



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

# Alfabetizaciones y competencias básicas del docente virtual de la División de Educación Continua de la FFyL

---

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
**LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**  
PRESENTA:

**GRACIELA SANDOVAL MIRAMONTES**

**DIRECTORA DE TESIS**  
**DRA. CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO**



Ciudad Universitaria, Cd. Mx., 2021



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## Contenido

<b>Introducción</b> .....	2
<b>Capítulo 1. Proyecto de actividades académicas en línea y prediagnóstico de los docentes de la División de Educación Continua de la Facultad de Filosofía y Letras</b> .....	6
1.1 División de Educación Continua de la Facultad de Filosofía y Letras .....	7
1.2 Proyecto de actividades académicas en línea .....	9
1.3 Prediagnóstico del desempeño de los docentes y la calidad de las actividades académicas en línea .....	16
<b>Capítulo 2. Alfabetizaciones para el desarrollo de competencias del docente virtual</b> .....	35
2.1 Entornos virtuales de aprendizaje .....	36
2.2 Alfabetizaciones docente .....	43
2.3 Rol multifacético del docente virtual y competencias básicas .....	55
<b>Capítulo 3. Conocimientos didácticos básicos del docente virtual de la DEC FFyL al diseñar un EVA</b> .....	70
3.1 Diseño instruccional constructivista para un entorno virtual de aprendizaje .....	71
3.2 Consideraciones pedagógicas y didácticas .....	82
3.3 El aprendizaje colaborativo como metodología recomendada en los entornos virtuales de aprendizaje .....	92
<b>A modo de cierre</b> .....	105
<b>Anexos</b> .....	110
<b>Referencias</b> .....	141

## ***Introducción***

La Universidad Nacional Autónoma de México con la intención de lograr una mayor proyección y alcance a nivel nacional e internacional en la difusión de los conocimientos generados ha creado sedes externas dentro y fuera de la República Mexicana, pero también se han promovido actos académicos de educación continua en línea.

Sin embargo, la Facultad de Filosofía y Letras comenzó a implementar cursos, talleres y diplomados en línea hasta el año 2014. Esto significó para la División de Educación Continua (DEC) una nueva experiencia académica y administrativa, en la que nos enfrentamos con varios retos que rompen con las prácticas organizacionales cotidianas que fueron implementadas durante varios años.

Esta modalidad educativa presentó un reto más significativo y tal vez violento para quienes se encontraban en el área administrativa de la DEC, pues era necesario cambiar los procesos de inscripción, emisión de constancias y diplomas, la recepción de los pagos y el seguimiento que se le daría a los estudiantes. Fue necesaria una transición del papel a lo virtual, ya que a pesar de llevar un control y registros en computadora era difícil para las responsables de esta área pensar que un estudiante se encontraría fuera de las instalaciones, de la ciudad o incluso del país; esta situación las desconcertaba porque los participantes de nuestras actividades académicas en línea no se presentarían a dejar personalmente un comprobante de pago original, a realizar su inscripción o a recibir una constancia.

Y surgieron dudas sobre ¿cómo sabemos que el estudiante aprueba el curso?, ¿cumplió con las asistencias?, ¿cómo harán para entregar su comprobante original de pago si vive en otro país? entre otras; ya que les era difícil entender que el seguimiento sería diferente, pues no existirían listas de asistencias y se consideran otros elementos como evidencia de trabajo o que este grupo de estudiantes sería una excepción al no solicitarle comprobante de pago original. Sin embargo, día a día se han reestructurado los procesos administrativos con el equipo que labora en la DEC, pues a la fecha hay situaciones nuevas que se van suscitando.

Por otra parte, se presentaron problemáticas con los estudiantes virtuales. En su mayoría se trata de personas que nunca habían tomado una actividad en línea o semipresencial, y en varios casos se nota que no han desarrollado las habilidades

mínimas requeridas para el uso de las tecnologías, además de haber ignorado que eran necesarias para cursar la actividad; esto ha exigido un acompañamiento personal a varios de los estudiantes.

Por ello, reconocemos que los actores que participan en las actividades de educación continua en la modalidad en línea son un sector con características particulares y no pueden ser tratados como la matrícula que cursa un bachillerato, una licenciatura o un posgrado en línea. El público al que se dirigen las actividades académicas en línea de la DEC tiene menor conciencia de las habilidades en computación, manejo de las tecnologías de la información y sobre los requerimientos de aprendizaje que son esenciales para una actividad en línea; podemos inferir que una de las causas del perfil de nuestros participantes es que al ser un periodo corto en el que cursarán la actividad académica y que su interés de acreditar es con fines de extensión de la cultura o para cubrir alguna necesidad profesional no creen necesaria una formación específica. Contrario a lo que sucede con los estudiantes inscritos en un programa para obtener un grado académico (bachillerato, licenciatura o posgrado) porque estos dimensionan los retos a los que se enfrentarán y las exigencias de esta modalidad educativa con anticipación, pues deben acreditar cursos propedéuticos que los preparan en el usos de las tecnologías que utilizarán y les ayudarán a tener idea o en el mejor de los casos a desarrollar algunas de las habilidades académicas necesarias, como la autogestión del conocimiento.

Lo mismo sucede con los académicos que participan en educación continua, al ser especialistas en diversas áreas pero sin una formación en educación a distancia y el uso de las TIC, lo que ha dificultado su participación. En muchos de los casos los docentes por primera vez impartieron un curso en línea, lo cual significó dedicar mucho tiempo y trabajo para acompañar a los docentes en su labor. Pero debido a su reconocimiento nacional e internacional en su materia de estudio es un proyecto interesante para la facultad lograr un mayor alcance en la difusión y divulgación del conocimiento a través de esta modalidad.

