del grupo de los profesores que ya llevan tiempo dando los cursos de esa manera, empiecen a hacerlo de otra manera. Uno cree que ese conocimiento debería potenciarse usando las TIC, porque son profesores que se van a ir con el paquete del conocimiento. Aún estamos a tiempo de hacer la gestión del conocimiento. Pero eso requiere acompañamiento. Conozco el caso de la profesora Ana María Agudelo, quien se animó y creó un programa de Cuento, pero solo podía usarlo como apoyo a la presencialidad, no lo podía utilizar para trabajo independiente, todas las horas presenciales y con el apoyo en el aula. Era quizá un tema de falta de confianza entre estudiantes y profesores. Yo lo intenté con videos, para que usaran el tiempo de la clase, pero llegábamos a la clase, pero nadie lo había hecho, porque entienden que no es obligatorio. Uno hace dos intentos de eso, y ya no más.

Otro de los problemas del PITD es que había que hacer doble trabajo, porque uno reportaba las notas en

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UN MODELO PEDAGÓGICO PARA EL APRENDIZAJE EN RED, QUE ORIENTE LOS PROGRAMAS DE PREGRADO EN MODALIDAD VIRTUAL, DE LA FACULTAD DE COMUNICACIONES Y FILOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA.

Moodle, pero no estaba integrado con MARES, y había que diligenciar los formularios dos veces. Lo legal era MARES, entonces se perdía el interés.

El profe Alfredo Laverde fue mucho más sensato. Le dijo al esposo, mójame una página en Internet, tipo repositorio, y lo usa como una herramienta auxiliar. Mantener la información allí de manera permanente. De pronto el de Ana María haya trascendido un poquito más. Ella incluso se presentó al concurso que tenían en el PITD. Yo creo que todo el esfuerzo que se está haciendo ahora, lo vamos a ver en la cuarta o quinta versión del programa. Estamos muy atrasados. El doctorado en Literatura decidió disminuir la presencialidad. Posgrados también decidió que la videoconferencia también es presencialidad.

La opción de trabajo colaborativo del drive, el Facetime, son opciones mejores que Skype. Fui al curso de la Suite de Adobe, pero bastantes regulares los talleristas, pero incluso me enteré de que uno puede hacer videoconferencia a través del calendario. Somos muy primarios todavía para esto.

En los coloquios noté que hay personas diapositivo dependientes, y eso para mí no es un avance, sino un retroceso, porque el estudiante debe poder exponer sin diapositivas. Traté de hacer actividades en pregrado, en los que les pedí que hicieran una actividad en sala de computadores, reservé las salas, para que nadie tuviera excusa, pero nadie llegó.

Esas presentaciones que se muestran con dibujitos son muy chéveres, pero yo por ejemplo para hablar en televisión no sirvo. Hacerse una conferencia y grabarla requiere una gran valentía, que uno esté ahí expuesto. Y yo pienso en el manejo de la voz, ¿Cómo haría eso? Ese es un asunto de mucha, mucha valentía ¿Quién va a ayudar a hacer eso? Es más fácil para el entretenimiento. La otra opción sería volverme Youtuber... pero para encontrar esa especie de entretenimiento tendría que hacerlo estilo youtuber y no conferencista en línea. Las igualadas, una cara amable, una voz de radio, dicen cosas interesantes... todo mediático, la puya... Eso requiere mucho trabajo, para diez minutos al aire.

Anexo 2. Encuentro de Aprendizaje Experiencial para el Diagnóstico de uso de la virtualidad en el programa Filología Hispánica

4 de octubre de 2019

Profesores asistentes:

AMA, Docente del área de Literatura del programa Filología Hispánica.

IL, Docente del área de Lingüística del programa Filología Hispánica.

GB, Docente del área de Literatura del programa Filología Hispánica.

JM, Docente del área de Lingüística del programa de Filología Hispánica.

Primera parte: Dibujos sobre la representación del uso de la virtualidad en el programa.

Ana María: A la derecha, los profesores y los administrativos, a la izquierda los estudiantes. En el centro están todas las herramientas, posibilidades, espacios, prácticas que permite la web. Las de arriba son las que propone la universidad. Las utilizan algunos profesores y algunos administrativos para comunicarse y para proponer procesos con algunos estudiantes. Las otras son las que ofrece la web por fuera de la universidad y que otros usamos también para comunicarnos o para establecer relaciones con profesores o con los estudiantes. Hay también otro tipo de aplicaciones, espacios y herramientas que algunos estudiantes están usando y a los que los profesores les estamos sacando poco provecho y que son muy potentes. Definitivamente las cabecitas que no tienen nada alrededor son las que están por fuera de esos procesos, sea porque sí, por desconocimiento, porque no relacionan la filología con la virtualidad. Todavía hay una mentalidad muy asociada a la materialidad y a las prácticas presenciales.

Gustavo: Mi visión es muy similar. Arriba hay una persona que podría ser el Decano, el Rector, dando órdenes, mandando información, casi siempre a un coordinador. Esa persona se comunica con los profesores y estos profesores usan prioritariamente tablero, pero también pc, se comunican con otros profesores y obvio todos se están comunicando con los estudiantes, ellos son la mayoría. Si bien todos los profesores les envían información a todos los estudiantes, no todos tienen computador. Sabemos de personas que no leen el correo electrónico... todavía no es nada virtual, solo es el formato de envío de archivos, pero puede ser el archivo físico. Hay unas asesorías, hay unas charlas que están representadas en ese monigote café, que es el profe, y el 5 por ciento podríamos decir, son esos profesores que yo sé que tienen alguna plataforma, o se basan en plataformas de la universidad o externas, que montan sus contenidos allí. Son estos del “vaciado” de información física, tipo repositorio. 5 % por ciento sí lleva a cabo lo que podríamos denominar educación virtual.

Isabel: A mano izquierda dibujé a los profesores en verde, a la derecha a los estudiantes en fucsia y establecí las relaciones con la tecnología utilizando líneas de diferente tipo, porque hay profesores que más o menos se acercan, se acercan muy poquito o no se acercan nada. Entre más consolidada esté la línea, más acercamiento hay. Todavía falta que los profesores integren más la tecnología dentro de su quehacer como docentes. Menciono el programa Aprende en Línea, especialmente el caso de la profesora María Claudia Gonzáles, porque ella trabaja precisamente montando el curso de lectoescritura para la virtualidad. Allí sí se ha contado con ese recurso. Es un asunto de doble vía, creo que fue con la Facultad de Ingeniería, y por eso la línea es más fuerte. Y por el otro lado sigue habiendo estudiantes que le tienen miedo a estos medios, al internet, sigue siendo una línea punteada. También están estos que se aproximan a los nativos digitales, hay una relación más consolidada, especialmente con el celular, que es el dispositivo que más se utiliza. Finalmente, abajo las relaciones que desde la virtualidad hay entre estudiantes y profesores. Igual sigue siendo muy tímida. Por eso no hay una línea consolidada.

Jorge: Yo creo que no había entendido, entonces hice las posibles formas en las que uno puede acceder a la virtualidad. Uno puede acceder a una clase como hacen los profesores con estos estudiantes de las regiones, el profesor en su computador y los estudiantes en una sala, se conectan y ven al profesor, pero no hay interacción. Hay videoconferencia, tipo teleclase. Lo otro sería en una sala de informática donde efectivamente se conectan y el profesor está en otra parte dando su clase y los estudiantes haciendo actividades. Lo otro es como al profesor le llegó el trabajo en su casa. El último es el blended Learning, en el que el profesor puede estar en la sala de computadores con los estudiantes, pero también están conectados por internet. En lo que a mí respecta, hacer Lingüística sin computadores es muy difícil. Yo antes usaba Classroom, pero a los estudiantes no les gusta mucho. Son muy reacios a utilizarlo. Ellos dicen que es muy complejo, mientras que con el correo es más fácil. En Classroom tiene muchos pasos, creo que les causa, les aburren tantas etapas.

Gustavo: Los estudiantes me lo enviaban por Classroom, pero también por correo.

Jorge: Es más fácil calificar teniendo todos los trabajos allí.

Gustavo: Uno se demora un poquito al principio, pero después es más fácil para las notas, los exámenes... Al principio exige más trabajo, pero luego se hace más fácil.

Jorge: No la he vuelto a proponer, porque no les gusta mucho, pero me va a tocar, porque todo está ahí.

Gustavo: Quizás no nos sirva para evaluar todo, pero si nos sirve muchísimo por ejemplo para registrar todo. La plataforma ya hace muchas cosas.

Jorge: Yo les enviaba las diapositivas, los exámenes por la plataforma, pero ellos prefieren el correo. Pero a mí me está dificultando mucho la tarea, cuando son 3 ó 4 trabajos en el semestre. Si estos millennials que son tan amantes de la tecnología... a mí me parece muy curioso que no les guste.

Los dibujos de Gustavo y la profe Ana María son como en la misma línea, más enfocados hacia la Universidad. El de la profe Isabel también tiene como centro la Universidad, el mío es más global.

Segunda parte

Educación y virtualidad

Ana María: Yo escribí que se supone que hay una política en la Universidad, porque hay proyectos grandes que la Universidad ha tratado de montar, pero creo que no han funcionado bien, como U de Arroba o Aprende en Línea.

Jorge: Los profesores que entran nuevos tienen que pasar por un curso, entonces sí lo que dice la profe. Hay un plan institucional para que los profesores se formen, pero al parecer tienen que ser obligados, prácticamente.

Ana María: Pero saben qué estoy percibiendo, que está todo muy pensado en el docente. Es que uno piensa en su practicidad, pero a veces yo misma me pienso en espacios de formación virtual como estudiante y yo misma los he dejado, porque me aburro, porque hay un montón de etapas que uno se podría ahorrar, que posiblemente le faciliten el trabajo a los que están al otro lado, pero para uno como estudiante no son agradables. Por ejemplo, el envío de artículos por el OJS, que es más fácil mandarlo por el correo y ya, pero uno sabe que el uso de la plataforma es porque para la revista es conveniente.

Jorge: En estos días envié un artículo y estaba esperando que me lo evaluaran por el OJS, pero no me lo enviaron por la plataforma, sino la evaluación la mandaron por correo. Uno como que ya se acostumbra tanto a ciertas prácticas, que las “antiguas” ya...

Ana María: Lo simple es mejor. Yo he tratado de librarme de aplicaciones. Llegó un momento en el que estaba llena de aplicaciones, pero que cansancio. Creo que eso es lo que les pasa a los estudiantes, ellos ya tienen los espacios que dominan, donde se ven con otros estudiantes, pero como a veces los profesores no manejamos esos espacios, pues... ahí está el cuento.

Jorge: Por eso yo puse ahí lo de los gadgets, porque a veces muchos profes los usan por “parecer” virtuales, por dárselas. Y he visto, no colegas acá, pero sí en otras universidades, en las que hay profesores que usan un montón de cosas, pero no es porque sientan que el estudiante va a aprender más, o les ponen un montón de actividades porque se los piden, o porque sienten que son muy “bling bling” pero no hay un fondo, una unidad didáctica. A veces los estudiantes tampoco hacen parte de los intereses de los profesores. “Miren lo moderno que soy”. Es un uso no consciente de lo que uno puede sacar ahí, de esa parte.

Sí hay unas reflexiones, pero en grupos aislados, por ejemplo, en el semillero que yo coordino, o en el grupo que coordina la profe Isabel que trabaja en el programa virtual para occidente. Pero no hay una retroalimentación de las reflexiones, que eso podría contribuir a que la Facultad y el programa se vean alimentados por esos temas. Sería muy interesante hacer unas reuniones. En cuanto a formación docente ya sabemos que está toda la oferta de UdeArroba, entonces habría que difundirla entre los docentes.

Gustavo: Cuando se me está acabando la clase y no sé qué vamos a hacer a la siguiente, les digo que les escribo por correo, y entonces lo virtual está siendo un instrumento, pero no porque yo piense que a ellos les pueden llegar los contenidos sin mi presencia. Es lo virtual instrumental, para hacer el día a día más fácil, para hacer tareitas.

Currículo y virtualidad

Yo escribí lo de los PDFs porque yo creo que hay una cosa que empezamos a hacer o por lo menos en mi caso, que les adjunto los enlaces de artículos y así me ahorro el envío de este material a la fotocopidora. Ya el estudiante verá si lo imprime, si lo lee. O para las asesorías está el enlace de Skype, pero nunca ningún estudiante pidió una asesoría por Skype y menos mal, porque yo no sabía ni siquiera usarlo en el computador

Didáctica y virtualidad

Gustavo: Según los lineamientos que quizá la institución ha establecido, reconocen la importancia del tema. En mi caso he recibido varias invitaciones, pero no he hecho los cursos. En mi caso uno intenta meter allí como cositas, pero no hay un principio rector que nos guíe a todos, ni que nos obligue, ni que nos invite. Como que existe la idea de la necesidad y de la importancia, pero cada uno es libre de usarlo, si lo cree conveniente. Incluso hice un curso de escritura creativa, de esos cursos que le manda a uno la Universidad. Nunca me imaginé haciendo un curso de Escritura Creativa, cuando pude haber hecho el de permanencia estudiantil, que considero más importante para mis estudiantes. Incluso me ofrecieron también uno sobre la evaluación, sobre cómo cambiar la evaluación, en aras de que el estudiante permanezca. Pero no, elegí el de Escritura Creativa. Por eso mi palabra era Indiferencia, respecto a esas ofertas de cursos.

