

# Dialectización y uso de recursos en ecologías cocreadas: hacia una nueva mirada de la educación virtual

Dialectization and use of resources in co-created ecologies:  
towards a new approach on contemporary e-learning

## Resumen

Este estudio ahonda en la importancia del rol docente en la educación virtual como dinamizador de interacciones entre los participantes y los contenidos de los cursos en ecologías cocreadas de aprendizaje. Fue realizado en la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia, una institución pública con 219 años de historia de formación en metodología presencial. La indagación se sustenta en un paradigma constructivista interpretativo, con enfoque cualitativo y diseño de Teoría Fundamental, y su objetivo fue proponer un modelo pedagógico para la educación virtual en programas de nivel de pregrado. Dicho modelo se probó en un curso libre compartido a través de WhatsApp, y luego en un curso regular de pregrado en el que se combinaron las herramientas Meet, Classroom y WhatsApp. El análisis de los datos recabados en estos ejercicios sugiere que los espacios de formación en los que el profesor asume un rol de dialectización, usando recursos disponibles en línea y en múltiples lenguajes, permiten un mayor flujo de interacciones de acuerdo con los ambientes personales de aprendizaje de los participantes y aquellos propuestos por la Universidad de Antioquia. Se demostró así que es posible proponer nuevas formas de concebir y llevar a la práctica la educación virtual, más allá de las prácticas que predominaron en el contexto de la denominada educación remota en emergencia.

## Abstract

This study delves into the importance of the teaching role in virtual education as a catalyst for interactions between the participants and the contents of the courses in co-created ecologies of learning. It was carried out at the Faculty of Communications and Philology of the University of Antioquia, a public institution with 219 years of history of training in face-to-face methodology. The investigation was carried out from an interpretive constructivist paradigm, with a qualitative approach and a Grounded Theory design, whose objective was to propose a pedagogical model for virtual education in undergraduate level programs. This model was tested in a free course carried out through WhatsApp, and then in a regular undergraduate course in which the Meet, Classroom and WhatsApp tools were combined. The analysis of the data collected in these exercises suggests that the training spaces in which the teacher assumes a dialectizing role, using resources available online and in multiple languages, allow a greater flow of interactions in accordance with the concept of co-created ecologies. which integrated the personal learning environments of the participants, with those proposed by the University. Thus, it was demonstrated that it is possible to propose new ways of conceiving and putting into practice higher education in undergraduate virtual methodology, beyond the practices that prevailed in the context of the so-called remote education in emergency.

### Palabras clave

Modelo didáctico • método de enseñanza • aprendizaje asistido por ordenador.

### Keywords

Didactic model • teaching method • computer-assisted learning.

### **Ximena Forero Arango**

Doctora en Educación de la Universidad de Antioquia. Profesora de la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia. Integrante del grupo de investigación Comunicación, Periodismo y Sociedad de la Universidad de Antioquia.  
ximena.forero@udea.edu.co

### **Jorge Fernando Zapata Duque**

Doctor en Educación de la Universidad de Antioquia. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Integrante del grupo de investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Antioquia.  
jfernando.zapata@udea.edu.co

La reflexión pedagógica en torno a la educación virtual ha pasado de la revisión de modelos pedagógicos centrados en plataformas y digitalización de contenidos, a la revisión de propuestas en las que se hacen más presentes elementos como la interacción y el trabajo en red (Gros et. al, 2009). Como han señalado algunos autores, en el contexto de aprendizaje actual los estudios deben enfocarse en la exploración de nuevos modelos educativos que propongan otros roles para docentes y estudiantes, en ambientes de aprendizaje construidos entre todos (Padilla, Vega y Rincón, 2014), y que vayan más allá del traslado de las prácticas propias de la presencialidad a las pantallas digitales, a través de sistemas de videoconferencia.