Ante este panorama sería interesante exponer la experiencia de la DEC para lograr la implementación de actividades académicas en línea y los retos a los que se ha enfrentado, además de realizar algunas sugerencias sobre el diseño instruccional de las

actividades, el perfil de los profesores, el perfil de los estudiantes y sobre la operación de las actividades académicas, pero reconocemos que sería un trabajo muy extenso. Por lo que he decidido enfocarme únicamente en el acompañamiento que se le ha dado a los docentes virtuales, ya que es en quienes apostamos para lograr nuestros objetivos institucionales en este proyecto.

Este trabajo se caracteriza por hacer un análisis de los procesos de implementación y desarrollo de las actividades en línea de la DEC de la FFyL a partir de las teorías que enmarcan a la educación en línea. Se consideraron para el análisis la experiencia de la planeación, los retos y la puesta en marcha de las actividades académicas impartidas desde el periodo de primavera 2014 hasta primavera 2019.

También se consideraron los índices de eficiencia terminal, la experiencia de los profesores ante la plataforma y de los estudiantes; para lo que se toman en cuenta las evaluaciones contestadas por los estudiantes, la comunicación con profesores y estudiantes, el desarrollo de los cursos y una encuesta hecha a los docentes que impartieron actividades en el periodo 2014-2016.

En el primer capítulo se hace una breve reseña histórica de la educación continua en la UNAM; también abordamos cómo se implementa esta modalidad educativa en la FFyL y cuáles son los recursos humanos con los que se cuenta para llevar a cabo este proyecto, pues intensificará los retos a los que se enfrentará el docente; para finalmente continuar con un prediagnóstico del trabajo realizado por los docentes virtuales, identificando una necesidad de alfabetización.

En el segundo capítulo iniciaremos definiendo los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), ya que son la materia prima de una actividad académica en línea, esto nos dará la guía para definir qué alfabetizaciones requiere el docente virtual de la DEC, las cuales son la alfabetización informática, la digital y la ciberdidáctica. Concluimos este capítulo señalando cuáles son las competencias y las actividades que debe desarrollar el docente virtual para cumplir con su rol multifacético.

En el tercer capítulo abordaremos cuáles son los conocimientos pedagógicos y didácticos que se deben dominar para el diseño de un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA). La determinación de los conocimientos pedagógicos y didácticos surge de las actividades que debe realizar el docente virtual y de las competencias que debe

desarrollar. Es por ello, que hablamos del diseño instruccional constructivista, se definen algunos de sus elementos y se sugiere la metodología del aprendizaje colaborativo para lograr aprendizajes significativos, situados y que sean coherentes con las propuestas educativas diseñadas desde un enfoque constructivista.

Consideramos que con este trabajo se busca identificar los elementos que nos ayudarán a alfabetizar a los docentes para disminuir la deserción y se busca generar estrategias para aumentar la eficiencia terminal de esta modalidad. Conscientes de que no podremos controlar todos los factores que se involucran en la deserción se buscará disminuirlos, atacando los que corresponden al desempeño de los profesores, al monitoreo y al uso de la plataforma.

Ya que buscamos que este proyecto de educación continua en línea tenga reconocimiento académico y social entre la comunidad educativa como una opción de calidad. Esto también lo lograremos si hay un público recurrente que recomiende nuestras actividades. Es por ello que en líneas anteriores mencionamos que apostamos al docente para lograr los objetivos institucionales.

## **Capítulo 1. Proyecto de actividades académicas en línea y prediagnóstico de los docentes de la División de Educación Continua de la Facultad de Filosofía y Letras**

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) fue fundada en 1551 con el nombre de la Real y Pontificia Universidad de México, es la máxima casa de estudios en México y ha sido reconocida como la más grande e importante de Iberoamérica. “Las tareas sustantivas de esta institución pública, autónoma y laica son la docencia, la investigación y la difusión de la cultura” (UNAM, s/f, s/p).

La UNAM considera como una de sus tareas sustantivas la difusión de la cultura por lo que en 1921 se fundó la “Escuela de Verano” por José Vasconcelos, con esto se considera institucionalizada la Educación Continua en la UNAM como una actividad de extensión. Es hasta 1971 que se funda el primer Centro de Educación Continua en la Facultad de Ingeniería, pero hoy en día son 103 entidades en toda la UNAM las que tienen actividades de Educación Continua (CERVANTES y CASTAÑEDA, s/f).

Por el creciente interés de las Facultades, Escuelas, Institutos y otras entidades de la UNAM por impartir actividades de Educación Continua se ha considerado la necesidad de darle estructura y crear lineamientos que regulen las prácticas en estas 103 entidades. El primer esfuerzo se realizó en 1986 con la Comisión de Educación Continua de la UNAM para convertirse en 1992 en la Coordinación de Educación Continua. Fue hasta 1995 que se logró constituir la Red de Educación Continua (REDEC) que se conforma “por los responsables de Educación Continua donde se fomenta la vinculación, el diálogo y la reflexión sobre las buenas prácticas; se reconocen los retos y oportunidades del entorno; y, se atiende de forma colegiada las inquietudes de esta modalidad” (CERVANTES y CASTAÑEDA, s/f, p. 5).

Desde 1995 que se creó la REDEC ha vivido diferentes reestructuraciones que han influido directamente en su labor, el cambio más reciente fue en el 2012 que la Secretaría de Desarrollo Institucional incluye la educación continua en su plan de desarrollo. Y para el 23 de mayo del 2013 se publicaron en Gaceta UNAM los Lineamientos Generales para la Educación Continua en la UNAM y el Acuerdo por el cual la REDEC se adscribe a la Secretaría de Desarrollo Institucional y se actualizan sus funciones.

Es así que la REDEC regula las prácticas de Educación Continua de la FFyL y del resto de las entidades, dándonos al mismo tiempo un marco de referencia de las buenas prácticas.

La Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) tiene su origen en la época colonial con la creación de la Facultad de Artes de la Real y Pontificia Universidad de México en 1551. Ya que con el decreto de 1910 se funda la Escuela Nacional de Altos Estudios y en ella se considera en una de sus tres áreas a las humanidades. Pero es hasta 1924 que se convierte en la Facultad de Filosofía y Letras, gracias a un decreto presidencial, y en 1954 ocupó el edificio con sede en Ciudad Universitaria (FFyL, s/f).