Jorge: Es muy particular porque yo recuerdo una reunión que tuvimos todos los profes de la Facultad, en la que estaba la profesora Doris presentando justamente el programa de capacitación docente en nuevas tecnologías, y muchos profes dijeron que no sabían. Yo me pregunto si de esos profes que estábamos en esa reunión, que mostraron interés, cuántos realmente se inscribieron en los cursos. De todas maneras, hay profesores que prefieren la clase tradicional, porque adaptarse al uso de tecnologías para algunos puede ser difícil. Hablo sobre todo por algunos colegas que llevan muchos años haciendo casi todos los días lo mismo, y de un día para otro les dicen “a partir de ahora hagámoslo virtual”. Hay profesores que no tienen la costumbre, que siempre es el librito... pero sí, no es solamente acá, sino en otras facultades. El problema de la virtualización es lo que yo decía, cuando eso no hace parte de una unidad didáctica, que yo lo tenga pensado dentro de mi curso, dentro de mi unidad y digo “esta parte la voy a hacer con estas herramientas” y simplemente lo hago porque me fuerzan o por estar a la moda, pues ahí es muy complicado, porque entonces muchos profes piensan que enviar un correo es ya, ya usé lo virtual por hoy. Hay muchas concepciones de virtualidad y al fin y al cabo muchos profes ni siquiera saben qué es virtual o qué tendrían que hacer para en realidad implementar el uso de la virtualidad en sus cursos, cómo lo harían...

Gustavo: No se trata de la adaptación de lo presencial. No es solo usar tecnologías, sino que va más allá de eso. En mi caso, por ejemplo, tengo que explicar con el marcador y escribo esto y dibujo esto, pero ¿cómo hago para que sin necesidad de mi presencia el estudiante, de la manera que se le ocurra, esto quede claro? Para mí el gran reto es dejar de pensar que lo virtual es la adaptación de lo presencial, sino que detrás de eso hay mucha carga, es una cosa más compleja. Yo nunca he sido estudiante virtual, lo máximo que hago es consultar tutoriales en YouTube. Yo me maravillo de que mi profesor de Office, cuando yo tengo algún problema, es un niño de 14 años, y él me explica cómo hacer las cosas. Con otros

videos me aburro, porque siempre tienen una intro muy larga, pero este niño, ¿cómo es posible que él enseña algo, sin necesidad de estar allí y que todo esté muy claro. ¿Cómo hago para enseñar teorías literarias? Yo no me voy a parar al frente de una cámara ¿cómo explicar ciertas cosas y comprobar ciertas cosas sin mi presencia? Sin mi acompañamiento allí, pero no deben sentirse solos, eso es una cosa de locos.

Ana María: No es sin tu presencia, es otra presencia.

Gustavo: Entonces mis contenidos seguirán siendo los mismos, pero cómo lograr transformar los contenidos para que el estudiante llegue a él sin mi presencia...

Ana María: Tenemos que reflexionar sobre cómo se aprende en la virtualidad y si todo el programa se podría transformar en este nuevo modo.

Gustavo: Tal vez una especialización o un diplomado, yo siento que no todo el mundo podría enseñar de ese modo, así como las comunidades digitales no son tema para un pregrado, podría ser tema para un diplomado. Yo creo que no todo se puede trasladar a lo virtual. Yo no me imagino a las personas, a niños aprendiendo a leer a través de una pantalla. Eso seguirá necesitando al profesor...

Isabel: Estamos en este momento en un momento de transición y por las necesidades de la Universidad, la presencialidad habrá que pensarla de otra manera, que es por ejemplo el asunto en el curso de lectoescritura, que es supuestamente un curso virtual, pero funciona como uno presencial, porque los encuentros son en horarios de clase, como en la presencialidad e incluso los profesores exigen que los estudiantes estén conectados sincrónicamente, porque se matricularon en la clase. Hay que pensar cómo no perder la esencia de los pregrados presenciales y eso lo decía el profesor Fernando "Yo me matriculo en un pregrado presencial, porque quiero estar en un aula de clase, frente a frente con el profesor, pero también podría pensarse por esa cuestión de la cobertura, en diseñar programas bimodales, de hecho, Ingeniería lo tiene. Que tengamos dos horas en la presencialidad y dos horas en la virtualidad. Sigue habiendo la misma, el mismo tiempo, pero se utilizan otras plataformas, es como pensarlo de otra manera.

Ana María: A mí me preocupa que la Universidad lo haga por cobertura y no por el aprendizaje, es que ¿dónde se está poniendo el acento? A mí realmente eso es lo que me preocupa.

Anexo 3. Informe de aplicación de encuestas

Diagnóstico de uso de la virtualidad en el pregrado de Filología Hispánica

Se definió el uso de la encuesta de autoaplicación de cuestionario individual, vía internet, para recolectar sistemáticamente datos numerosos de individuos, con el objetivo de entender al universo al que representan. Además, porque permite documentar información que confirme o contradiga datos previos sobre un fenómeno. Hernández et al. (2014)

La fuente para la aplicación de las encuestas fueron los estudiantes y egresados del programa, con el objetivo de indagar por sus percepciones respecto al uso de la virtualidad en las actividades académicas.

El primer envío de los formularios se hizo el 17 de septiembre, con repetición 9 días después, el 26 de septiembre. De los estudiantes se recibieron 68 respuestas, mientras que de los egresados no se recibió ninguna. Los envíos se hicieron a través del comunicador de la Facultad de Comunicaciones, que es quien administra las bases de datos de los públicos de la comunidad académica, de manera centralizada.

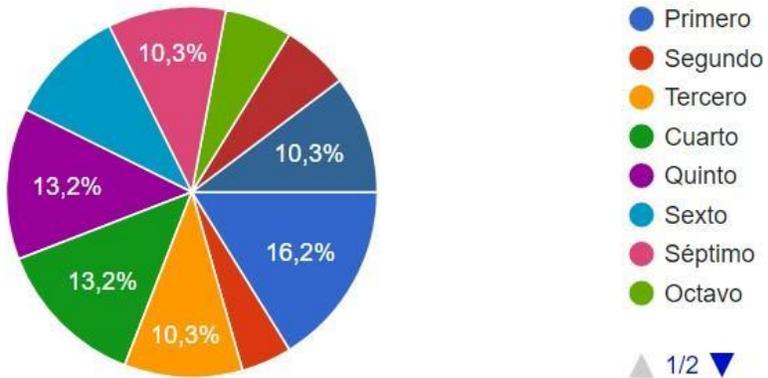
La encuesta aplicada a los estudiantes tenía 2 preguntas:

1. ¿Está satisfecho con la calidad de la formación recibida hasta el momento, en el programa de Filología Hispánica?
2. ¿Durante su proceso de formación ha hecho uso de estrategias virtuales en los cursos de pregrado? En caso afirmativo ¿Cuáles han sido dichas estrategias?

Las respuestas fueron las siguientes:

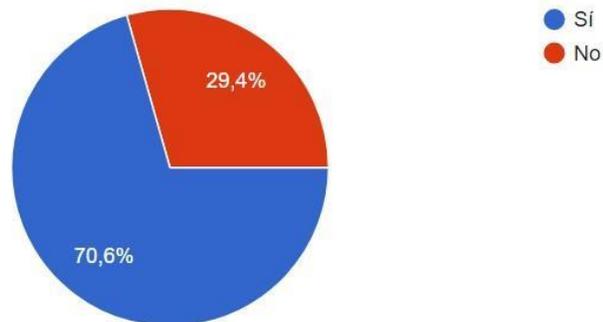
Semestre que cursa actualmente

68 respuestas



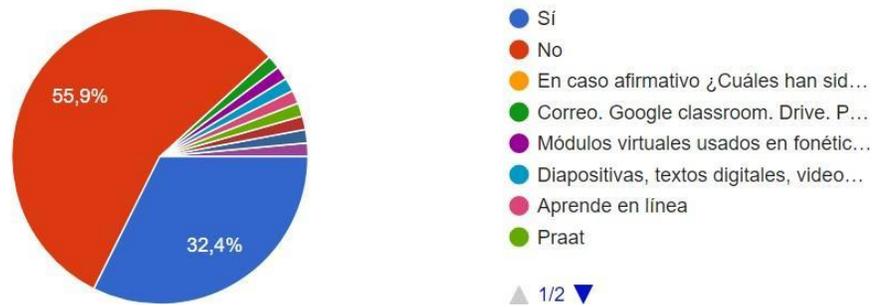
1. ¿Está satisfecho con la calidad de la formación recibida hasta el momento en el programa de Filología Hispánica?

68 respuestas



2. ¿Durante su proceso de formación ha hecho uso de estrategias virtuales en los cursos del pregrado?

68 respuestas



Anexo 4. Encuesta para egresados
Diagnóstico de uso de la virtualidad en el pregrado de Filología

INTRODUCCIÓN (Texto de presentación para los egresados)

La encuesta que usted diligenciará a continuación consta de dos preguntas, y hace parte del proyecto apoyado por Colciencias *Propuesta de Regionalización de Filología Hispánica, Subregión Occidente, Modalidad Virtual*. Sus aportes serán de gran utilidad para la construcción de un diagnóstico del uso de la virtualidad y la implementación de tecnología, en el pregrado de Filología Hispánica que se ofrece en la ciudad de Medellín.

DATOS DEL EGRESADO

Año de graduación: _____

1. ¿Está satisfecho con la calidad de la formación recibida en el programa de Filología Hispánica? Sí _____ No _____
2. ¿Durante su proceso de formación hizo uso de estrategias virtuales o que implicaran el uso de tecnología en los cursos del pregrado Sí _____ No _____ En caso afirmativo, ¿Cuáles?

Esta encuesta se envió en dos oportunidades a través de la base de datos de la Facultad de Comunicaciones y Filología y no obtuvo respuestas.

Anexo 5. Testimonios de los desertores y participantes en el curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital

Entre el 8 de mayo y el 18 de junio se llevó a cabo a través de la plataforma de mensajería instantánea Whatsapp, el curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital. Dicho espacio formativo se diseñó especialmente para el despliegue del modelo pedagógico para educación virtual en su primera versión. Las mediaciones pedagógicas se desarrollaron en su mayoría, a través de la plataforma de mensajería antes mencionada, con apoyo de una página de Facebook a manera de repositorio, y el uso de Youtube, como plataforma de contenido audiovisual.

Se trató de un curso libre, ofrecido por la Facultad de Comunicaciones a través de sus redes sociales, en el que se inscribieron 44 participantes, entre profesores y estudiantes de la Universidad de Antioquia, principalmente de la Facultad de Comunicaciones, además de 3 participantes externos.

Quienes desertaron

Entre el 8 de mayo y el 18 de junio, durante las 6 semanas de duración que tuvo el curso, se retiraron 12 participantes, en distintos momentos. Se les escribió por correo electrónico con el objetivo de indagar por las razones que los llevaron a retirarse. A estos correos respondieron 8 personas. De ellas 3 eran profesoras de la Universidad, y 3 estudiantes de la Facultad. Las razones que manifestaron para haberse retirado del curso fueron diversas, como el estado anímico o dificultades con los dispositivos tecnológicos; pero las más recurrentes están relacionadas con el ritmo del curso y la sobre carga laboral o académica durante el aislamiento, como puede verse a continuación:

1. GECV, profesora.

“Lo primero que puedo decir es que me inscribí porque me imaginé algo diferente, expectativas que seguramente surgieron desde el deseo; entonces realicé mi primera y única intervención muy entusiasmada, pero, después de eso, tuve que ausentarme como tres días porque los efectos de un tratamiento me tenían noqueada. Al retomar tuve la sensación de que, pese a las numerosas intervenciones que ya se registraban, todavía estábamos en una etapa de aprestamiento o tal vez, pensé, de aproximación entre los miembros del grupo. En todo caso, me pareció que el curso todavía no iniciaba, que, si acaso, explorabas conocimientos previos. Hice varias pausas, pero cada vez que regresaba tenía la misma sensación.

El ambiente era muy agradable, todo parecía un juego, parecía un grupo más de WhatsApp al que nos vinculamos por amistad o afinidad de gustos. El problema es que realmente ese tema no era uno de mis encarretes. Claro, se trataba de lecturas y escritura en el mundo digital, pero no del modo en que lo imaginé. Explorar los géneros que emergen en dicho ámbito, en términos informativos, no me llamaba mucho la atención en ese preciso momento. Me pareció un chat como cualquiera, solo que con un tema de interés específico. No un lugar para escribir, leer, comentar, tipo taller, como lo había imaginado. Fue mi error de interpretación. Ni siquiera se escribía o se leía mucho en esos formatos digitales que se exploraban. Todo era como picar un poco allí y un poco allá, explorando los géneros digitales, sus definiciones básicas y aplicaciones prácticas y un poco de interacción grupal sobre cada cuestión, en forma amena, sin duda, pero sin mucha profundidad.