La educación que acontece en un contexto tan particular como el ciberespacio nos impone como reto la configuración de nuevos saberes y destrezas, así como la reinención de los roles que tradicionalmente han ocupado profesores y estudiantes, en lo que hoy se entiende como el “codiseño” de las prácticas formativas, a partir del aprendizaje conectado (De Benito, Moreno y Villatoro, 2020). La cooperación, la colaboración y el diálogo entre los participantes son rasgos característicos de comunidades que aprenden (Ryberg, Bertel, Sørensen, Davidsen y Konnerup, 2020), y son esenciales para superar la mirada instrumental con que se ha abordado la educación virtual y reivindicar la interacción entre las personas, los recursos

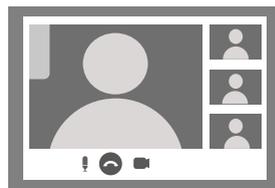
y la tecnología, como vehículos principales del aprendizaje en entornos digitales (Sezan, 2021). Además, se ha demostrado que el aprendizaje activo desarrolla habilidades superiores de pensamiento en los estudiantes y promueve su vinculación participativa y crítica en los espacios formativos (Armellini y Padilla Rodríguez, 2021).

Este estudio diseñó un modelo pedagógico para la educación virtual en el que el rol del docente se asume como un dialectizador, a partir del uso de recursos en múltiples lenguajes, en ecologías cocreadas entre la institucionalidad y los ambientes personales de aprendizaje de los participantes. Se trata de una categoría propuesta para un docente que dinamiza la interacción entre los participantes y con los contenidos en los espacios formativos, por medio de retos, juegos y propuestas creativas que involucran el uso de contenidos en diferentes lenguajes y plataformas. Es un docente que provoca situaciones de aprendizaje, para que este emerja entre los estudiantes, a través del diseño de experiencias (Pardo y Cobo, 2020).

## Método

Este estudio se propuso el desarrollo, la implementación y la validación de un modelo pedagógico para el aprendizaje en red, dirigido a los cursos de pregrado de la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia. Tres preguntas guiaron el proceso investigativo: ¿Cómo diseñar un modelo pedagógico para el aprendizaje en modalidad virtual en un pregrado? ¿Cómo implementarlo en la práctica educativa? ¿Qué componentes debería tener dicho modelo pedagógico?

Dado el objeto de estudio, la indagación se sustenta en el paradigma constructivista/ interpretativo, que aboga por una construcción social de la realidad con la intervención de una comunidad en una situación particular (Chilisa y Kawulich, 2012). En este caso, ya se ha dicho, esa comunidad es la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia. El hecho de acudir a consensos a partir del diálogo (Sandoval, 2002)



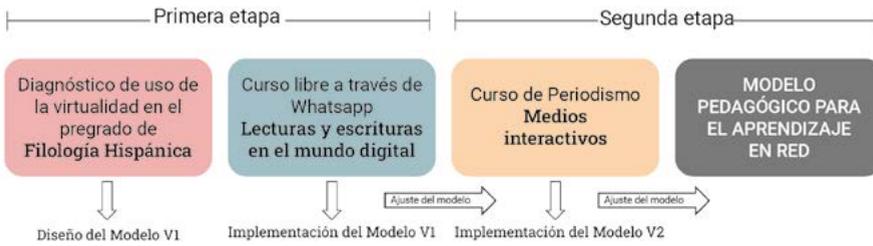
Este estudio diseñó un modelo pedagógico para la educación virtual en el que el rol del docente se asume como un dialectizador, a partir del uso de recursos en múltiples lenguajes, en ecologías cocreadas entre la institucionalidad y los ambientes personales de aprendizaje de los participantes.

hizo que eligiéramos un enfoque cualitativo, para explorar el fenómeno de la educación virtual en dicho contexto. Además, con el propósito de generar teoría basada en los datos, se sigue el diseño de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002).