Actualmente la FFyL en su organización institucional cuenta con tres Divisiones que ofertan programas académicos. La División de Estudios Profesionales que ofrece 12 licenciaturas en sistema escolarizado. La División de Sistema de Universidad Abierta y a Distancia que ofrece 6 licenciaturas en sistema abierto y 2 licenciaturas a distancia. Y la División de Educación Continua que actualmente ofrece Actividades Académicas presenciales, en línea y semipresenciales.

En este trabajo nos enfocaremos en la División de Educación Continua y su reciente oferta de actividades académicas en línea.

### ***1.1 División de Educación Continua de la Facultad de Filosofía y Letras***

“...El Estatuto General, uno de nuestros máximos ordenamientos, indica que la educación superior que se imparta comprenderá el bachillerato, la enseñanza profesional, los cursos de graduados, los cursos para extranjeros y los cursos y conferencias para la difusión de la cultura superior y la extensión universitaria.

La educación continua forma parte entonces de las tareas sustantivas de la Universidad y brinda un servicio a la sociedad mediante el diseño de cursos, talleres, conferencias, diplomados y otras actividades que permitan a los asistentes lo mismo la actualización y profundización de conocimientos, la ampliación de la cultura, la recreación para el trabajo o complementar la formación integral de la persona” (TRIGO, 2014, p. 9).

En la sociedad del conocimiento la educación continua ha dado respuesta inmediata a las necesidades de actualización profesional y docente, así como a la extensión de la cultura. Pues las tecnologías y la rapidez con la que se generan y difunden los conocimientos crea una brecha entre lo que se enseña en las universidades y el mundo laboral. Hoy en día se reconoce a la educación continua como parte de la educación permanente y educación para toda la vida.

Por lo anterior es considerada por Cervantes y Castañeda como

uno de los servicios educativos más versátiles ya que responde con rapidez, eficacia, eficiencia y calidad a los retos de la sociedad actual. Entre sus funciones destacan:

- \* Profundizar y ampliar conocimientos en todos los campos del saber;
  - \* Transferir los adelantos y hallazgos de la investigación a las comunidades de profesionales;
  - \* Capacitar y actualizar profesionalmente a la comunidad universitaria y al público en general; y,
  - \* Difundir con la mayor amplitud posible, las herramientas para una apreciación artística y cultural.
- (CERVANTES y CASTAÑEDA, s/f, p. 2)

El papel que la educación continua ha tomado se ha potenciado con los cambios tecnológicos y es dirigida principalmente a las personas en edad adulta, quienes por necesidades laborales recurren a ella, ya sea para lograr promociones o para cubrir los conocimientos y las habilidades que su desempeño requiere. “En el caso de México, la educación continua se inició formalmente en la UNAM, en 1971, con la creación del Centro de Educación Continua (CEC) en la Facultad de Ingeniería, el cual dio pautas para su desarrollo en el sistema de educación superior” (TRIGO, 2014, p. 16).

Pero en la Facultad de Filosofía y Letras fue hasta 1986 que se creó el Centro de Educación Continua y Proyectos Académicos, para convertirse en 1997 en la División de Educación Continua. Su oferta académica se enfocó durante todos esos años en actividades de actualización docente y de actualización profesional para los estudiantes y egresados de la facultad; a partir del 2003 su oferta académica se ha diversificado y ampliado de tal manera que es para la sociedad una opción para la extensión de la cultura, es decir, que funge como difusor de la cultura (TRIGO, 2014, p. 107).

En función a las tareas sustantivas que identifican Cervantes y Castañeda, la División de Educación Continua de la FFyL tiene como visión “abordar problemas actuales del desarrollo de las humanidades y las ciencias sociales, incorporando los resultados más recientes de la investigación y el debate en estos campos” (DEC, s/f, 4) y su misión es “ofrecer a la sociedad los recursos culturales indispensables para formar valores ciudadanos y fortalecer los principios éticos que propicien una mayor cohesión social. En sus cursos, talleres, ciclos de conferencias, seminarios y diplomados, la DEC se beneficia de una rica herencia universitaria que le permite hacer un aporte a la difusión de conocimientos y de nuestros acervos intelectuales” (DEC, s/f, p. 4).

En el marco de las tareas sustantivas de la Educación Continua en la UNAM y la misión y la visión de la DEC es que se impulsa a tener una mayor amplitud y alcance de público con la oferta de actividades académicas, y al considerarse la infraestructura de la

FFyL surge como propuesta educativa más viable para lograr ese objetivo la modalidad a distancia.

Para algunos autores como Roquet

“La Educación a Distancia es un sistema o modalidad educativa en que uno o varios estudiantes se encuentran geográficamente separados de un centro de enseñanza y del docente, es decir, ambos no se encuentran en el mismo espacio físico, por lo que hay una distancia espacial (y muchas veces también temporal) entre los dos, lo que determina que estos interlocutores para comunicarse tienen que hacerlo utilizando medios que salven esa distancia. Esta circunstancia hace que se practique un aprendizaje flexible y autónomo, que haya una comunicación personalizada y un uso permanente de materiales didácticos, que son elaborados por un grupo de expertos apoyados por la administración institucional” (ROQUET, 2006, p. 3).

Como se mencionó anteriormente se buscaba tener un impacto a nivel nacional e internacional y se consideró que la clave para lograrlo radica en la asincronía de la modalidad de educación a distancia, pues no será necesario compartir un espacio geográfico ni temporal entre los actores del proceso educativo.