Descargué unos cuantos artículos, PDFs, para posteriores lecturas porque me parecieron interesantes y suficientes para informarme más sobre la interacción digital. También exploré algunos enlaces sugeridos y observé algunas participaciones, más o menos ingeniosas, hasta que reconocí que si definitivamente no iba a participar más lo correcto era abandonar el curso.

Te respondo con sinceridad y claridad porque quiero retribuir de la mejor manera a tu invitación. En ese sentido pienso que el formato del curso puede ser más del gusto de los grupos etarios más jóvenes. Tengo 56 años, este formato me parece “ruidoso”: tantas y tan constantes intervenciones, sumadas al maremágnum de información que nos llegó con la pandemia y a la exigencia de permanecer tanto tiempo online me llevaron a cierta saturación que tampoco favoreció mi mejor disposición para este tipo de curso. Prefiero otros formatos de lectura y otras dinámicas de interacción, incluso cuando se trata de la virtualidad”.

2. LDA, Estudiante

“Hola, buen día, el motivo fue, que no le encontré sentido, ya que solo se centraron en memes, la idea era proponer lecturas y escrituras en el mundo digital, hay muchas formas, hay muchas estrategias, son muy buenas, cómo para solo tener memes. Lo siento mucho, pero me aburrí y no me aportó nada en lo profesional. Un abrazo”.

3. CA, profesora.

“No logré conectarme al grupo desde que comenzó, pues los días de encuentro estaba en clase o en asesoría. Recuerda Ximena que soy profesora de cátedra y generalmente tengo cuatro cursos, incluso uno de sábado y domingo que estoy a punto de terminar. Como ves, entre mis labores de docencia y la embestida que nos pegó a la mayoría, la virtualidad, tengo casi todo el tiempo copado. Así que cuando comencé a leer la cantidad de mensajes compartidos por el grupo me sentí agobiada y perdida, pues no lograba conectar ni ponerme al tanto de lo que ya habían realizado. Quiero que sepas que no ha sido una falla de tu estrategia didáctica, es mi escaso tiempo, con cuatro cursos, reuniones administrativas, respuesta a correos de estudiantes y un largo etcétera, no logré agarrar la dinámica desde el inicio”.

4. JJA, profesora

“Fue lamentable para mí retirarme del curso, estaba muy interesante y para mí fue novedoso. Pero le cuento: No tengo un celular de alta gama y la cantidad de emoticones e información que enviaban me llenaba la memoria y me bloqueaba otras funciones del teléfono. Tristemente la sociedad de consumo en la tecnología nos obliga a tener buenos celulares y si no los tenemos quedamos por fuera.

Soy licenciada en educación y empecé a laborar desde mi casa de manera virtual y si bien hay unos horarios establecidos, es imposible ceñirme a ellos, se trabaja mucho pero mucho más tiempo y además tengo una niña de dos años que aún es demandante de atención y cuidado.

Si bien el curso estaba muy interesante y novedoso, en mi concepto todo un éxito será, personalmente y con todo el respeto, obliga a estar mucho tiempo en un celular y muy personalmente siento y pienso es

desgastante, hay momentos que, aunque la tecnología es necesaria, también se hace necesario descansar de ella y ocuparse de otras cosas. y trabajar virtual y tener un curso virtual es estar casi todo un día conectado a una pantalla.

Pero puedo decir honestamente que mis principales motivos del retiro fueron falta de un aparato más moderno y factor tiempo. Me parece maravilloso haber recibido este correo suyo y quedaría muy atenta a posteriores cursos, soy una convencida de que no se debe parar de aprender nunca”.

5. LFAM, estudiante.

“En mi caso particular quiero contarle que el curso no cumplió con mis expectativas, pues cuando leí "curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital" en la primera invitación que nos hicieron, creí que era algo más parecido a un taller de creación literaria, que es un aspecto que me interesa bastante para redactar mis propias producciones.

Ahora, esto no quiere decir que no viera el curso como pertinente, pues me parece que su propuesta es interesante y novedosa; sin embargo, también está la cuestión de que trabajo, he continuado con las clases de mi pregrado en Comunicaciones y asumir actividades de más en estas circunstancias no me pareció una decisión sensata, por lo que decidí retirarme con la misma libertad con la que me inscribí inicialmente”.

6. DAZA, estudiante.

“Mi retiro fue porque justo cuando estaba empezando el curso mi celular se dañó y no pude recuperarlo hasta varios días después. Cuando pude conectarme a WhatsApp encontré muchos mensajes en el grupo, enviando imágenes, stickers, varios elementos que no logré cohesionar con lo propuesto por el live en Facebook. Me sentí bastante descolocado y opté por retirarme”.

7. SCPG, estudiante

“Buenas tardes, estuve hasta hace poco en el grupo de whatsapp creado para el curso. Las actividades planteadas eran divertidas y realmente me llamaban mucho la atención, pero como no había participado antes, me daba pena con el resto del grupo comenzar a participar. Por otro lado, en los últimos días he estado con un estado anímico bajo, estoy intentando concentrarme en las materias del semestre y de alguna forma ver notificaciones de 30-40 mensajes sin leer del grupo, me generaba cierta incomodidad. Intenté silenciando el grupo, pero aun así aparecía en el inicio”.

8. DC, estudiante.

“Buenas noches, es extraño recibir este correo, porque yo pensé que me habían sacado, realmente me habría gustado participar, solo recibí un correo diciendo que me agregarían a un WhatsApp grupal para comenzar y estuve pendiente pero nunca pasó, pensé que me habían sacado, yo soy comunicadora audiovisual y me habría encantado estar”.

Los silenciosos

De los 44 participantes inscritos, 15 se mantuvieron hasta el final, pero poco o nada interactuaron en las conversaciones propuestas. Al final del curso se les envió un correo electrónico con el objetivo de conocer las motivaciones para su falta de participación. Se recibieron 6 respuestas, 4 de ellas de profesores de la universidad, y dos más de estudiantes de la Facultad. En ellas puede verse también relación con los argumentos esgrimidos por el grupo de quienes desertaron, en relación con el ritmo del curso, y las múltiples ocupaciones académicas y laborales de los participantes.

1. DPAH, profesora

“Yo aprendí mucho, me sorprendió que se logrará ese nivel de profundidad, dadas las herramientas usadas. Mi mayor aprendizaje fue en lo didáctico, las cosas que hiciste para motivar el debate y el rol del profesor que desempeñaste. Estuve callada por dos razones. La primera es que el ritmo me fue imposible seguirlo, porque estoy con mucho trabajo, aprendiendo a enseñar en este modo, es mi primera vez y siempre había sido muy reacia a la virtualidad, así que preparar una clase para mí es todo un desafío. Lo segundo, los temas que debatieron, desde la perspectiva que lo hicieron, era completamente nuevo y no me sentía capaz de participar, pero leí y los escuché en los debates y leí algunos de los documentos que se colgaron en Facebook. ¡Yo fui una observadora sorprendida!

2. AFRP, profesor

“En realidad me parecieron interesantes los contenidos del curso y considero que tu rol dinamizador fue clave para incentivar la interacción. En mi caso, empecé activo los primeros días; pero con el paso del tiempo sentí que el ritmo me rebasó y opté por tomar los materiales que ibas compartiendo y los aportes de algunos participantes. Por esa razón no me retiré, porque tomé el resultado final como un compendio de información sobre el cual es valioso volver con una mirada reposada. Sin embargo, eso fue como llegar al resultado sin vivir el proceso y ahí apareció un interrogante personal sobre esta apuesta: ¿cuándo?, ¿en qué momento aprender? Porque hubo momentos en los que definitivamente no podía responder al ritmo del curso debido a que estaba en otras actividades y hubo otros en los que simplemente no estaba en disposición de hacerlo. Claro, el costo de esto es que dejé de sentirme parte de... y opté por seguir la fiesta desde la barra con mi libreta de notas: una especie de voyerismo académico”.

3. AMVM, profesora

“El volumen de trabajo en Ude@ ha estado muy alto y la verdad solo me daba tiempo de leer más no de participar. El ver mensajes en el grupo me angustiaba.

Me pareció bastante demandante la metodología, tanto por su parte como profesora como por la de los estudiantes. No sé si un profesor regular de la U sea tan juicioso como usted, que todos los días nos invitaba y motivaba a la participación, hasta los domingos. Y lo mismo digo de los estudiantes, tiene que ser un tema muy apasionante para uno querer estar conectado un fin de semana.

He notado que tengo cierto problema con los grupos del Whatsapp, no se respetan horarios ni tiempos y si no se establecen bien las normas de uso, y si no están allí cuando lo mandan te vas quedando atrasado y mejor decides abandonarlo.

Me queda la inquietud, puede ser que usted como profe tenga mejor la información, la herramienta no sé si puede aplicar para todas las áreas, no me imagino me curso de Programación allí para promover el pensamiento lógico deductivo, Pensando, sería a punto de videos, pero la gestión de las preguntas por parte de los estudiantes puede ser confusa.

El material que compartió me pareció interesante y los live streaming muy concisos, por ejemplo, el de la teoría del conectivismo. Si bien se tenían diferentes canales: Facebook, whatsapp estuve más pendiente de whatsapp”.

4. DRJ, profesora

“Resulta que en la primera charla que usted dio, salí muy interesada en su propuesta porque este tema siempre me ha interesado, pero no contaba con la demanda de reuniones, propuestas, estrategias y cursos por los que debía responder en esta contingencia. No me retiré del grupo porque siempre tuve la esperanza de aligerar mis cargas y poder disfrutar de su innovadora propuesta, pero fue imposible. Me alegró mucho ver la participación de mis compañeros, en algunas ocasiones, leía los textos y publicaciones...”

5. ADZH, estudiante

“La verdad yo aprendí muchísimas cosas, solo que no suelo ser muy participativa en los grupos, entonces leía los textos o veía los videos, pero no generaba una opinión para compartirla con los demás salvo algunos casos que sí respondía a algunas de las actividades”.

6. SOR, estudiante

“Responder apenas en este momento es una pequeña muestra del desfase que tengo con varios de mis asuntos. y es justo uno de los motivos por el cual mi participación en el curso se vio afectada, el cambio a la educación virtual representa un reto en la inversión del tiempo y en la distribución de este.

El curso me hubiera gustado seguirlo y acompañarlo ya que es de mi total interés y es justo parte de lo que quiero desarrollar para mi tesis de grado como estudiante de Letras: filología hispánica.

Si bien mi participación no fue activa, por momentos trataba de seguirle el hilo a las clases, sin embargo, el tema de las redes y lo virtual saturan hasta cierto punto y la parte ergonómica por momentos representa un problema.

Realmente me gustaría aproximarme más al tema y molestarla con algunas cosas. ya que es de mi total interés. También me gustaría responder de manera más coloquial y con explicaciones más extensas, pero menos "académicas", sin embargo, hacerlo de esa manera y por este medio es complicado, tal cual como lo demostraron algunos ejercicios. Le pido disculpas por brillar por mi ausencia en el curso, pero el tema de la cuarentena y lo virtual aún representa unos inconvenientes”.

Los participativos

1. DBM. Docente de cátedra del área de lingüística

“En este doble espacio de formación e información que compartimos utilizando la herramienta de Whatsapp: La conexión de los participantes con los contenidos, en mi caso, fue prácticamente nueva porque pude apreciar en la tecnología las funcionalidades y/o potencialidades de los nuevos lenguajes en las redes como la multimedia, hipermedia, la música, entre otros, que están siendo y pueden ser implementados para ser utilizados e incorporados a la didáctica. La documentación en formatos y contenidos variada, y a veces incluso inesperadas, lo que dio dinamismo.

El papel del estudiante en el curso fue dinámico, tanto en el manejo de mi tiempo como por el interés que se iba publicando en el chat, bien fueran comentarios, formular preguntar, compartir enlaces, hacer un chiste. Una participación algo dura porque se tiene la atención ocupada en los momentos de descanso o de ocio durante todo el día que a su vez me permitió estar activa y un poco más aguda en el desarrollo del pensamiento visual como en la lectura de los memes, las selfies, entre otras.

El papel del profesor fue mantenernos despiertos. En mi caso, en una actividad nueva con diversos formatos y contenidos de forma práctica, real y divertida (cuando hizo su propio meme o los filtros para personalizar una presentación). Un emisor y perceptor de ideas con mente abierta, formadora y abierta. Aunque, insisto, en que para mí fue un poco agotador pero provechoso. Buena estrategia para el manejo y uso posibles de estos medios YA, sin formación especial anticipada para participar del curso.

Las estrategias de comunicación fueron las necesarias por el momento, así, el whatsapp, el correo electrónico, ejercicios interactivos, fotografías, sonido-podcast y Facebook, para que el estudiante investigara y compartiera información, de manera que también hubo investigación individual acorde con la inquietud que tuviéramos cada uno.

La evaluación en realidad no la sentí en términos cuantitativos sino cualitativos. Me sentí responsable de lo que aprendí para fortalecerme en el tema de las redes. Y ya este es un asunto individual.

Aprendí a reconocer, cómo desde el punto de vista tecnológico estamos expresando y viviendo, tal vez, la democratización. Entendí que es necesario desarrollar el pensamiento visual, otra forma de percibir la realidad y donde en muchos casos desaparece la palabra. También me permitió observar cómo toma fuerza la kinésica y la prosodia en estos medios de la comunicación actual, y cómo esta acción lleva a la claridad y brevedad del discurso en su formato”.