La información fue recolectada en tres momentos. El primer momento correspondió a la elaboración de un diagnóstico de uso de la virtualidad en el programa de Filología Hispánica, en el que participaron 8 profesores y 64 estudiantes. Con base en el análisis derivado de este ejercicio se diseñó la primera versión del modelo pedagógico. El segundo momento de recolección de datos ocurrió durante la implementación de la versión preliminar del modelo, para la que fue creado un curso libre llamado *Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital*. Este curso fue orientado a través de la aplicación WhatsApp, en tres grupos, con máximo 15 participantes cada uno. Se inscribieron 44 profesores y estudiantes y tuvo una duración de seis semanas. La elección de la plataforma de mensajería instantánea respondió a las limitaciones en acceso a Internet de los estudiantes de la Universidad de Antioquia (en su mayoría pertenecientes a contextos socioeconómicos bajos). Los datos obtenidos en las interacciones desarrolladas durante este curso permitieron la realización de ajustes en la versión preliminar del modelo pedagógico y la consecuente formulación de una segunda propuesta que se implementó en el curso regular de *Medios Interactivos* de la Facultad de Comunicaciones y Filología de la U. de A. En esta última etapa participaron 18 estudiantes y la profesora del curso. Las mediaciones se llevaron a cabo a través de las aplicaciones Meet, Classroom y WhatsApp, las dos primeras por estar incluidas en la suite de Google para la educación con la que cuenta la Universidad de Antioquia, y la segunda por las condiciones de acceso a datos móviles que existe entre los estudiantes. Esta experiencia permitió una nueva revisión del modelo pedagógico para consolidar su formulación final.

En cuanto a los métodos, fueron utilizados el análisis de contenido para indagar los documentos maestros de los programas de pregrado en los que se adelantó el estudio, las entrevistas semiestructuradas y grupales para conocer las percepciones de los participantes en los ejercicios de implementación del modelo pedagógico (Galeano, 2006) y los cuestionarios y la observación para registrar información complementaria sobre lo acontecido en estos espacios formativos (Hernández et al., 2014).

Figura 1. Trabajo de campo de la investigación general



Este artículo se enfoca en el análisis de los datos relacionados con la figura del docente y el uso de los recursos y las ecologías cocreadas que pudieron verse en las dos implementaciones del modelo. Se describen la frecuencia y características de estos elementos, a partir de un proceso de codificación en el que se definieron tres categorías centrales: roles de los participantes, contenido y uso de la tecnología. Se formularon también ocho preguntas orientadoras para adelantar un ejercicio de análisis comprensivo en relación con el uso y creación de recursos digitales, así como el lugar que ocupa la motivación y la participación en los espacios formativos en esta metodología.

La información se organizó e interpretó a través del programa para estudios con enfoque cualitativo Atlas. Ti. En esta herramienta se procesaron los registros de las conversaciones de los grupos de WhatsApp, así como las transcripciones de las entrevistas y del grupo focal llevado a cabo durante la segunda implementación. La sistematización y el proceso de reducción de datos generaron una familia de noventa y cinco códigos, vinculados a las grandes categorías del sistema estructurado que se propuso en la investigación. La saturación de estas categorías y la revisión analítica e interpretativa de las relaciones entre ellas posibilitó la identificación de una serie de hallazgos relacionados con la formulación e implementación del modelo estudiado.

## Resultados

Los resultados que se muestran en este apartado están organizados de acuerdo con las categorías principales de estudio y las preguntas de investigación. A continuación, se incluyen los gráficos relacionados con los roles de los participantes, el uso de diversos lenguajes en los contenidos, las plataformas y canales en los que se apoyó la ecología de aprendizaje. La categoría Dialectizador, entendida como el rol que desempeña quien se ocupa de dinamizar la interacción y las conversaciones en el curso, presentó una recurrencia del 48,9 por ciento, mientras que la categoría Aprendiziente, conceptualizada como alternativa al rol tradicional de estudiante y formulada desde una

perspectiva en la que quien aprende es el principal responsable de gestionar su proceso formativo, apareció en un porcentaje del 50,3 por ciento. La categoría de estudiante, comprendida como el rol tradicional desempeñado por el alumno que recibe y procesa información en una disposición primordialmente pasiva, apareció un 0,8 por ciento en los insumos analizados.