## **1.2 Proyecto de actividades académicas en línea**

En la División de Educación Continua de la FFyL se logró impartir actividades académicas en línea hasta el año 2014, este logro es fruto de un esfuerzo realizado durante varios años, ya que en administraciones anteriores se consideró la adquisición de un servidor que diera hospedaje a la plataforma Moodle, solicitud que fue rechazada en más de dos ocasiones; las causas principales fueron el costo inicial para la adquisición del servidor, el costo de mantenimiento y la falta de personal para coordinar el proyecto en su dimensión académica, técnica y administrativa.

Al ser una inversión alta y que los servidores tienen una vida limitada, pues los rápidos avances tecnológicos convierten en obsoletos dichos equipos en cortos plazos (vida de 6 a 10 años), se buscó otra alternativa, y al hacernos la pregunta ¿Cuál es el mejor entorno virtual para nuestra institución en particular y nuestros proyectos específicos?<sup>1</sup> se optó por solicitar el servicio de una empresa que se comprometiera a mantener actualizada la plataforma, capacitar al personal tanto académico como administrativo, que se encargará del diseño de interfaz, que garantizará que el servicio

---

<sup>1</sup> María Isabel Salinas (2011, p.5), en su texto “Entornos virtuales de aprendizaje en la escuela: tipos, modelos didácticos y rol del docente”, nos recomienda hacernos esta pregunta cuando se seleccionará un entorno virtual, la herramienta y las aplicaciones que se utilizarán.

se dará sin ninguna complicación de lunes a viernes las 24 horas del día y que se encargará de la administración total de la plataforma con la intención de no requerir de diseñadores, ingenieros ni técnicos.

Las tareas para conformar el proyecto de las actividades en línea fueron asignadas al Área de Difusión, de la cual estoy a cargo por ser egresada del Colegio de Pedagogía de la FFyL. Esta área posteriormente se convirtió en la Coordinación de difusión, apoyo técnico y actividades en línea, y que su tarea sustancial referente al proyecto de actividades en línea es “diseña e implementa las actividades académicas en línea con la colaboración de diversos profesores” (DEC, s/f, p. 7).

Pero para poder echar a andar dicho proyecto, fue necesario solicitar a empresas especializadas (nacionales e internacionales) en el alojamiento y administración de plataformas Moodle la cotización de sus servicios, con la finalidad de llevar a cabo una evaluación del servicio ofrecido y los beneficios que representaría dicha inversión para la DEC.

Después de solicitar cotizaciones y analizar cuáles eran las empresas más serias y formales se seleccionó a iMoodler (Sta Cruz, Bolivia), E-Learning México, Publicidad y Páginas web, Nivel 7, y WeKnow Educación (Guadalajara, Jalisco). Estas empresas fueron evaluadas por un experto en el área de Educación en línea, la persona encomendada por parte de los directivos de la Facultad para realizar esta tarea fue el Mtro. Miguel Ángel Pérez Álvarez, para quien elaboré una matriz comparativa (Ver anexo 1), en la que se incluían los diferentes aspectos a considerar en la valoración de los servicios y los datos de contacto de los proveedores, posteriormente se comunicó con las empresas y evaluó los siguientes aspectos:

- 1) Instalación de la plataforma
- 2) Hospedaje de la solución en servidores propios
- 3) Diseño de la interfaz gráfica
- 4) Gestión y operación de la plataforma
- 5) Capacitación de administradores y docentes
- 6) Costo de la solución (incluyendo los servicios adicionales)

Después del análisis hecho el Mtro. Miguel Ángel Pérez dio a conocer su deliberación a través de una carta (Ver anexo 2), en ella concluye que la mejor empresa

para dar el servicio de hospedaje y administración de la plataforma Moodle a la DEC era Weknow.

Su decisión se basó en la amplia experiencia de la empresa en dar este servicio a instituciones educativas, en sus soluciones de “mano en llave”<sup>2</sup>, en su oferta de capacitación básica de docentes editores, en garantizar un servicio ininterrumpido y técnicamente estable de la plataforma, en que cuenta con un módulo de reportes que permite dar seguimiento puntual a las actividades académicas, en su sistema de respaldo en discos espejo ya que tiene servidores localizados en diferentes ubicaciones geográficas con tiempo de switching relativamente rápido, en la atención a través de tickets de reportes a gestores y profesores, en la personalización de la plataforma y que el costo de su contratación es razonable al brindar todos los servicios antes mencionados. Esta empresa se contrató desde 2013 hasta la fecha.

Este análisis nos permitió considerar todos los factores a partir de los cuales se recomienda seleccionar un entorno virtual de aprendizaje según Salinas (2011), y que se clasifican en institucionales, didácticos, tecnológicos y personales. Pues al no existir el personal suficiente y especializado al contratar esta empresa se garantizó que se cubrirán todas las necesidades administrativas del proyecto y era accesible para la institución.

Pero a pesar de que este proyecto se pensó y se desarrolló en el año 2012 fue aprobado en el año 2013, esto propició que los profesores que se invitaron a participar no lo hicieran posteriormente. La aprobación de este proyecto fue a finales de junio del 2013 y fue necesario establecer fechas de capacitación para personal y académicos en agosto, ya que hubo vacaciones administrativas y se necesitaba convocar a los docentes.

Posteriormente se tuvo que dar un margen de tiempo con la finalidad de que los profesores desarrollaran sus propuestas académicas y se les diera difusión para su apertura; por ello, las primeras actividades en línea se implementaron a partir del año 2014 en la programación académica de primavera, es decir en el mes de febrero del 2014. La forma en que se aprobó el proyecto y los ocho meses en los que no se utilizó la plataforma demuestra deficiencias en la planeación de este.

---

<sup>2</sup> Miguel Ángel Pérez se refiere a “mano en llave” al servicio que ofrece la empresa para desarrollar un proyecto desde su concepción hasta su puesta en marcha.