2. JCMS, Docente de cátedra, del área lingüística de la Facultad de Comunicaciones

“¿Qué opina de las conexiones que se establecieron entre los participantes y con los contenidos?

Fue muy provechosa por la pertinencia de dichos contenidos en la realidad actual de las comunicaciones, que ha encontrado en las TIC otras dinámicas”.

¿Cuál fue el papel de los participantes en el curso?

“Los participantes no solo realizaron lecturas y tareas relacionadas con los contenidos del curso, sino que hubo interlocución alrededor de ellas y compartieron material adicional de interés de acuerdo con los asuntos abordados”.

¿Cuál fue el papel del profesor en el desarrollo del curso?

“El profesor asumió una interacción continua con los participantes, traducida en sus aportes desde su saber, sus comentarios a partir de las lecturas, en sus orientaciones sobre las tareas y en sus motivaciones con sus ejemplos de estas”.

¿Qué estrategias de comunicación se usaron en el curso?

“Analizamos videos, audios y textos que mezclaban diferentes lenguajes. Construimos textos gráficos con símbolos propios del lenguaje de las redes sociales. Analizamos conceptos que van surgiendo en el ámbito de la comunicación en las redes sociales. Reflexionamos, desde un enfoque pedagógico, la naturaleza y la función de la comunicación en las redes sociales en relación con lo que las TIC le van deparando a la sociedad”.

¿Qué aplicaciones y redes se usaron en el desarrollo del curso?

“WhatsApp, Facebook...”

¿Necesitó formación especial para el desarrollo del curso?

“En absoluto. Yo era lego en casi todos los asuntos trabajados, pero los entendí sin dificultad. El lenguaje y los contenidos del curso fueron asequibles; el curso tuvo un enfoque bastante dinámico y ameno. Estas características no le restaron seriedad y profundidad”.

¿Qué materiales educativos usó durante el curso? ¿Por qué?

“Videos, audios, textos verbales, textos con lenguaje no verbal, textos que combinaban el lenguaje verbal y el no verbal”.

¿Cómo accedió a los contenidos educativos? ¿Por qué?

“A través de aplicaciones y redes sociales”.

¿Cómo seleccionaron los contenidos que se compartieron en el curso?

“La profesora hizo la propuesta temática y compartía algunos contenidos al respecto; los participantes también aportábamos contenidos tomados de diferentes fuentes digitales de acuerdo con el desarrollo de los temas”.

¿Cómo percibió la evaluación del curso?

“Como la evaluación fue cualitativa, todos nos íbamos retroalimentando y, al final, cada uno habló de su experiencia de aprendizaje”.

¿Qué aprendió?

“Que las redes sociales, los sitios web, las aplicaciones y, en general, las TIC nos sumergen en un mundo de posibilidades comunicativas, del cual la sociedad no puede escapar y, por ende, lo mejor es tomar de allí herramientas que nos ayude a comunicarnos en diferentes contextos, situaciones comunicativas y con diferentes poblaciones lingüísticas”.

3. JM, estudiante de la Maestría en Comunicaciones

“¿Qué opina de las conexiones que se establecieron entre los participantes y con los contenidos?”

La conexión que se estableció entre los participantes y los contenidos fue pertinente, pues los temas abordados son de actualidad y de relevancia para la academia.

¿Cuál fue el papel de los participantes en el curso?

El papel de los participantes en el curso fue muy receptivo, propositivo y participativo.

¿Cuál fue el papel del profesor en el desarrollo del curso?

El papel del profesor en el desarrollo del curso fue dinámico, motivador, mediador y facilitador del aprendizaje de manera innovadora, pedagógica utilizando un adecuado ambiente de trabajo.

¿Qué estrategias de comunicación se usaron en el curso?

Las intervenciones y materiales compartidos por la profesora normalmente no atendían un horario habitual, esto con el propósito de que los estudiantes pudiéramos interactuar y participar de los contenidos en diferentes horas del día según las ocupaciones de cada cual.

La empatía con la profesora y los demás compañeros permitió llevar una conversación fluida y participativa.

¿Qué aplicaciones y redes se usaron en el desarrollo del curso?

Whatsapp principalmente, Facebook, y el correo electrónico.

¿Necesitó formación especial para el desarrollo del curso?

No

¿Qué materiales educativos usó durante el curso? ¿Por qué?

Aplicativos para la creación de memes y stickers como parte de la dinámica del curso en aras de acercarnos y conocer de estos lenguajes propuestos en redes sociales.

¿Cómo accedió a los contenidos educativos? ¿Por qué?

Mediante el uso del celular principalmente, y esto se debe a que la mayor parte de los contenidos compartidos por la profesora, fueron mediante el aplicativo Whatsapp y con el uso de este dispositivo, el acceso a los contenidos se me facilitaba por allí. No obstante, también acudí al uso del computador para

observar las presentaciones en Power Point preparadas por la profesora y para visualizar los live stream compartidos por la página de Facebook del curso.

¿Cómo seleccionaron los contenidos que se compartieron en el curso?

Las temáticas para el curso fueron propuestas por la profesora, sin embargo, de acuerdo con la participación y observaciones de los estudiantes, eran incluidos o profundizados otros temas.

¿Cómo percibió la evaluación del curso?

En términos generales, el curso tuvo muy buena aceptación y valoración de cuenta de los participantes, pues en corto tiempo la profesora logró abordar diferentes contenidos enfocados en las lecturas y escrituras en el mundo digital, proponiendo una dinámica activa, participativa y colaborativa de manera que siempre hubo interés de los estudiantes por aprender en este espacio creado por la Universidad.

¿Qué aprendió?

El curso como tal, me dejó bastantes aprendizajes, tenía un acercamiento sobre lo que es la gamificación, pero con el curso pude comprenderlo con más claridad. Aprendí sobre la voz como lenguaje sonoro, y de su uso en el contexto. Pude hacer un repaso de temas como la hipermedia, crossmedia, transmedia y storytelling. Además de los temas expuestos anteriormente, también se aprendió sobre la historia de los memes, de los stickers y de su uso en redes sociales”.

Anexo 6. Cuestionario para la profesora del curso Medios Interactivos

Diseño metodológico para el análisis de impacto de la implementación de un Modelo Conectivo para la educación virtual

Frecuencia: Se aplicará cada semana, durante las 10 semanas de recolección de datos, después de la sesión de clase.

Fuente: La profesora - dialectizadora del curso Medios Interactivos

Este cuestionario está diseñado para recoger las percepciones de la docente en relación con la planeación y el diseño de estrategias, materiales y recursos, y su posterior implementación en el desarrollo del curso, cada semana.

Este instrumento busca indagar por las siguientes hipótesis:

- La inclusión de recursos y materiales disponibles en la red incide positivamente en la inversión en tiempo y recursos dedicados a la producción de contenidos para la educación virtual.
- La inclusión de espacios de interacción sincrónica con objetivos y tiempos definidos impacta positivamente la motivación de los participantes del espacio formativo.
- El uso de mensajes en lenguaje audiovisual, sonoro y gráfico en espacios de heteroevaluación favorece la participación de los estudiantes en la valoración de los aprendizajes.
- El uso de mensajes en lenguaje audiovisual, sonoro y gráfico en espacios de autoevaluación favorece la participación de los estudiantes en la valoración de los aprendizajes.
- El uso de plataformas de mensajería instantánea en tiempos y espacios definidos para la coevaluación incide positivamente en la participación de los estudiantes en la valoración de los aprendizajes.

Planeación de materiales: Descripción

1. ¿Cuánto tiempo invirtió en la búsqueda de recursos para esta semana de clase?

- a. Fue rapidito, menos de una hora.
- b. Estuvo fácil, una hora.
- c. Me iba demorando, me gasté dos horas.
- d. Estuvo duro, me gasté tres horas.
- e. ¡Qué cansancio! busqué recursos durante más de tres horas.

2. ¿Cuánto tiempo invirtió en la preparación de recursos para esta semana de clase?

- a. ¡Fue en bombas!, menos de una hora.
- b. Estuvo fácil, una hora.
- c. Estuvo larguito, me gasté dos horas.
- d. Estuvo duro, me gasté tres horas.
- e. ¡Qué cansancio! preparé recursos durante más de tres horas.

3. ¿Cuántos recursos disponibles en internet incluyó esta semana en el curso?

1. Ninguno, todo lo hice yo.
2. Uno, me pareció buenísimo para el tema.
3. Dos, es importante darles opciones.
4. Tres, había mucho de dónde escoger.
5. Más de tres, en la variedad está el placer.

4. ¿Cuántos recursos diseñados por usted incluyó en esta semana del curso?

1. Ninguno, todos los tomé de internet.
2. Uno. Había que proponer alguna cosita.
3. Dos. Me entusiasmé preparando el tema.
4. Tres. Estaba inspirada.
5. Más de tres. Este tema definitivamente me encanta.

5. ¿Cómo considera que la inclusión de recursos disponibles en internet afectó el tiempo de preparación del curso?

1. No incluí recursos de internet esta semana.
2. Fue maravilloso, preparé la clase más rápido que nunca.
3. Disminuyó un poco el tiempo de preparación, tuve más tiempo para otras cosas.
4. Fue igual, no cambió para nada.
5. Me gasté más tiempo buscando en internet.
6. Fue agotador, se me multiplicó el trabajo.

Desarrollo de actividades Sincrónica/Asincrónica

6. ¿Cómo valora la duración que tuvo la sesión sincrónica, con base en la actitud que percibió de los estudiantes?

- a. Muy mal, parecían estar todos entre las cobijas.
- b. Mal, me sentí hablándole a la pantalla casi todo el tiempo.
- c. Regular, solo hablaron los mismos de siempre.
- d. Bien, estuvo animada la clase.
- e. ¡Súper bien! Pura buena vibra, estaban muy conectados.

Evaluación

5. ¿Cuántos mensajes de autoevaluación en lenguaje sonoro recibió esta semana en el curso?

- 1. Ninguno. Parece que no se atreven a grabarse la voz.
- 2. Entre 1 y 4. Fueron los valientes que mandaron notas de voz.
- 3. Entre 5 y 8. Lentamente se van animando.
- 4. Entre 9 y 12. Solo les faltó ponerme música y todo.
- 5. Más de 12. Estuvieron inspirados.

6. ¿Cuántos mensajes de autoevaluación en lenguaje audiovisual recibió esta semana en el curso?

- 1. Ninguno. El video parece no ser lo suyo.
- 2. Entre 1 y 4. Unos pocos con alma de cineasta.
- 3. Entre 5 y 8. Empiezan a explorar grabarse en cámara, así como con las selfies.
- 4. Entre 9 y 12. ¡Definitivamente son audiovisuales!
- 5. Más de 12 ¿Cómo no se nos había ocurrido antes?

7. ¿Cuántos mensajes de autoevaluación en lenguaje gráfico recibió esta semana en el curso?

- 1. Ninguno. Nadie se animó a mandar imágenes.
- 2. Entre 1 y 4. Una imagen vale más que mil palabras.
- 3. Entre 5 y 8. Fue divertido ver cómo presentaron sus reflexiones en imágenes.
- 4. Entre 9 y 12. Se están poniendo muy creativos modificando fotos e ilustraciones.
- 5. Más de 12 ¡No demoran en hacer memes!

8. ¿Cómo valora la participación de los estudiantes en los espacios de autoevaluación?

1. Muy bien, fueron críticos, creativos y reflexivos.
2. Bien, hubo una buena participación.
3. Regular, no se involucraron mucho.
4. Mal. Casi nadie quiso hacer el ejercicio.
5. Muy mal. No hubo ninguna participación.

¿Cómo recibieron los estudiantes sus mensajes de heteroevaluación en lenguaje audiovisual?

1. No envié ninguno esta semana.
2. No sé, rodaron bolas de heno.
3. Mal, puros comentarios sin profundidad.
4. Regular, hubo votos a favor y en contra.
5. Bien, se notaron animados con los videos que les mandé.

¿Cómo recibieron los estudiantes sus mensajes de heteroevaluación en lenguaje sonoro?

1. No envié ninguno.
2. No sé, hubo silencio total.
3. Mal, parece que no les gustó mi voz.
4. Regular, aunque algunos contestaron, el audio no los motivó.
5. ¡Súper!, se animaron mucho y se sintieron sus voces muy cercanas.

¿Cómo recibieron los estudiantes sus mensajes de heteroevaluación en lenguaje gráfico?

6. No envié ninguno esta semana.
7. No sé, nadie contestó.
8. Mal, solo uno que otro dio señales de vida ante las imágenes.
9. Regular, parece que les dio lo mismo que si les hubiera escrito en texto.
10. ¡Muy bien! Les encantaron las imágenes que me inventé.

8. ¿Hubo ejercicios de coevaluación a través de Whatsapp esta semana?

- a. Sí
- b. No

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UN MODELO PEDAGÓGICO PARA EL APRENDIZAJE EN RED,
QUE ORIENTE LOS PROGRAMAS DE PREGRADO EN MODALIDAD VIRTUAL, DE LA FACULTAD DE
COMUNICACIONES Y FILOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA.