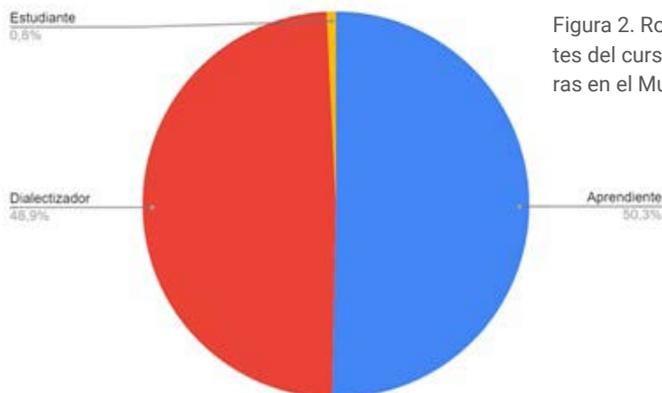


Figura 2. Roles de los participantes del curso Lecturas y Escrituras en el Mundo Digital

En cuanto a los lenguajes en los que se soportaron los contenidos del curso, la categoría Lenguaje textual tuvo 154 citas asociadas, seguida por Lenguaje audiovisual con 102, Lenguaje gráfico con 84, Lenguaje sonoro con 31 y Lenguaje multimedial con 19. Estos datos muestran la diversidad de posibilidades que ofrece el ciberespacio como escenario comunicativo puesto al servicio de procesos formativos, ya que permite el acceso a información de calidad en múltiples formatos y claves expresivas, lo que, dicho sea de paso, supone un paso hacia adelante en la materialización de formas cada vez más democráticas, flexibles y libres de acceso a la educación.

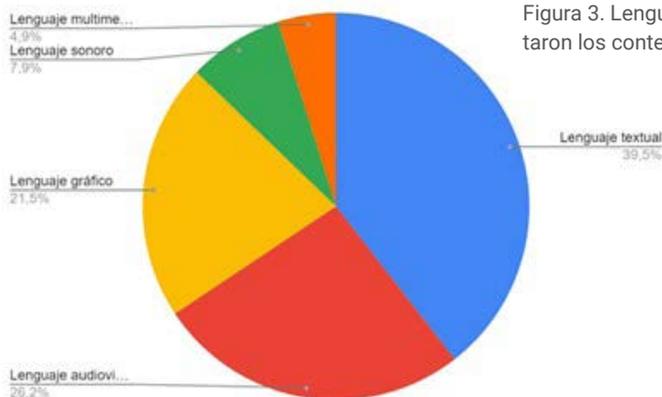


Figura 3. Lenguajes que soportaron los contenidos del curso

En lo que respecta al uso de plataformas, aplicaciones y herramientas en la conformación de los ambientes de aprendizaje, la categoría Plataformas de relacionamiento presentó 47 menciones, mientras que Plataformas de contenidos y Sitios en línea reportó 28 datos asociados, uso de Aplicaciones tuvo 19 y para Plataformas en general solo logramos la identificación de 6 citas. Estos resultados dan cuenta de la diversificación de canales y soportes a través de los cuales se puede presentar la información a los participantes de procesos formativos, para enriquecer sus experiencias de aprendizaje

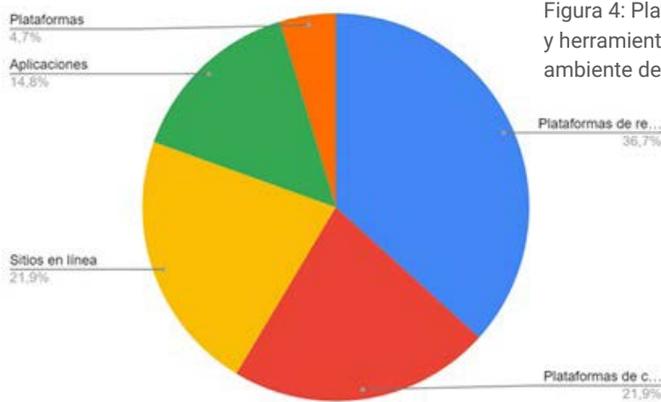


Figura 4: Plataformas, aplicaciones y herramientas que conformaron el ambiente de aprendizaje del curso