Al analizar estas fechas podemos darnos cuenta de que en comparación con otras dependencias de Educación Continua de la UNAM hay un retraso significativo, pues en el año 2003 la CUAED reportó que:

De los 19,200 eventos de educación continua, originalmente se programaron 99 dentro de la modalidad de educación a distancia, distribuyéndose de la siguiente manera: 76 se programaron como cursos, 13 como diplomados y 10 como talleres. Así mismo, las dependencias que programaron un mayor número de este tipo de actividades fueron las facultades de Ingeniería, Contaduría y Administración y la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia” (VEGA, 2005, p. 83).

Para el año 2014 la División de Educación impartió por primera vez 7 actividades, de las cuales se programó: 1 diplomado, 1 seminario, 3 talleres y 2 cursos.

Si comparamos con otras instituciones de la UNAM veremos que la diferencia es significativa, pues las cifras presentadas en el 2003 por la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia fueron 22 actividades, la Facultad de Ingeniería reportó 39 actividades, y por su parte la Facultad de Contaduría y Administración reportó 31 actividades; es decir que estábamos muy por debajo de las cifras reportadas 11 años atrás (VEGA, 2005).

Este rezago no sólo se evidenció en el número de actividades impartidas y el público atendido, sino con los desafíos a los que nos enfrentamos en la práctica administrativa y académica de las actividades en línea, algunos que podemos retomar de Vega son:

- Elaboración de estándares de calidad para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación, con la finalidad de desarrollar prácticas reguladoras.
- Aportar estrategias que involucren a los instructores en la aplicación de las tecnologías de la información en sus dinámicas formativas.
- Desarrollo de programas de formación de instructores, sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Propiciar la edición de publicaciones, difundir experiencias y productos de investigación sobre educación continua a distancia.
- Crear una cultura de la capacitación entorno al uso de las tecnologías de la información, con la finalidad de aprovechar los recursos tecnológicos que la institución de educación superior ofrece como apoyo a las actividades formativas.
- Planificar estratégicamente el crecimiento de las actividades de educación continua a distancia. (VEGA, 2005, p. 84-85).

Desafortunadamente en el 2019 aún no contamos con estándares de calidad<sup>3</sup>, ni con programas de capacitación docente. Sin embargo, podemos mencionar que de manera paulatina se han hecho esfuerzos por aumentar la oferta académica en línea y se han determinado reglas mínimas para normar la práctica del docente virtual.

En este esfuerzo constante por crecer se ha impartido un total de 60 actividades desde el 2014 hasta agosto de 2019. Dentro de los cuales se impartieron 8 talleres, 35 cursos, 4 seminarios y 13 diplomados. Con este número de actividades se han beneficiado un total de 770 estudiantes virtuales. Para atender a estos usuarios participaron un total de 50 profesores, es importante aclarar que algunas actividades requieren más de un profesor por semana o por módulo, pero otros profesores han impartido más de 4 actividades en los 5 años que se ha mantenido el proyecto.

Sin embargo, en 2014 la Red de Educación Continua (REDEC) de la UNAM reportó que se impartieron un total 794 actividades académicas en modalidad a distancia (cursos, diplomados, seminarios y talleres); atendiendo un total de 117,840 usuarios<sup>4</sup>. De estas cifras la DEC impartió 7 actividades y atendió a 103 estudiantes; es decir que nuestra oferta académica en línea significó el 0.88% del total y atendimos al 0.08% de los usuarios atendidos en todas las entidades de educación continua de la UNAM.

A continuación, se muestra una tabla con las estadísticas que se reportaron en la REDEC del 2014 al 2018 por tipo de actividad en línea.

---

<sup>3</sup> Cervantes y Castañeda en su ponencia “El desafío de organizar la Educación Continua en la Universidad Nacional Autónoma de México” señalan que dos aspectos a los que se les debe poner especial atención es la pertinencia y la calidad de la oferta de educación continua en las 103 dependencias de la UNAM, “entendiéndose a la pertinencia como el adecuado abordaje de las temáticas desde la ética y buenas prácticas, y a la calidad como todos los componentes necesarios para que una actividad cumpla con sus objetivos.”(CERVANTES y CASTAÑEDA, s/f, p. 9)

<sup>4</sup> En el 2019 se reportó que son 103 las entidades que imparten actividades de educación continua en la UNAM; sin embargo, no todas ellas imparten actividades en línea. Las cifras reportadas en este trabajo son la selección de la modalidad a distancia, lo cual excluye a algunas dependencias, y de las del tipo de actividades que se imparten en la DEC para poder realizar una comparación; ya en la DEC no se imparten actividades como coloquios o videoconferencias, entre otros eventos.

**Tabla 1. Actividades académicas en modalidad a distancia de Educación Continua UNAM del 2014 al 2018**

Tipo de actividad	2014	2015	2016	2017	2018
<b>Curso</b>	725	504	843	755	711
<b>Diplomado</b>	49	82	76	75	74
<b>Seminario</b>	9	4	9	1	5
<b>Taller</b>	11	26	11	16	7
<b>Total</b>	794	616	939	847	797

Tabla de elaboración propia con información de <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/>

Y el número de usuarios atendidos por año del 2014 al 2018 en la modalidad a distancia en las entidades de Educación Continua de la UNAM se muestra a continuación.