De responder sí a esta pregunta, indique por favor cómo se sintió:

- a. Muy bien, lo disfruté mucho.
- b. Bien, fue interesante explorar otras alternativas.
- c. Normal, no me pareció gran cosa.
- d. Regular, mucho silencio ¡Qué estrés!
- e. Mal, hay que pedalearlos mucho para que participen.

Anexo 7. Cuestionario para estudiantes del curso Medios Interactivos

Diseño metodológico para el análisis de impacto de la implementación de un Modelo Conectivo para la educación virtual.

Frecuencia: Se aplicará cada semana, durante 10 semanas.

Fuente: Los estudiantes - aprendientes del curso Medios Interactivos, del Pregrado de Periodismo, de la Facultad de Comunicaciones, de la Universidad de Antioquia.

Este cuestionario está diseñado para recoger las percepciones de los estudiantes - aprendientes, en relación con las estrategias de interacción sincrónicas/ asincrónicas, el tipo de materiales, los lenguajes en que están soportados y los espacios de evaluación implementados en el desarrollo del curso, durante la fase de indagación.

Este instrumento se pregunta por las siguientes hipótesis:

- La inclusión de espacios de interacción sincrónica con objetivos y tiempos definidos, impacta positivamente en la motivación de los participantes del espacio formativo.
- El uso de mensajes en lenguaje audiovisual, sonoro y gráfico en espacios de heteroevaluación, favorece la participación de los estudiantes en la valoración de los aprendizajes.
- El uso de mensajes en lenguaje audiovisual, sonoro y gráfico en espacios de autoevaluación, favorece la participación de los estudiantes en la valoración de los aprendizajes.
- El uso de plataformas de mensajería instantánea en tiempos y espacios definidos para la coevaluación, incide positivamente en la participación de los estudiantes en la valoración de los aprendizajes.

1. ¿Me sentí motivado/a para participar en las sesiones sincrónicas del curso durante las últimas semanas?

1. Sí, mucho. Estaba ansioso/a por conectarme con mis compañeros en clase.
2. Un poco. La clase es entretenida.
3. Casi nada. Estoy cansado/a de tanta pantalla.
4. Me da lo mismo. Me conecto por pura responsabilidad.
5. Me sentí desmotivado/a. Siempre es lo mismo en todas las clases.

2. ¿Me sentí motivado/a para participar en el seguimiento del curso con los mensajes sonoros, enviados por la profe para valorar las actividades y trabajos?

1. Sí, mucho. Me encantan las notas de voz de la profe.
2. Un poco. Es bueno cambiar el formato de siempre.
3. Casi nada. Apenas me había dado cuenta.
4. Me es indiferente. No me importa cómo mande los mensajes de valoración de los trabajos.
5. Me sentí desmotivado/a. No les veo utilidad a esos mensajes de voz.

3. ¿Me sentí motivado/a para participar en el seguimiento del curso con los mensajes gráficos, enviados por la profe para valorar las actividades y trabajos que le presentamos?

1. Sí, mucho. La profe es muy creativa.
2. Un poco. Está bien salir de la rutina.
3. Casi nada. No me había dado cuenta.
4. Me es indiferente. No me importa cómo mande los mensajes de evaluación la profesora.
5. Me sentí desmotivado/a. Todos los días llegan montones de imágenes y ahora también en la clase.

4. ¿Me sentí motivado/a para participar en el seguimiento del curso con los mensajes audiovisuales, enviados por la profesora para valorar las actividades y trabajos que le entregamos?

1. Sí, mucho. Me encantó verla hablando en cámara.
2. Un poco. Fue diferente a lo que se hace siempre.
3. Casi nada, aunque se le abona la intención a la profe.
4. Me es indiferente. No me había dado cuenta.
5. Me sentí desmotivado/a. Para qué complicarse la vida hablándole a una cámara.

5. ¿Me sentí motivado/a para evaluar mi desempeño en el curso a través de mensajes gráficos?

1. Sí, mucho. Cacharreando aprendí a poner filtros, stickers y a manipular imágenes.
2. Un poco. Me obligó a salir de mi zona de confort.
3. Casi nada. Ahí porque nos cambió la rutina.
4. Me es indiferente. "Es la misma loca, pero vestida"
5. Me sentí desmotivado/a. Demasiadas opciones, en vez de escribir una frase y ya.

6. ¿Me sentí motivado/a para valorar mi participación en el curso a través de mensajes sonoros?

1. Sí, mucho. Se me hace más fácil mandar notas de voz.
2. Un poco. Solo hay que hablar.

3. Casi nada, pero lo hice de todas formas.
4. Me es indiferente. Si hay que mandar una grabación de voz, se manda y ya.
5. Me sentí desmotivado/a. No me gustan las notas de voz.

5. ¿Me sentí motivado/a para participar en la valoración del curso autoevaluándome a través de mensajes audiovisuales?

1. Sí, mucho. Fue una oportunidad para inspirarme y practicar “autovideos”.
2. Un poco. Me animó hacerlo de una forma diferente.
3. Casi nada. Tuve que repetir la grabación varias veces.
4. Me es indiferente. Lo hago solo porque toca.
5. Me sentí desmotivado/a. Tuve que hacer un gran esfuerzo para hablarle a la cámara.

4. ¿Me sentí motivado/a para participar en la evaluación del curso con mis compañeros y la profe a través de Whatsapp?

1. Sí, mucho. Fue una conversación súper relajada.
2. Un poco. Cambió la dinámica del curso.
3. Casi nada. Por lo menos descansamos de la videoconferencia.
4. Me da lo mismo. Se hace lo que toque para ganar la materia.
5. Me sentí desmotivado/a. No me gusta participar en esos grupos.

Anexo 8. Transcripción de entrevista realizada a la docente del curso Medios Interactivos

¿Cómo te sentiste? ¿Las semanas de implementación del modelo hicieron alguna diferencia en el curso?

Me sentí muy bien, curiosa con la experiencia, con mucho ánimo por experimentar e incluir nuevas ideas en el desarrollo del curso. Ya había tenido la experiencia en el curso de WP entonces tenía idea de las ventajas o experiencia que podía mostrarles a los estudiantes en el curso, haciendo algo semejante. Al mismo tiempo tenía temores también, que te los compartí, por el uso de WP tenía muchas dudas respecto al uso de mensajería instantánea en la clase por el hecho de mezclar lo académico con lo personal. Era algo muy innovador, que ya tenía una muestra de cómo funcionaba, con el curso anterior. Tuvo mucha influencia todas esas ideas y estrategias que me propusiste ir implementando a la par de la realización normal del curso.

Una vez pasado el ejercicio ¿cómo te sentiste?

Considero que funcionó muy bien. Algo que resaltaba en una reunión que tuvimos hace poquito es que fue clave explicarles a los estudiantes, hacerlos parte del experimento, no simplemente imponerles las nuevas estrategias, sino explicarles para que hicieran parte activa de lo que se planteaba. Requirió tiempo, requiere de tiempo, es una parte que preocupa, porque sentía que quería hacer mucho más, pero el tiempo no me daba. Me hubiera gustado mucho explorar evaluaciones con diferentes formatos, más coevaluación, más autoevaluación porque solo hice la misma que suelo hacer en otros semestres y de maneras distintas, sonoras... como lo proponías, pero con todo el momento de crisis de este último año y con todas las tareas el tiempo no daba. Funcionó muy bien lo que se pudo hacer, pero me quedó faltando implementar más o sugerirles a los chicos más formatos para hacer evaluación. Por ejemplo la coevaluación de uno de los ejercicios en los que utilizamos WP los estudiantes respondieron muy bien, muy creativamente, muy animados. Creo que se sumaron muchos asuntos para que eso funcionara. Creo que hubo experiencias previas, fue muy valioso que yo ya había realizado actividades similares en la presencialidad, usando Classroom, que ya había visto que funcionaban, me sirvió para sumarle las nuevas ideas que traías del doctorado. Hubo una suma de asuntos que hicieron que resultara satisfactorio para mí. El ejercicio del análisis de caso me gustó mucho, porque tuvieron el tiempo de hacer su análisis detenido y la socialización que hicimos a través de WP me sorprendió mucho y fue algo muy novedoso para todos. No lo habíamos hecho en otros semestres, con presentaciones de ellos, usando muchas herramientas digitales y les implicó pensarse otras cosas y fue retador para ellos y eso los animó un montón y resultaron siendo muy creativos y como es justamente una herramienta que usan para asuntos de ocio y para otros fines, sentí que lo disfrutaron al haberlo utilizado para educación, le pusieron dedicación. Hubo resultados muy interesantes.

¿Notaste algún cambio respecto a las semanas anteriores en las que no se había implementado el modelo?

Para todos fue, por ejemplo, más exigente pensarnos lo pedagógico, pues como que los estudiantes muchas veces no piensan en eso, sino que tratan de cumplir con lo que se les asigna y tener la calificación y lo de aprender o no aprender pasa muy rápido y a mí en este curso me gusta mucho conversar sobre eso, ahondar, reflexionar, muchas de las actividades que propongo son justamente por ese lado, para fortalecer el aprendizaje a lo largo de toda la vida, entender cómo aprendemos, por mi interés particular por la educación, pero a veces los estudiantes como que pasan muy rápido por eso, no de forma reposada, no le dedican tanto tiempo, entonces siento que uno de los asuntos que fortaleció la aplicación del modelo fue ver que era una experiencia educativa que se puede experimentar en educación y se puede ser creativo y no solo a los profes nos debe interesar. Siento que hubo respuesta frente a esas inquietudes educativas, a eso ayudó mucho la aplicación del modelo, tu presencia en las clases, los cuestionarios al final de la clase. Justamente para impulsarlos a apropiarse de su aprendizaje es algo que yo deseo como profe y que se puede quedar mucho en la teoría. Yo propongo ejercicios para eso, como el del ambiente personal de aprendizaje, o conversaciones alrededor del tema, pero ya es otro cuento implementar ideas innovadoras en los ejercicios de la clase. Siento que uno de los cambios importantes fue que al mismo tiempo que entendíamos cosas y aprendíamos todos, al mismo tiempo estábamos siendo investigadores, enmarcado entre algo serio, como ey estamos haciendo parte de una investigación, para ser más conscientes y participativos en eso que nos une. Creo que sirvió un montón y aprendimos muchísimo.

¿Cómo percibiste la motivación de los chicos para participar en esas actividades que se proponían y si crees que hay evidencias de esa motivación?

Me parece difícil en cuanto a la participación, eso y la interactividad me parece muy retador, hablamos de eso, cómo lograrlo en los productos periodísticos y comunicacionales, pero al momento de poner eso en práctica en la clase todo el tiempo, pues no se logra tiempo. En Classroom uno muchas veces habla y no pasa nada, y no hay respuesta, como que lo leen, pero no son participativos, a pesar de que les hablo de netiqueta y todo, no hablan como por voluntad propia. He evidenciado que hay que ser demasiado explicativo con todo y todavía la participación no está introyectada. Hay mucha carga todavía en el profe, porque yo hacía muchos esfuerzos para mover la participación y un mínimo porcentaje daba respuesta, con los mismos formularios es claro, había que insistirles y eso es muy difícil. Hay evidencias de todo lo complicado que es y de lo que nos falta aún. Veo mucho camino por recorrer.

¿En cuanto a esa participación sentiste que fue normal? ¿La participación convencional del curso? O sentiste que hubo algunos elementos que la motivaran.

Una cosa que me parece que aplica como un comodín que aplica para muchos asuntos es ponerse en el lugar del otro. Yo me esfuerzo como profe por intentar ponerme en el lugar de los estudiantes, qué tanta carga académica tiene, si les va a gustar, si les resulta interesante algún recurso, importante para su vida académica, creo que es un punto clave. Otro punto es ser muy claros que en este mundo virtual que no

tiene tantas distracciones es ser muy insistente, enviar el mensaje por todos los medios posibles, varias veces, de diferentes maneras, como pensando en las inteligencias múltiples, en llegarles por varios canales, e insisto en explicar esto para qué sirve, para que va a ser útil, qué van a aprender, porque si es como suponer que los estudiantes van a entender las intenciones del profe como por arte de magia es un error y se paga recibiendo en las entregas lo que no se espera. En la participación todavía no creo tener las súper claves pero creo que tengo pistas. Todavía falta posibilidad de mayor inmersión, uso de herramientas y tiempos para planear y diseñar ideas y llevarlas a cabo. El tiempo es muy importante para estas innovaciones, para que uno no se repita. Hacer cuestionarios en línea o quizzes o así. Esas actividades ya se conocen, y uno quisiera poder sorprender. Es un elemento clave y es muy complicado. Entonces creo que para la participación como en la virtualidad hay tantas distracciones hay que proponer cosas nuevas que llamen la atención entre tanto: el celular, la familia, las notificaciones... para planear eso se necesitan tiempos de diseño de experiencias innovadoras. Yo tenía todas las ganas del mundo, pero me quedaba faltando tiempo para haberles pedido alguna entrega con audios o incluso sacarle más jugo a WP.

¿Cómo percibiste a los chicos interactuando con recursos en distintos formatos? ¿Y con los recursos que ellos mismos hicieron?