Por otro lado, en el curso de Medios Interactivos en el que se implementó la segunda versión del modelo, indagamos durante diez semanas por asuntos que consideramos cruciales en la imaginación y la configuración de espacios educativos en la virtualidad, como el uso y la creación de recursos digitales, la interacción de los estudiantes con estos materiales, la interacción entre los estudiantes y la profesora del curso y las evidencias que pudiesen decirnos algo sobre niveles de motivación y participación de los involucrados. Solamente en una de las diez sesiones hicimos uso de la herramienta WhatsApp, para adelantar una evaluación definida. Las nueve sesiones restantes fueron desarrolladas a través del sistema de videoconferencia Google Meet. Aunque se incorporaron elementos del modelo propuesto, primaron los tipos de interacción que son propios de las actividades en momentos sincrónicos y magistrales. Del análisis de los registros adelantados en estos encuentros derivamos una comparación que encontramos interesante, dadas las diferentes características de uso e intensidades

propuestas para las herramientas utilizadas. En un camino orientado a la formulación de un modelo pedagógico para la educación virtual, que entienda las limitaciones de espacio y tiempo que imponen las coincidencias propias de la presencialidad, las recurrencias vinculadas al uso de una plataforma no sincrónica y más de carácter “personal” resultan del mayor interés.

Tabla 1. Comparación de interacciones y uso de recursos por lenguajes en el curso Medios Interactivos

<b>Categoría</b>	<b>Meet</b>	<b>WhatsApp</b>
Número de sesiones	9	1
Participaciones	1.040	640
Interacciones con la docente – Dialectizadora	473	113
Interacciones entre los estudiantes – Aprendientes	94	213
Interacciones con recursos en Lenguaje gráfico	262	160
Interacciones con recursos en Lenguaje textual	231	2
Interacciones con recursos en Lenguaje sonoro	0	49
Interacciones con recursos en Lenguaje audiovisual	18	12
Recursos en Lenguaje gráfico	20	132
Recursos en Lenguaje textual	10	5
Recursos en Lenguaje sonoro	0	17
Recursos en Lenguaje audiovisual	3	4

La relación 9:1 en la implementación de cada herramienta define una proporcionalidad en el lugar que tuvo la aplicación de las orientaciones derivadas de la versión del modelo, formulada para este momento de la investigación. Naturalmente, aunque la docente encargada del curso se propuso que estas aplicaciones estuviesen presentes en todos los espacios de interacción con los estudiantes, pudimos evidenciar que el formato de clase por videoconferencia termina privilegiando la voz del profesor y la ejecución de actividades en perspectiva del centro hacia afuera y de afuera hacia el centro. La reticularidad propia del modelo propuesto, así como un mayor nivel de horizontalidad y de distribución del control, emergieron con mucha más fuerza en la sesión en la que se hizo uso de la herramienta de mensajería. El contraste que pretendemos ilustrar con la tabla muestra el potencial que estas herramientas ofrecen para el despliegue de ejercicios con un propósito pedagógico, en los que puedan desplazarse las limitaciones de espacio y tiempo propias de la presencialidad, con formas de participación más horizontales y flexibles.

### Discusión y conclusiones

De este modelo pedagógico para el aprendizaje en red propuesto en los cursos de pregrado de la Facultad de Comunicaciones y Filología queremos

destacar la importancia de acoger una transformación en la comprensión tradicional que tenemos del rol de profesor, camino de una concepción más vinculada a las posibilidades que, para un entorno cada vez más conversacional como lo es el ciberespacio, ofrece la dialectización (González-Sanmamed, Muñoz-Carril y Sangra, 2014). En este sentido, vale la pena resaltar el horizonte didáctico que se abre con la exploración de estrategias vinculadas a la distribución, entrega y creación de contenidos, con el objetivo de mostrar alternativas que contribuyan al enriquecimiento de los abordajes existentes sobre la educación virtual (Johnston, MacNeill y Smyth, 2018).

El profesor, visto como un dinamizador del proceso de enseñanza y aprendizaje en entornos digitales (Prendes, Gutiérrez y Martínez, 2018), es quien tiene la responsabilidad de estimular el acontecimiento de prácticas sobre las que se habla con frecuencia en la educación virtual, pero que no se dan con la autonomía o la naturalidad que se supone, como la interacción, la participación y el trabajo colaborativo. Para ello debe hacer uso de los canales, formatos y lenguajes que resulten más apropiados en cada caso, teniendo en cuenta una tríada configurada por los propósitos de formación, la orientación pedagógica y el ciberespacio como entorno contenedor del proceso formativo. Estas estrategias de mediación deben permitir a los estudiantes la exploración de nuevas formas de trabajo, de aprendizaje y de creación, que respondan a sus intereses personales (Sangrá, 2020).