**Tabla 2. Usuarios atendidos en modalidad a distancia de Educación Continua UNAM del 2014 al 2018**

Usuarios atendidos	2014	2015	2016	2017	2018
<b>Curso</b>	23,973	13,687	43,707	38,937	38,425
<b>Diplomado</b>	5,706	6,541	17,320	2,032	51,366
<b>Seminario</b>	305	248	270	12	158
<b>Taller</b>	486	621	370	718	443
<b>Total</b>	30,470	21,097	61,667	41,699	90,392

Tabla de elaboración propia con información de <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/>

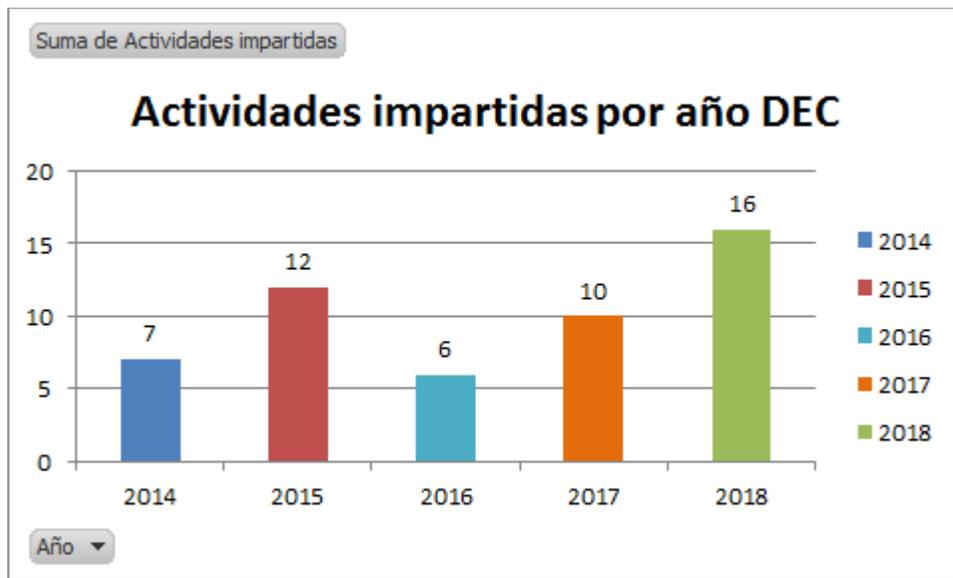
Al ver las cifras antes presentadas y si dimensionamos el número de actividades y de usuarios atendidos por año en la modalidad a distancia en la DEC (Ver anexo 3), podemos notar que nos hemos mantenido muy por debajo de representar el 1% de los usuarios atendidos y que en cuanto a la oferta académica hemos oscilado entre 0.6% y 2% anual.

**Tabla 3. Actividades académicas en modalidad a distancia de la DEC del 2014 al 2019**

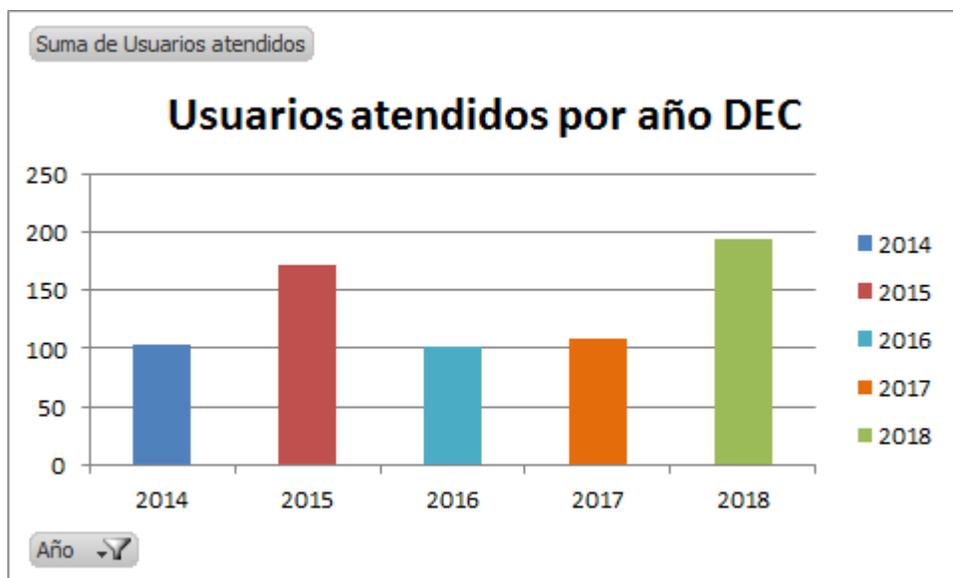
Año	Actividades impartidas	% en relación a cursos REDEC	Usuarios atendidos	% en relación a usuarios REDEC
2014	7	0.88%	103	0.33%
2015	12	1.94%	172	0.81%
2016	6	0.63%	101	0.16%
2017	10	1.18%	108	0.25%
2018	16	2%	194	0.21%
2019 (primer semestre)	9	s/d	92	s/d

Tabla de la elaboración propia con información de <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/> y <https://ecfilos.we-know.net>

Sin duda, estas cifras nos hacen reflexionar en la necesidad que hay en la DEC de propuestas académicas en línea en nuestra programación anual. Ya que es notorio los altibajos durante estos casi 6 años de trabajo.