Ahí hay un poco de todo. Siento que los estudiantes más interesados por la parte educativa y la experimentación se pusieron en el lugar de los compañeros y fueron más allá, comentaban, hacían retroalimentaciones y coevaluación a sus compañeros de forma dedicada, que sí habían leído y valoraban el trabajo del otro. Que no solo hacían su trabajo y ya. Aunque también hubo estudiantes que hicieron los suyos y ya. Pero hacer parte de una investigación ayudó bastante para la interacción. Estoy puntualmente pensando en los análisis de caso. En este ejemplo es que digo que hubo comentarios y buenas respuestas a lo que los otros iban presentando, pero estoy tratando de recordar qué otros formatos hubo. En cuanto a las presentaciones que yo les mostraba, siento que fueron muy, a ver, yo tenía presentaciones de otros semestres, pero también exigiéndome dar ejemplo, porque sentía que me hacía falta dar ejemplo de qué es la interactividad e hice presentaciones interactivas y procuré que esos materiales nuevos y adaptados o actualizados, porque me basé en lo que ya tenía antes, pero le di esos nuevos retoques, siento que hubo buena respuesta. Es complicado eso de la participación, porque desde el inicio hay una actitud de pasividad, desde el principio es como dame la clase y yo te escucho, y si mucho tomo nota, pero como estudiante siento que todavía estamos en proceso de pasar a la actitud activa, haciendo que la clase sea mejor. Esa convicción todavía no está. Valoro que en este curso hubo avances en la comprensión del papel que puede tener uno como estudiante, pero que todavía estamos en procesos, entonces esas presentaciones o materiales me sirvieron para ejemplificar la aplicación de la interactividad en los productos comunicativos a través de ejemplos y explicaciones de los programas que usé, a manera de demostrarles que pensé en eso y tuve esa intención y hacérselos saber, acompañándolo con las conversaciones y aclaraciones sobre el material. Hubo buena respuesta pero un ingrediente clave fue sumarle la explicación y conversar.

¿Cómo percibiste la interacción entre ellos y con vos en las distintas plataformas?

En general me da la sensación de que falta mucho para una interacción ideal tanto entre ellos como conmigo, porque no hay iniciativa propia para que eso se dé y es muy difícil si solo hay una persona esforzándose para que eso se dé. Por ejemplo cuando en WP hay una sola persona que está haciendo todo el esfuerzo eso se nota y no implica conversación, no lleva a algo interesante grupal sino como a un monólogo a algo unidireccional. La buena recepción de los materiales se debía a todas las explicaciones y a que se estaba evaluando y a que nos pusimos de acuerdo en ello, pero siento que todavía hay mucho trecho para que eso suceda y que no sea el profe el que tenga que estar insistiendo todo el tiempo: recuerden que si ustedes no hablan esto es aburrido. Por ejemplo el grupo de WP era quieto si no había una propuesta por parte de la profe o si no les recordabas quién falta por llenar la encuesta. No había iniciativa por parte de los estudiantes para interactuar entre ellos o conmigo. Yo me imaginaba que iban a compartir ejemplos de interactividad que se encontrarán en otras redes y eso no pasó. Todavía es muy limitada la participación y la interacción y conmigo también solo para lo básico, lo lógico, para pedir aclaraciones, la evaluación, uno se soñaría algo más, que eso se nos vaya volviendo natural, pero en este caso todavía no, no se dio. En este momento conversando con vos pienso que si bien el profe es el encargado de guiar y todo, también se necesita mucha iniciativa de los demás del grupo, porque se les pueden incluir incluso cosas más creativas aún. Con las socializaciones de los análisis de caso hubo ejemplos que me alegraron mucho, porque dieron más de lo esperado, pero hay muchas variables: pandemia, tiempo... me parecería muy bueno que eso se diera aún más. Es un proceso hasta filosófico, una idea de fondo que a veces en las carreras en las que vivimos no hay tiempo, porque hay otras prioridades... la relación amorosa, la familia, las herramientas. Cuando uno se interesa por la educación tiene otro chip y lo prioriza más, para que funcione mejor. Uno sabe que al invertirle tiempo, va a tener resultados más interesantes. Quienes no les han echado cabeza a estos asuntos, creen que es perder el tiempo. Falta predicar más.

¿Qué habrías querido hacer en cuanto a heteroevaluación?

Pensarme de alguna manera que cuando les diera una retroalimentación, que se requiriera de ellos algo más, que hubiese algo diferente a una entre de retroalimentación y calificación y ya, porque nadie dijo ni recibido siquiera y no es la gracia después de hacer una evaluación de cualquier tiempo. Es también que yo procuro que las entregas evaluativas se conecten. Me gustaría con más tiempo haber explorado la diversidad de formatos. Hice heteroevaluación con videitos en Loom, les envié videos y les pedí explícitamente que me dijeran qué les parecía esa forma de evaluar y me respondieron 2. Tendría que inventarme algo con tiempo, ponerles algo de gamificación en el video, para que tuvieran que responderme, algo más allá de esa respuesta, para que hubiese continuidad, como un intercambio de cartas, incluir más participación en esos procesos evaluativos. Eso me habría parecido chévere. Es algo que quiero hacer en una próxima oportunidad.

¿Viste otros espacios en los que se pudiera aplicar la coevaluación?

Tal vez cuando empezaron a pensarse el trabajo final, hacer actividades evaluativas a partir de lecturas, como del capítulo que les propuse de Lecciones para el siglo XXI, construir a partir de lecturas, se me ocurre, por ejemplo. En la entrega del producto final, creo que podría funcionar y en todo realmente uno se podría inventar muchas formas innovadoras de evaluar, más allá de la rúbrica. Yo he usado rúbricas desde antes, pero creo que se puede hacer incluso más o una manera de mejorar por entregas, yo dar ideas sobre qué falta y en la siguiente entrega ver avances y cómo va el proceso. Yo hago eso con el trabajo final, pero sería bueno hacerlo aún más evidente con un recuadro que diga si se cumple o no.

¿Cómo crees que se podría motivar más la autoevaluación?

Ese antojo lo tengo hace tiempos, porque yo hago autoevaluación al final y esa forma detallada la aprendí de un profe de Educación y los estudiantes la han valorado y evidenció que les ayuda con la continuación de sus procesos formativos. Estoy en deuda con hacer varios momentos de autoevaluación, mínimo un momento más en la mitad del semestre para evidenciar lo que se observó en la mitad del semestre y al final, eso puede ser autorreflexivo, pero también puede compartirse con los compañeros y conversar sobre lo que observa cada uno sobre cada uno. Siento que eso también se puede reforzar porque de esa manera se concientiza mucho más de que cada uno es responsable de su propio aprendizaje y que no depende ni del profe, ni de la universidad, ni de la carrera. Sería una manera de empoderarlos en su rol activo como estudiantes. Hay un ejercicio que hago por ese lado, pero no lo califico y es el de los ambientes personales de aprendizaje. Ellos evidencian muchos asuntos sobre sus propios aprendizajes en términos generales, en la vida, entonces normalmente lo que yo hago es que los pongo a socializar los esquemas que resultan y eso antes lo hacía con colores en la presencialidad, ahora toca muy digital aunque los convoqué a que lo hicieran manual y mandaran la foto. Esta vez lo mandaron por WP y de pronto de alguna manera retomarlo y que en la autoevaluación miren eso y detecten qué cambió, pero no hace parte de la autoevaluación, se podría incluir lo calificativo ahí, junto con la autoevaluación, o con formatos... hay muchas posibilidades, eso es lo rico.

Mencionabas el tiempo y la pasividad como principales obstáculos para la aplicación del modelo ¿Tuviste alguna otra dificultad?

Yo creo que lo principal que uno lo da por hecho es el ánimo, las ganas que se le ponen de verdad uno cree que son obvias, pero no es obvio, porque no solo es cuestión de tener el tiempo, sino la intención de mejorar en esas formas en que uno pone en práctica la docencia, eso yo creo que lo tengo, pero hace falta pensarme estrategias para mantenerlo, porque me ha inquietado mucho cuando se hace críticas de profes que no tienen ganas. Sé que hay muchos factores para estar cansados y a todos nos ha pasado, pero es una dificultad latente, no solo por la crisis de la pandemia, sino porque tal vez no le funcionan a uno estrategias de este tipo, sin respuesta de los estudiantes, yo pensaría que ahí las ganas van para abajo y eso es una dificultad latente. No la siento en este momento, porque mantengo el interés y las ganas de estar pensándome cosas nuevas, asumo este tipo de retos con mucho ánimo, pero me inquieta ese punto. Es una preocupación.

Anexo 9. Transcripción del grupo focal con estudiantes del curso Medios Interactivos

8 de abril de 2021

4 a 5:40 pm

¿Qué expectativas tenían con el curso? ¿Qué sintieron cuando supieron sobre la implementación del modelo? ¿Luego de la experiencia cómo se sintieron?

Felipe: Yo pensaba que el curso iba a ser de manejo de herramienta, relajado. En efecto pasó, pero me gustó mucho que, un compañero la había visto y me la recomendó. Pensaba que era aprender a hacer cosas interactivas, pero me sorprendí en la medida en que aprendimos el por qué usar esta estrategia y no aquella, los niveles de interactividad... Me llamó mucho la atención la parte teórica del curso. Fue más de lo que yo me imaginaba. Quedé muy contento. Fue muy valioso el documento que nos compartió con una pila de links para utilizar diferentes herramientas. Nos enseñó la teoría para luego aplicarla. Yo había visto electivas y no lo llenan a uno, apenas está quemando el crédito.

Paula: Yo por el contrario, no me sentí tan bien en el curso, porque me hubiera gustado que se hubieran propuesto más herramientas para la exploración de los medios interactivos, pero estuvo bien, creo que aprendí y me quedo con aprendizajes súper valiosos. No sentí que la metodología virtual, no es para mí, no me siento cómoda. Creo que si hubiera sido presencial lo hubiera disfrutado mucho más. La retroalimentación durante la clase, como el ejercicio de exponerles a los compañeros una plataforma interactiva, creo que si hubiera sido presencial, habría sido muy chévere porque yo siento que en nuestro caso no pasó, queda como el vacío de que hicimos un compartir, pero de ahí no salieron muchos aprendizajes, no se complementaron muchas propuestas.

Luisa: Respecto a las expectativas yo esperaba encontrarme con un curso que estuviera más dado a la forma, que nos cuestionara a nosotros en nuestra labor, como en las formas de contar, que si bien en un principio sí lo hizo, esperara que se le diera más fuerza a esa situación, contar a través de lo interactivo. Al final me sentí un poco como Paula, no porque no estuviera cómoda en la educación virtual, sino que yo siento que me faltó más. Tal vez más inmersión en cuanto a la forma como se presenta el curso y cómo recibimos los contenidos y los ejercicios. Entiendo la teoría, la práctica estuvo bien, pero pudo haber sido mejor. Cuando se nos presentó esta actividad a través de WP a mí me pareció muy buena al inicio, me pareció una oportunidad muy grande para establecer mucho contacto, pero ya por las dinámicas de cada uno, el grupo pues moría a lo largo de la semana. Entonces como que lo empezamos, lo implementamos, pero no se siguió usando. Claro, uno entiende que para cosas académicas no hay que pedirle mucha vida a eso, pero de pronto al momento de planear, ya no sé si como profes, los contenidos pedagógicos se planteen como profes más actividades vía WP o contenidos y eso, no sé.

Sara: Creo que también respondiendo a la pregunta sobre cómo era participar en la investigación, creo que todo muy bien. En ningún momento cambió las expectativas del curso, no afectó creo que en nada y me parece importante resaltarlo, porque yo no sentí que por estar en la investigación tuviera que cambiar la forma de actuar. Ya hablando de cómo se hicieron las cosas me parece que en cierta parte era muy chévere cómo se implementaban las actividades, pero por otro lado, pero de pronto tantas desanimaban. Tener tantas actividades en un curso puede desanimar, por la virtualidad. Habría sido más interesante en la presencialidad, pero en la virtualidad todo cansa más fácil, las pantallas cansan más fácil, pero no creo que haya tenido que ver con la investigación.

Felipe: Yo no me di cuenta de que usted estaba ahí, solo me daba cuenta cuando nos pasaban los formularios, es verdad que estamos siendo objetos de investigación. De resto no caía ni en la cuenta de que estábamos siendo observados.

Paula: Ese contacto con los compañeros que para mí es tan importante y que habría sido tan importante al momento de exponer y complementar los trabajos que hicimos. Respecto a la investigación me sentí bien, antes era muy interesante que estábamos siendo investigados, porque nunca antes me había ocurrido, entonces me generaban curiosidad los resultados.

Edgar: Esto que decía Felipe que no se dio cuenta de que estaba siendo investigado, como yo tenía una experiencia previa con Beatriz en otro curso, en Periodismo científico y ya conocía su método, si había como cosas que eran como nuevas, como el grupo de WP, yo sé que la profesora es anti grupos de WP y esa actividad que hicimos me pareció muy chévere o sus calificaciones a través de videos, esta última que nos hizo súper buena, sobre el trabajo final, creo que súper chévere, no sé si alcanzó a mandar notas de voz. Esas cosas antes no las aplicaba y aquí sí me di cuenta de que las hizo. No sé si debía a lo del modelo, pero lo hizo.