El uso de recursos creados en distintos lenguajes (audiovisual, gráfico, sonoro, multimedia y escrito), que encontramos disponibles en línea o que fueron producidos por los participantes, supone un distanciamiento de la denominada “segunda generación” de los modelos para la educación virtual (Gros et. al, 2009) en la que la mayor concentración de energía estuvo puesta en el desarrollo y creación de contenidos, desde la orilla de la oferta formativa. Ciertamente, la producción de contenidos en los que se aborden asuntos complejos y que cumplan con ciertos estándares técnicos en lo que respecta a cada lenguaje y formato, tampoco es una tarea fácil. En el contexto de aprendizaje actual es importante saber combinar el desarrollo de habilidades de rastreo y selección, propias de una buena curaduría, con el espíritu creativo que hoy puede tener lugar gracias a una amplia disposición de herramientas y aplicaciones de producción y edición de contenidos en diversos lenguajes.

Tanto en la perspectiva comunicativa, como en la fundamentación didáctica incorporadas en el modelo, se reconoce la importancia de motivar la interacción en clase a partir del diseño de estrategias de conexión que conduzcan a la emergencia y posterior consolidación progresiva de comu-

nidades de aprendizaje en línea o virtuales (Wenger, 2001). Estas comunidades son entendidas en este estudio como colectivos inteligentes (Levy, 1997), fundamentales para propiciar el diálogo y el intercambio de saberes, gracias a la creación de contenidos y al uso de recursos desde las coordenadas impuestas por un dominio común y el desarrollo de prácticas regulares vinculadas a la construcción de aprendizajes en los que están interesados todos los miembros (Kevser, 2021).

La concepción del docente como dialectizador es vital para que el flujo de la información y las interacciones que tienen lugar en ambientes caracterizados por la confianza y el respeto, sean todos asuntos que promuevan, estimulen y conviertan la conversación en la esencia de las mediaciones pedagógicas (Levy, 2007). En esta misma dirección, la capacidad de agencia por parte de los estudiantes con relación a su aprendizaje en cuanto a la aceptación de una mayor responsabilidad y el esfuerzo vinculado a la construcción del conocimiento cuando este no proviene de la figura del profesor, resulta también fundamental (Castañeda, Esteve-Mon, Adell y Prestridge, 2021).

En suma, el análisis de los datos recolectados nos demuestra que dar lugar a la cocreación y al trabajo colaborativo, con el ánimo de permitir la emergencia del aprendizaje de acuerdo con dinámicas más propias de los contextos digitales, es una alternativa de interés en el inventario de posibilidades que es necesario enriquecer para aportar al campo de estudios

## Referencias bibliográficas

- Armellini, Alejandro y Padilla Rodríguez, Brenda Cecilia. (2021). Active Blended Learning: Definition, Literature Review, and a Framework for Implementation. En B. Padilla Rodríguez y A. Armellini, (Eds.), *Cases on Active Blended Learning in Higher Education* (pp. 1-22). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7856-8.ch001>
- Benito, Bárbara; Moreno-García, Juan y Villatoro, Sofía. (2020). Codiseño de situaciones educativas enriquecidas con TIC. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (74), 1-11. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.74.1921>
- Castañeda, Linda y Sánchez, María del Mar. (2009). Entornos e-learning para la enseñanza superior: entre lo institucional y lo personalizado. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (35), 175 - 191.
- Castañeda, Linda; Esteve-Mon, Francesc; Adell, Jordi y Prestridge, Sarah. (2021). International insights about a holistic model of teaching competence for a digital era: the digital teacher framework reviewed. *European Journal of Teacher Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1991304>
- Chilisa, B. y Kawulich, B. (2012). Selecting a research approach: paradigm, methodology and methods. En: *Doing Social Research: A Global Context*. McGraw Hill.
- Cochrane, Thomas; Antonczak, Laurent; Guinibert, Matthew; Mulrennan, Danni; Rive, Vernon; Withell, Andrew. (2017). *Mobile Learning in Higher Education. Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects* 40. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-4944-6\\_2A](https://doi.org/10.1007/978-981-10-4944-6_2A)
- Dabbagh, Nada y Castañeda, Linda. (2020). The PLE as a framework for developing agency in lifelong learning. *Educational Technology Research and Development*, 68 (1), 1-15 DOI:10.1007/s11423-020-09831-z