**Gráfica 1. Actividades atendidas por año DEC**

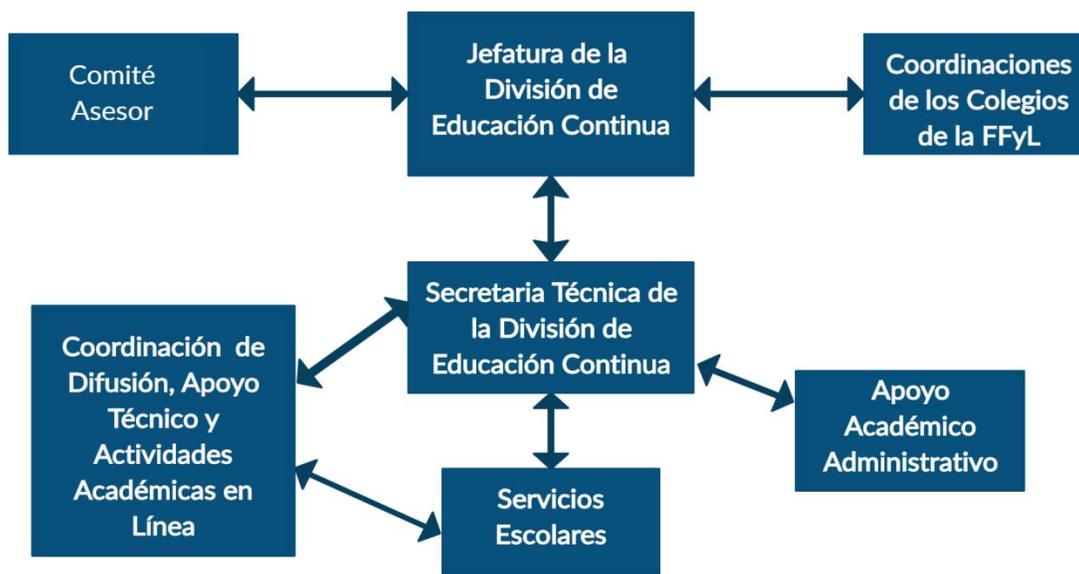


**Gráfica 2. Usuarios atendidos por año DEC**

Finalmente, debemos poner atención en las cifras del número de inscritos por curso (Ver anexo 3) y la eficiencia terminal, ya que pueden ser dos indicadores para analizar. El primero, es sobre la pertinencia de la propuesta académica, ya que al no realizarse un diagnóstico de necesidades de capacitación o temas de interés para los usuarios hay cursos que abren con muy bajas inscripciones. El segundo, refiere a la calidad de las actividades, pues en algunos casos la eficiencia terminal ha sido del 10% o 20%, lo cual es muy bajo y en estos cursos se presentaron problemas en la planeación y en el seguimiento a los estudiantes. A partir de casos en específico podríamos asegurar que estos resultados son en gran medida responsabilidad de los docentes virtuales al no tener la preparación necesaria.

### ***1.3 Prediagnóstico del desempeño de los docentes y la calidad de las actividades académicas en línea***

El esquema de selección de docentes que la División de Educación Continua implementa en todas sus actividades académicas es solicitar al comité académico y a las coordinaciones de los distintos colegios la recomendación de profesores altamente calificados y reconocidos en sus áreas de conocimiento. En el siguiente organigrama se muestra la forma en que está organizada la División.



**Figura 1. Organigrama División de Educación Continua FFyL UNAM.**

Para la mayoría de los cursos, hasta ahora impartidos, los profesores no tienen experiencia en diseñar y monitorear actividades en línea. Sin importar la inexperiencia de los docentes se les elige para impartir las actividades, debido a que una de las metas del proyecto, es romper la barrera del espacio-tiempo y proyectar la calidad educativa de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), a través de las actividades impartidas en la División de Educación Continua (DEC).

Al no contar con una planta académica la DEC debe buscar diferentes estrategias para apoyar su labor; por lo cual, se aplicó una encuesta a los profesores que impartieron cursos en los primeros dos años y medio. Pero sólo se recibió respuesta de la tercera parte, es decir, de 47 docentes únicamente la respondieron 14. En esta encuesta se pudo corroborar que más del 50% de estos profesores no contaban con experiencia en impartir actividades en línea, como se muestra en la gráfica 3.



**Gráfica 3. Experiencia en educación en línea**

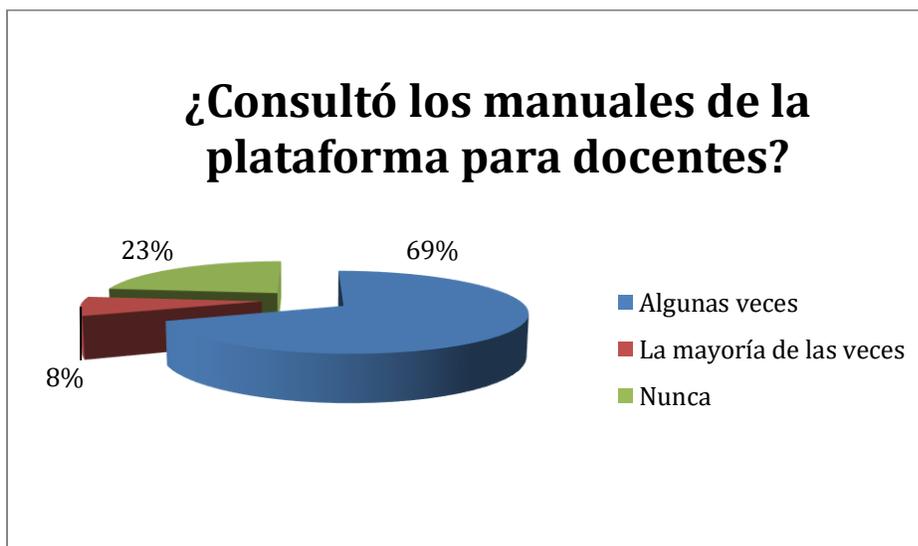
Esto ha generado un fenómeno interesante en las actividades en línea, ya que los estudiantes han mencionado que consideran con un alto nivel académico las actividades, pero con fallas en la planeación en algunos cursos. Ante las problemáticas propiciadas por la inexperiencia de los docentes se han llevado a cabo acciones remediales como dar seguimiento y monitorear el diseño didáctico de las actividades. Este proceso toma un papel muy importante, ya que como se mencionó anteriormente los profesores que imparten nuestras actividades se caracterizan por ser especialistas en sus disciplinas y áreas de conocimiento, por lo cual ellos son quienes deciden el temario y los contenidos, así como los recursos y actividades que permitirán alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos. Pero se convierte en responsabilidad de la División de Educación Continua el revisar que no se excedan en la cantidad de materiales, actividades y que estos elementos, así como las instrucciones sean realmente dirigidas y diseñadas para estudiantes virtuales y no presenciales.

Además, les recordamos continuamente a los docentes virtuales que será de vital importancia la interacción con los estudiantes para que el aprendizaje sea realmente significativo.