Sara: esa calificación en video me pareció muy buena.

Paula: Eso enriquecía mucho la nota, porque a veces uno no sabe por qué la nota o en qué se equivocó, entonces es súper chévere, porque a veces le hacen a uno unos comentarios súper escuetos.

Felipe: Yo también estoy de acuerdo, lo de la calificación es súper bacano. Yo siento que es un súper plus que Beatriz tiene, porque he tenido muy pocos profesores que envíen retroalimentación. Incluso muy pocos en la presencialidad lo hacían. Entonces verlo en video es como recrear ese tipo de contacto, como cuando uno se podía sentar en las mesitas del 12 y me pareció algo muy cercano. Lo demás me pareció muy bueno, con notas de voz y uno quedaba muy claro con los objetivos y con lo que se pretendía con los trabajos.

¿Cómo les pareció la participación en Classroom?

Paula: que nos comparten los profes, las fechas con los trabajos y uno los entrega por ahí y él los busca directamente, también se pueden montar videos, textos, conferencias, eso me parece muy potente porque organiza los documentos e información del curso y también las notas. Funciona muy bien para eso, pero no tanto para la participación.

Luisa: Exactamente eso iba a decir yo, no es una herramienta para hacer debate, para hacer un diálogo, eso no se da, no provoca hacer una discusión en esta plataforma, pero para mantener las notas organizadas. Tenemos una materia en la que el profe cada día después de la clase manda un recuento de lo que quedó de la clase, si hay que mandar trabajos o videos y es súper útil, porque uno ya sabe a dónde remitirse, es una herramienta sumamente buena para mantener todo organizado y a los estudiantes enterados, más que para hacer un diálogo, porque no me parece que se preste mucho. Me pareció mucho mejor WP, aunque no me parece lo más apropiado. Creo que las videollamadas son las que más se prestan, pero es mejor la WP para debates que Classroom.

David: Yo también coincido con las compañeras, a mí tengo materias en las que los profesores mandan por correo y uno recibe tantos correos, y cuando uno las va a buscar, se pierden muy fácil, en cambio classroom te recuerda las fechas importantes y me ha hecho la vida más fácil para entregar trabajos y saber qué es lo que hay que hacer.

Luisa: Yo creo que uno descubre la importancia de Classroom cuando compara el buen manejo que hace un profe de Classroom con uno que no lo utilice. Creo que sobre todo para la virtualidad es indispensable porque organiza todo de una muy buena forma y si se enlaza con el calendario, se alojan las grabaciones de la clase y no hay que pedir las a través del correo... en cuanto a la participación si bien no se da, no sé decir muy bien por qué no se da, no sé si es por la plataforma porque el hecho de que tenga un chat o algo más sincrónico lo haga funcionar, porque es indispensable para entrar a consultar cosas de la clase y eso está bien, pero para la participación activa, todavía se queda o es algo que la plataforma aún no posibilita a pesar de que tenga comentarios y posibilidades de publicación o no, o si sea falta de costumbre de los estudiantes.

Felipe: Yo siento que más que la plataforma, creo, personalmente, a mí me aterran los foros escritos. Cuanto uno tiene que hacerlo, cuando dicen que todos tenemos que comentar y enlazar comentarios, yo lo sigo como una tarea y miremos qué respondió Pedrito, lo hago muy mecánico, porque me gusta más lo de las videollamadas, me gusta más cuando nos decían en la clase que tienen una hora o media hora para debatir oralmente. Más que Classroom, los foros escritos son muy muertos, solo por cumplir.

Paula: Yo me siento igual, no me gustan los foros escritos, me gusta más como lo estamos haciendo en este momento.

Felipe: Se siente como muy alejado.

¿Creen que Meet motivó la participación en el curso? ¿Sí o no y por qué?

Sara: Yo sí creo. Qué pasa, que el Meet es lo más cercano a la virtualidad que tenemos de una clase. Lo presencial no trae los problemas de que se caiga la señal, que se interrumpa un discurso, sigue siendo lo más cercano. Es estar con los compañeros y con la profe, considero que como que tranquiliza un poco el alma poder estar ahí y abrir discusiones, me parece la plataforma más ideal para abrir discusiones. Las videollamadas me parecen lo más acertado.

Paula: Quiero destacar que a pesar de que las videollamadas son lo más cercano y humano que tenemos a las clases en esta virtualidad, siento que muchas veces la profe hacía preguntas y nadie quería participar y eso pasó en las clases más teóricas y hay veces en las que pasa en muchas clases en las que estoy, que las personas no quieren participar o se quedan mucho tiempo callados y aparece ese silencio incómodo que todos hemos experimentado en una clase en el que todo el mundo se queda callado, porque nadie quiere participar, entonces me conflictúa un poco, porque aunque es el medio más cercano que tenemos para hacerlo, no siempre promueve la participación.

Luisa: Si bien hemos aprendido a que es la única manera de tener un contacto más sincrónico a veces uno oye tarde a las personas, siento que en primera instancia soluciona el tema de la voz, pero si estás cien por ciento conectado, por ejemplo si te reúnes en una videollamada con otra persona, o sea que son solo dos, sí o sí debe haber una respuesta del otro, pero cuando estás en una clase hay un reto gigante y hay una cosa en la comunicación que no se ha podido solucionar con las videollamadas y es cómo una persona cambia su discurso con base en los gestos del rostro de las otras personas, entonces es complicado que 18 personas estuviéramos con la cámara prendida todo el tiempo, viéndonos al momento en que la profesora preguntara algo uno podría asentir con la cabeza, pero esos pequeños gestos no existen si todos tenemos la cámara apagada, porque en la educación virtual eso todavía no se soluciona, cómo empezamos a dar por hecho que un silencio es un sí. Es para el profesor mucho más difícil estar hablando solo y que cuando diga ¿cierto? Nadie le diga nada, porque cuando estamos en la presencialidad uno asiente, entonces él continúa con el discurso. Entonces es muy difícil y creo que es una responsabilidad de los estudiantes tan siquiera responder a esas pequeñas señales. Meet es importante, pero hay que poner de parte de los estudiantes, para que los profes no se sientan solos.

Edgar: Yo creo que Meet como plataforma no tiene gran relevancia para la participación, yo creo que al final lo que determina la participación es qué tan motivados estamos frente a un tema. Yo recuerdo la vez que leímos a Juval Noha Harari que todos participaron, es un escritor fantástico, muy interesantes sus ideas. En cambio con otras lecturas más académicas, más tradicionales, supongo que no nos motivaron tanto. Entonces creo que también va por ahí. O recuerdo que a veces hay una participación como para cumplir. Había un ciclo de conferencias súper grande y teníamos que escoger alguna y hablar sobre ellas, pero al no compartir una misma conferencia como que la conversación puede ser interesante, pero no resulta tan interesante como la del libro. Creo que al final, como en la presencialidad, la participación depende de la motivación y la motivación está relacionada con los materiales que estamos estudiando.

Principios del modelo ¿Consideran que se tuvieron en cuenta en la implementación del modelo?

Edgar: Yo iba a decir que el 5to principio creo que pasa también por... yo sé que la profesora es muy consciente, a diferencia de otros profesores, de las diferencias que existen en la educación virtual y simplemente no puedes trasladar la presencialidad a una videollamada y eso se ve en los recursos que utiliza, en los tiempos que utiliza, incluso es más flexible en ciertas cosas, en esto de respetar los procesos, entonces creo que el quinto principio del criterio pedagógico para usar la tecnología se cumplió cabalmente o hay una propuesta muy clara de la profesora.

Sara: Sobre el primero me parece supremamente importante y más que todo para el área que nos compete y en general hablando de las ciencias sociales. Yo me juntado con otros compañeros de otros programas y no les ha ido tan mal con la virtualidad, por el hecho de que no necesitan tanta interacción, no necesitan debatir la fórmula, pero en materias como periodismo, en todas es necesario un diálogo y una discusión y la virtualidad frena mucho eso y no por la virtualidad en sí, sino porque por ejemplo se le cae la red y uno ya se frena, porque sabe que dificulta la discusión porque te vas y se corta el hilo, entonces me parece vital eso de la interacción, nosotros aprendemos mucho a través de ella y en esta materia me pareció que estuvo muy bien, de pronto algunas veces un poco forzada, por lo que decía Edgar ahorita, por textos que eran demasiado académicos en los que uno no tenía mucho que decir, pero no creo que realmente haya habido mucha interacción.

Paula: A mí me llama muchísimo la atención el primer ítem, porque yo soy jefe scout y en esa posición comprendo la labor de los maestros de alguna manera. Ser Jefe scout no es ser profesor, pero sí es una figura que tiene cierta autoridad sobre algunos tema, que propone, planea y desarrolla actividades desde la virtualidad y me parece supremamente coherente ese ítem, porque creo desde mi experiencia como jefe scout pero también como estudiante de la Universidad de Antioquia que la enseñanza se diluye y se transforma en provocación, lo digo como Jefe porque a veces uno no piensa las actividades para los chicos como que les vaya a aportar a algo que ellos no conozcan o una actividad netamente de aprendizaje sino que tiene que haber algo más para que ellos desde la virtualidad se conecten con lo que les estás proponiendo en el curso. A veces pasaba y otras veces no pasaba. Hubo actividades que sí se ciñeron al modelo de la presencialidad de esto es un trabajo, de esta manera lo proponemos, de una manera muy tradicional, pero hubo otras actividades que trataron de tener ese nivel de provocación para que nos sintiéramos interesados en participar en ellas, no tanto por lo que estábamos aprendiendo, sino por el picante que tenían, como esto de WP, de comentar los productos de los demás, de generar cierta retroalimentación y la novedad que había en esa actividad que nunca habíamos hecho en otra clase, entonces creo que sí, que eso es vital en lo que se propone y en el modelo que se plantea.

¿Consideran que hubo algún cambio en el curso a partir de la implementación del modelo o el curso siguió como si nada?

Felipe: Yo no me acuerdo sinceramente.

Edgar: Yo percibí cambios en las evaluaciones, incluso en las propuestas de la profesora para la retroalimentación, recuerdo varias actividades en las que la profesora nos proponía que nos leyéramos, que habláramos de los trabajos, el trabajo final claramente fue así. Yo creo que tal vez con menos éxito de lo que pretendía de la profesora porque esas vacaciones de diciembre golpearon la dinámica del curso y de todos los cursos porque ya estábamos un poco cansados y seguía el mismo semestre a pesar de haber cambiado de año y esas cosas raras que pasan en la Universidad de Antioquia, pero sí, en la evaluación, la retroalimentación en ciertos detonantes para que participáramos, no sé si con el mejor de los éxitos, pero allí hubo cambios.

Sara: Igual era solo sobre las fechas, solo iba a mencionar las fechas. Creo que eso puede tener que ver en que no se haya notado tanto, porque el principio de semestre siempre es más teórico y menos práctico y tal vez nosotros sentimos que pasamos a la práctica y no tanto que cambió en general el método.

Paula: Yo también estoy muy de acuerdo con lo que dice Edgar, que sí se notó cierta novedad en la forma como se evaluaba y se proponía la evaluación de las notas, hubo cambios en ese sentido, pero también en la forma, antes de la implementación del modelo no se tenía tanto en cuenta la retroalimentación de la clase y después sí, y eso en cualquier escenario eso empieza a ser importante porque los profesores no nos preguntan qué tal la clase, hasta que termina el curso, y no hay cosas que cambiar ya, sino para el siguiente semestre que va a dar con otras personas. Entonces creo que es importante esa evaluación, esa retroalimentación constante por parte de los estudiantes, para poder cambiar cosas en el transcurso y no ya cuando no se puede hacer nada.

¿Creen que el uso de WP motivó la interacción en el curso?

Felipe: Yo creo que lo que catapultó la participación fue el ejercicio. Creo que si nos hubiera propuesto el ejercicio, habría 40 participaciones preguntando cosas, creo yo. Preguntando por el link, avisando cosas, la clase de hoy empieza más tarde, tipo avisos parroquiales. De no haber sido por el ejercicio a través de WP explícitamente, y con una nota de por medio... a mí me pareció muy bacana, pero uno estaba forzado a participar.

Luisa: Cuando se propone una actividad para llevarla a cabo por allí nos ponemos el chip, es un reto, cómo lo abordamos y empieza la mente a funcionar. Pero como el resto de actividades se fueron desarrollando de manera normal, decayó la participación. El punto está en que se propongan actividades diferentes por allí y puede seguir siendo un buen lugar, porque yo siento que ese trabajo funcionó.

Edgar: Yo iba a decir que además de las participaciones en WP en ese trabajo también en nuestros grupos privados también estábamos comentando sobre la clase, porque también era ver el trabajo de los demás y entonces eso también fue como chévere en materia de provocar la participación. Diciendo bueno y qué vamos a decir sobre esto. A mí me pareció muy chévere.