y prácticas en educación virtual. Si a los estudiantes se les proponen metodologías que no solo correspondan a la modalidad del programa que siguen, sino que transiten hacia niveles de personalización vinculados a los dominios, temas y horizontes de desempeño para los que han sido perfilados sus cursos, la experiencia de una educación mediada por tecnologías digitales y la comunicación remota puede seguramente tomar distancia de la homogeneidad y el hermetismo que le ha caracterizado en tantos contextos, y que hace parte de las explicaciones con las que nos enfrentamos a los alarmantes niveles de deserción que se marcan en algunos sistemas de educación formal.

Más que como una innovación este modelo se presenta como una simple metódica de conexión y recuperación de conceptos y prácticas puestos a prueba, como los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE por su sigla en inglés), en los que el acceso flexible y multimedial a los contenidos, así como el uso de ecologías cocreadas para el aprendizaje han demostrado ser rutas para el favorecimiento de nuevas experiencias en la adquisición del conocimiento, y en la administración de las prácticas, los medios y los contenidos con los que mejor aprendemos, de manera que podemos permanentemente crear y re-crear nuestro ambiente particular y específico, en el que pertenecemos a algo de forma colaborativa, participativa y en red (Castañeda y Sánchez, 2009).

Escofet Roig, Anna; Novella Cámara, Ana y Morín Fraile, María Victoria. (2021). El codiseño como impulso del compromiso del estudiantado universitario. *Aula Abierta*, 50 (4), 825-832. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.825-832>

González-Sanmamed, Mercedes; Muñoz-Carril, Pablo César y Sangrá, Albert. (2014). Level of proficiency and professional development needs in peripheral online teaching roles. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15 (6). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i6.1771>

Galeano, María Eumelia. (2006). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Eafit.

Gros, Begoña; Lara, Pablo; García, Iolanda; Mas, Xavier; López, José; Maniega, David y Martínez, Toni. (2009). *El Modelo Educativo de la UOC: Evolución y perspectivas*. Editorial UOC.

Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ta Edición. Ciudad de México: McGRAW-HILL / Interamericana Editores.

Johnston, Bill; MacNeill, Sheila y Smyth, Keith. (2018). *Exploring the Digital University: Developing and Applying Holistic Thinking*. En: *Conceptualising the Digital University*. Digital Education and Learning. Palgrave Macmillan.

Kevser, H. (2021). The Effects of the Flipped Classroom on Deep Learning Strategies and Engagement at the Undergraduate Level. *Participatory Educational Research*, 8, (1), 379-394.

Levy, Pierre. (1997). *Collective Intelligence*. Cambridge, MA: Perseus Books.

Levy, Pierre. (2007). *Cibercultura: La Cultura de la era digital*. Ciudad de México: Anthropos Editorial - Universidad Autónoma Metropolitana.

Padilla, José Eduardo; Vega, Paula y Rincón, Diego Armando. (2014). Tendencias y dificultades para el uso de las TIC en educación superior, *Entramado*, 10 (1), 272-295.

Pardo, Hugo y Cobo, Cristóbal. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido postpandemia*. Barcelona: Outliers School.

Para Quintero y Romero (2017) la progresiva penetración de los dispositivos móviles y, con ello, la propagación de posibilidades para el denominado “aprendizaje ubicuo” ofrecen condiciones idóneas a contextos en los que es necesario tener en cuenta variables como la permanencia, la accesibilidad, la inmediatez, la interactividad y la adaptabilidad. Esto facilita que el conocimiento y el aprendizaje surjan de la interacción social y solo puedan entenderse desde una mirada relacional, en entornos de colaboración (Castañeda, 2019). Para el caso del contexto del estudio aquí presentado, se plantea como perentorio el que impongamos mayores esfuerzos y recursos en la exploración de recursos en múltiples formatos y lenguajes, con miras a la adopción de formas ricas en matices como las de las narraciones transmedia y los contenidos multipantalla, los cuales no solo no son ajenos, sino que se encuentran cada vez más en la cotidianidad de los estudios articulados al campo de la comunicación. En este sentido, la selección y construcción de recursos educativos en diversos formatos y lenguajes para interactuar en diferentes campos del conocimiento, así como la riqueza derivada del perfilamiento de estrategias didácticas diseñadas con base en los intereses de los participantes, se constituyen en el punto de partida de lo que denominamos el codiseño de espacios formativos, en el contexto de las ecologías de aprendizaje cocreadas (Escofet, Novella y Morín, 2021). Combinar los ambientes de aprendizaje institucionales, con los usados por los participantes en su cotidianidad, es

Prendes Espinosa, María Paz; Gutiérrez Porlán, Isabel y Martínez Sánchez, Francisco. (2018). Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 18 (56). Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/red/article/view/321591>

Quintero Maldonado, Claudia y Romero Navarro, Manuel Salvador. (2016). El colegiado docente en la formación de profesores. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 7 (13), 34 - 46. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v7i13.2](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v7i13.2)

Ryberg, Thomas; Bertel, Lykke; Sørensen, Mía; Davidsen, Jacob y Konnerup, Ulla. (2020). Hybridity, Transparency, Structured Freedom and Flipped Engagement – an Example of Networked Learning Pedagogy. En: S. Børsen Hansen, J. J. Hansen, N. Bonderup Dohn, M. de Laat, & T. Ryberg, (Eds.), *Networked Learning 2020: Proceedings of the twelfth international conference on networked learning*, 276-285.

Salinas, Jesús. (2021). Humanización de la educación online. *Educación Online Post Pandemia*. Universidad Gabriel Mistral, Santiago de Chile.

Salinas Ibáñez, Jesús; De Benito Crosetti, Bárbara; Moreno García, Juan y Lizana Carrió, Alexandra. (2022). Nuevos diseños y formas organizativas flexibles en educación superior: construcción de itinerarios personales de aprendizaje. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 63, 65-91. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.91739>

Sandoval, Carlos. (2002). *Investigación Cualitativa. Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá: ARFO Editores e Impresores.

Sangrà, Albert. (2020). *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. Barcelona: Editorial UOC.

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.

un ejercicio que, desde la perspectiva de quienes diseñan y coordinan las propuestas de formación en las universidades, no solo debe adelantarse para que se favorezcan aprendizajes, sino para que las instituciones también puedan aprender. La humanización de la educación en línea pasa inevitablemente por una concepción audaz y decidida del significado que tienen la participación, la horizontalidad y el trabajo en red, para diversificar tanto las modalidades de enseñanza, como las de aprendizaje (Salinas, 2021).

Todo espacio de aprendizaje requiere de la exploración de los intereses y contextos de los participantes, para abordar los temas que los convocan (Cochrane et al., 2017). La creación de recursos por parte de profesores y estudiantes, de forma colaborativa, en múltiples lenguajes y formatos, puede llevar a la formulación de actividades de aprendizaje significativo, en las que se aplique el conocimiento situado de manera creativa a través de contenidos, plataformas y estrategias de mediación. Esto es lo que Salinas, de Benito, Moreno y Lizana han llamado construcción de itinerarios personales de aprendizaje (2022).

De esta idea puede partir el diseño de experiencias de aprendizaje en ecologías cocreadas, que permitan lo que Pardo y Cobo consideran como la expansión de la universidad (2020) y el desarrollo de competencias y habilidades para el aprendizaje a lo largo de la vida (Dabbagh y Castañeda, 2020). Es en esta dirección que el estudio presentado en este texto, y el modelo derivado del mismo, han sido desarrollados.🌐

**Strauss, Anselm y Corbin, Juliet.** (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

**Wenger, Etienne.** (2001). Supporting communities of practice. A survey of community-oriented technologies [en línea]. Disponible en: <http://www.ewenger.com/tech>