Sara: Yo quiero hablar también sobre ese trabajo y es que la experiencia de Paula y mía, pues la verdad nos fue muy mal, se salió un poco de las manos en varios sentidos, primero por el hecho del problema que hubo con el horario que finalmente nos tocó fuera del horario de clase y se entiende que los compañeros ya estaban cansados de estar toda la mañana en eso y nuestro trabajo era un trabajo largo de analizar, queríamos que fuera súper interactivo y pues se espera que la gente participe y en este caso no fue así y entonces la experiencia no fue chévere por eso, porque nos encontramos con poca participación y se enredaron y no dijeron nada cuando no entendían algo y terminó fue todo un embrollo. Estábamos fuera del horario de clase, había 3 grupos delante de nosotros y el agotamiento ahí estaba, entonces no creo que tenga que ver tanto con WP y un poco sí de pronto. Si hubiera sido una videollamada habría podido ser un poco más compartido y no cada uno haciendo la actividad, pero bueno, igualmente la actividad de hacerlo a través de WP me pareció novedoso y me pareció súper chévere, pero sí sentí que en ese sentido se cansa uno más rápido o no hay tanta disposición a participar al menos. Esa era otra cosa, podía haber mucha participación, pero cuando mirabas, se repetían las personas que participábamos, entonces quizás también eso tiene que ver. Si uno se siente participando solo, pues también es maluco.

Paula: Yo me uno al sentimiento de Sara, no fue agradable quedar al final y con un trabajo al que le habíamos puesto tanto esfuerzo y tener tan pocos feedbacks y mientras lo compartíamos con el grupo había como una sensación de ceguera ¿qué caras habrán puesto? ¿Qué comentarios se les habrán salido? ¿Quiénes están ahí? ¿Lo están viendo? Esas preguntas que se podrían resolver tan fácilmente con la presencialidad. Incluso en una videollamada se complican. Entiendo que eran por las condiciones en las que estábamos. Pero igual creo que durante el ejercicio los participantes se sintieron igual, con ganas de ver cómo reaccionaban sus compañeros ante sus trabajos.

Felipe: Sí, uno participaba en el grupo grande, pero en el grupito interno, ese estaba permanentemente en contacto, no solo en el momento de exponer, lo que uno haría en cualquier exposición. Se comentó todo el tiempo sobre lo que hicieron los compañeros. Y aunque yo no había cruzado palabra con Isabela y con Edgar, tal vez los había visto en los pasillos, pero pese a que no fue presencial, a través del grupo sí logramos estructurar varias cosas. El grupo interno era como una participación paralela que se daba, frente al grupo general. Claro que también se murió después.

¿Cómo percibió la participación e interacción en el curso?

Paula: Viendo la imagen, así como comentario al aire, algo que me pareció muy positivo en el modelo que implementaste fue el humor, la risa a la hora de responder los formularios, para evaluar el curso, a la hora de responder se hacía más llevadero, no como algo tan acartonado o académico y también hacía que la situación no se convirtiera en algo triste o degradante, sino en algo jocoso que siempre es mucho mejor hacerlo de esa manera.

Felipe: a mí me gustan mucho esos muñequitos, me parece muy dinámico. Le resta acartonamiento al asunto.

Paula: Creo que más que interacción hubo participación, porque hay veces en que uno participaba porque tenía que participar, pero ya que esa participación se convirtiera en una discusión más profunda con los compañeros, o que ellos respondieran con algo que quisieran compartir, pues no, simplemente, la mayoría de las veces se quedaba en una participación, más que en un intercambio de ideas.

Felipe: Yo también siento eso, el papel de Beatriz fue muy central porque ella trataba de hilar las cosas, de atar los cabos, por ejemplo alguien hacía un aporte y el que seguía hacía otro y eran aportes muy sueltos, pero yo veía que Beatriz trataba de conectarlos para que no quedara todo como una colcha de retazos ahí.

Percepciones de la profesora y los estudiantes frente a la motivación respecto a las sesiones sincrónicas.

¿Qué opinan de esta comparación?

Felipe: Pobre Beatriz.

Edgar: Es inversamente proporcional.

Paula: Yo creo que uno como profesor se debe esforzar tanto para construir el programa y conociendo a Beatriz que es una persona súper empelculada, se nota que ella se toma el tiempo para preparar las clases, para explicar, para encontrar material novedoso, que yo creo que eso nutre mucho la experiencia de ella que quiere que uno lo perciba así. Pero tenemos que entender que hay múltiples factores, porque como estamos desde la casa, no todos tenemos silencio, no todos estamos trabajando tranquilos o tenemos que trabajar desde la cocina, desde el comedor o no tenemos internet o simplemente nos da pereza conectarnos para ver cuadritos y ver al profesor hablar todo el tiempo, así la clase sea muy buena. Entonces creo que hay múltiples factores que no tienen que ver directamente con Beatriz, sino que están fuera del alcance del profesor y la manera cómo impacta a los estudiantes la metodología propuesta, sino que tienen que ver con el entorno en que recibe la clase el estudiante.

David: Siguiendo la idea de Paula diría que además de las circunstancias que cada uno tiene, en mi caso la virtualidad no era muy común en mí y en mi caso esa inexperiencia que tenía ser tradujo en la falta de motivación en los días de clase, no en el curso como tal, sino que modelo es tan nuevo para mí que llegaba el viernes y no me sentía con ganas y no es porque fuera la clase de Beatriz, sino porque son tantas cosas que lo acongojan a uno que ni sabe cómo reaccionar. Son muchas cosas la verdad.

Felipe: Y yo creo que Beatriz creía que todo el mundo estaba motivado porque leían los textos y veían las películas, pero eso no significa que estuvieran súper contentos, súper motivados.

Paula: Yo creo que les pasa a muchos profes y si los estudiantes estamos en una situación difícil, ahora los profes que son los que tienen que preparar el curso, dar la cara por el curso, por el grupo, por los aprendizajes, es una forma de darse palmaditas en la espalda y decir “estamos haciendo lo mejor que

podemos” y creo que todos estamos haciendo lo mejor que podemos, pero la carga es mayor para los profes, lo pienso así.

Interacción con los recursos ¿Cómo consideran que interactuaron con los recursos? ¿Consideran que se privilegió algún formato? ¿Cómo consideran que fue la interacción con los recursos creados por ustedes y sus compañeros?

Edgar: Ese gráfico es tremendo, pero claro, lo que uno hace es hablar con la profesora. Lo difícil que es establecer conversaciones entre todos, muy difícil. Supongo que es todo un reto para los profesores porque todo ese azul es sobre comentarios que la profesora nos dejó sobre alguna tarea, una película.

Paula: Me parecen muy curiosas ambas gráficas, pero más que todo las interacciones con los recursos por lenguajes. A pesar de que tenemos Instagram y Facebook y para nosotros los mensajes audiovisuales son tan cercanos, en entornos académicos preferimos comunicarnos en lenguaje textual y lenguaje gráfico, pero nos da pena mandar una nota de voz, mandar un video, porque de alguna manera uno siente que se está exponiendo más con gente con no conoce y los compañeros de curso son personas a las que nunca les has visto el rostro, a algunos, que nunca les has oído la voz a otros y eso genera ciertas restricciones entre nosotros, poca interacción porque no sabes quiénes son las personas que están ahí, con quiénes estás viendo una clase y eso nos hace frenarnos en los mensajes que compartimos con ellos y también en las formas y lenguajes que utilizamos, entonces compartir un sticker es más fácil que enviar una nota de voz, porque no nos sentimos en un entorno tan íntimo o seguro, con gente a la que conocemos.

Felipe: Uno le respondía era a Beatriz, porque en los aportes que uno mismo hacía, casi nadie... Beatriz era la que llevaba las preguntas, las tesis, y todos iban metiendo la cucharada y usted lo máximo que decía era medio enlazar, pero no que se pusiera a dialogar directamente con la otra persona, sino que estaba en función de responderle a la profe.

¿Cómo se usó la autoevaluación en el curso?

Paula: Yo vi que no estaba sirviendo para nada. Personalmente a mí me llamaba mucho la atención hacerme las preguntas al final de clase, pero cuando volvíamos a la otra clase era como si eso lo hubiéramos hecho para alguien más. Para mí esos formularios eran la autoevaluación. Dentro de la clase no percibí que se hiciera autoevaluación.

Felipe: Yo tenía la misma duda, veía el formulario y casi nunca hicimos autoevaluación entonces pensaba si estaba llenándolo mal. A la clase siguiente de ejercicio de WP Beatriz sí preguntó cómo se sintieron, pero no recuerdo nada más. Al final, final sobre el curso, de resto no.

Paula: De hecho esta discusión habría sido muy chévere como parte de las clases porque no hubiéramos dado cuenta de que no éramos los únicos que no sabíamos qué era ese espacio y que estábamos entendiendo la autoevaluación mal.

Felipe: Solo una vez con un ejercicio que valía un 5 por ciento, que sí había aprendido o no... ahí sí estoy seguro de que hicimos autoevaluación.

¿Cómo consideran que se usó la coevaluación en el curso desde la implementación del modelo?

Luisa: Qué pesar de la profe.

Paula: Yo fui una de las que respondió que no hicimos.

Luisa: Es que no hicimos.

Edgar: Pero creo que durante el ejercicio de WP una de las cosas que debíamos hacer era comentar lo de los demás y en el ejercicio final hubo varios momentos en los que la profesora nos decía revisen lo de los demás y traigan comentarios, qué les pareció chévere... Yo recuerdo haber valorado muy bien el trabajo de Felipe, Juan David y Manuela... Recuerdo esos dos ejercicios y creo que el de WP es mucho más exitoso, el segundo como ya queremos acabar el curso.

¿Qué aprendieron? ¿Cuáles fueron sus experiencias al respecto?

David: **Uno nunca habla y esa es la verdad.**

Paula: Uno nunca habla porque en clase presencial uno no tenía el nombre debajo de la cara... Con respecto a esta pregunta, a mí me pareció muy chévere estar siendo investigada. Me pareció una experiencia distinta. Estoy haciendo parte de un experimento, pero no me estoy dando cuenta. También me hacía preguntarme ¿Si la investigación no estuviera sucediendo, la clase sería diferente? Hay otras cosas que decir, pero tengo que organizar mis ideas al respecto.

Felipe: Yo decía ¿Será que Beatriz está haciendo algún cambio en el curso para acomodarse para que parezca algo bien chévere para implementar o así es el curso siempre? En general la experiencia la comparo con lo que uno ha visto en los demás cursos y en este creo que fue en el que más se motivó la participación y se hicieron cosas innovadoras, eso lo destaco mucho, pero eso así es muy complejo con la virtualidad. A mí me pasa es que interrumpo a todo el mundo, yo no he podido con las manitos, porque uno no sabe. En presencialidad uno ve, pero aquí no sabe nada. Por el chat es una forma que uso bastante para meter la cucharada puntualmente, pero ya cuando la persona lo ve, eso ya perdió vigencia. Es algo muy complicado por ese lado.

Paula: Algunas de las conclusiones que podrían ser importantes es que no solo nosotros, sino otras personas a pesar de ser centennials, millennials y estar sumergidos en el mundo de las tecnologías, no nos sentimos del todo cómodos con la educación virtual, a pesar de que el año pasado decían que uno se acostumbra, pero no. Según nuestro propio testimonio no es una cosa de acostumbrarse, sigue siendo difícil, cansón. Uno no lo normaliza porque la experiencia es diferente y uno extraña la presencialidad. La

mayoría siente nostalgia, tristeza, impotencia, desesperanza ante el modelo de educación virtual. Más que todo muchachos de secundaria. Y que la educación virtual no es igual para todos. Uno de los enfoques de nuestra investigación tuvo que ver con las brechas de desigualdad que genera la educación virtual, porque no todos tenemos acceso a internet ni a estos dispositivos y ha habido una gran deserción en la ciudad por las diferencias de acceso.

Edgar: Yo, seguro a otros les pasa, me siento en un enorme paréntesis que no se acaba nunca, porque no volvemos a la U, creo que es muy, muy muy difícil esta idea de la construcción colectiva del conocimiento bajo esta modalidad virtual, en cambio adquirir herramientas técnicas sí se presta mucho más. Eso no quiere decir que no sea posible implementar un modelo virtual de educación que vaya más allá de lo técnico que vaya más allá de Creana o Doméstica, que sería terrible que la educación se convirtiera en solo eso, entonces sí, es todo un reto y yo me siento en este enorme paréntesis en el que la verdad quiero volver a la Universidad.

Paula: A mí personalmente me invade una tristeza muy fuerte sentir que estoy avanzando en mi carrera con la que me soñé tantos años en el colegio y que me estoy perdiendo de tantas experiencias que se supone que todo universitario debía vivir en la U de A, y me duele porque yo me disfrutaba mucho todas las actividades fuera de las clases, fuera de los salones y ahora no tengo esas experiencias, en cambio estoy encerrada en mi casa ¿Cuántas personas pude haber conocido? ¿Cuántas experiencias pude haber tenido? Yo era fan de las actividades, los cineforos, todo me parecía tan enriquecedor. Todo habría sido diferente si hubiera tenido la oportunidad de vivirlo.

Felipe: Una cosa es matricularse virtual desde el principio y otra cosa haberse matriculado presencial y que le toque esto a la fuerza.

Paula: Sería muy interesante que Felipe mencionara ese punto tan importante. Sería bueno hacer este mismo ejercicio con personas cuyo propósito sea estudiar virtualmente. Nosotros no teníamos esta intención y tal vez esas personas tal vez sí. Sería muy interesante hacer esa comparación.