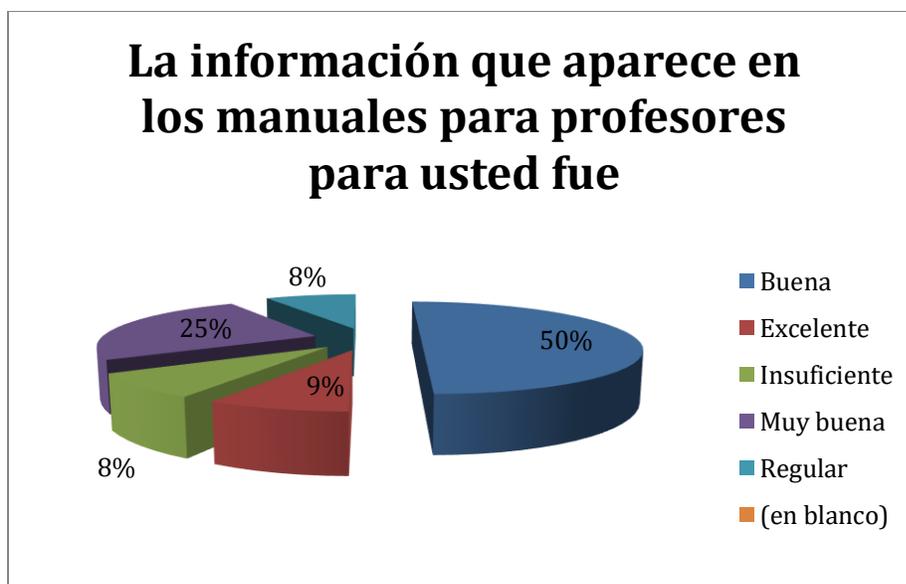
Es así que los docentes deben ser los diseñadores del entorno virtual de aprendizaje, seleccionar los contenidos y materiales que trabajarán o en el mejor de los casos crearlos; pero además de esto deberán ser los tutores del grupo de estudiantes

virtuales. Por lo anterior, el trabajo que deben realizar implica un número vasto y diversificado de actividades.

Todos los profesores son matriculados con permisos de edición de cursos y se enrolan para que puedan consultar los manuales para profesores; sin embargo, debido a sus cargas de trabajo no les es posible revisarlos. A pesar de que ellos manifiestan que si los revisan, como se muestra en la gráfica 4 y 5, en la práctica no saben cómo subir recursos, crear actividades, modificar los ajustes, etc., actividades descritas puntualmente en los manuales de uso.



Gráfica 4. Manuales de uso para profesores



Gráfica 5. Contenido de manuales de uso para profesores

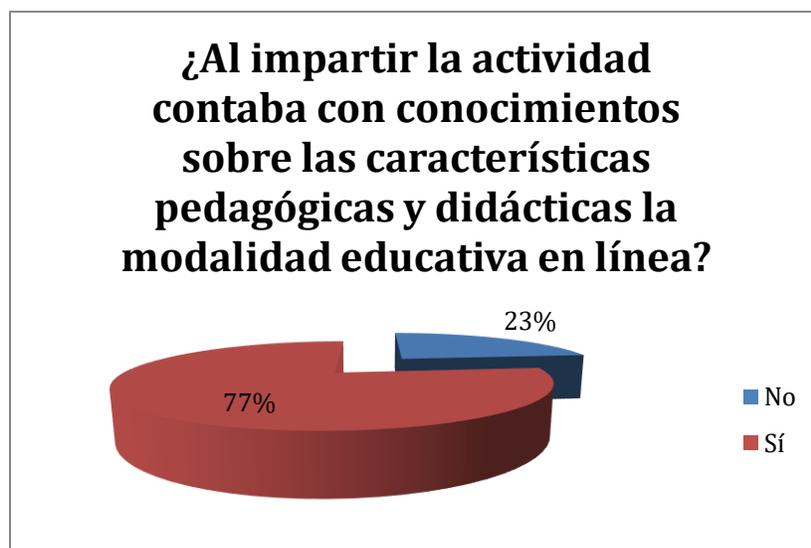
Lo antes expuesto nos permite decir que, en la División de Educación Continua de la Facultad de Filosofía y Letras, se hace un arduo trabajo con los profesores que imparten actividades en línea, a partir de éste se han detectado una serie de problemáticas y a ellas se han aplicado soluciones inmediatas; esto no significa que sean las mejores, pero tampoco que no hayan sido pensadas.

Podemos clasificar las problemáticas en tres ejes temáticos que se relacionan y no pueden ser pensados aisladamente, los ejes son:

- a) Aspectos pedagógicos y didácticos de la modalidad educativa
- b) Diseño instruccional y material didáctico
- c) Aspectos técnicos sobre el uso de la plataforma

Las problemáticas que se presentan en torno a los *aspectos pedagógicos y didácticos* de la modalidad educativa las refiero al desconocimiento de la educación en línea o también conocida como *e-learning*, ya que los docentes que colaboran con nosotros en su mayoría se desempeñan como docentes universitarios en el sistema escolarizado o abierto y las características pedagógicas y didácticas son distinta en cada una de esas modalidades.

Los docentes, han indicado que conocen las características de esta modalidad educativa (Gráfica 6), pero al seleccionar los materiales, las estrategias de aprendizaje, los objetivos y las actividades para llegar a ellos, se nota una inclinación por las prácticas docentes en educación presencial.



**Gráfica 6. Conocimiento de modalidad educativa**

Es indispensable tener presente que no se pueden utilizar los mismos enfoques, métodos y estrategias de enseñanza y de aprendizaje porque el entorno de aprendizaje tiene diferentes características, esto significa que el perfil del estudiante, la comunicación, la interacción y otros aspectos tampoco son considerados por los profesores que colaboran con nosotros.

Las problemáticas que he detectado referente a este tema son el desconocimiento de las características de la modalidad educativa, las características de los estudiantes virtuales y el desconocimiento del rol multifacético que el docente virtual debe ejecutar y específicamente desconocen el tipo de seguimiento que se le debe dar a los estudiantes.

Las soluciones que se han aplicado son dar a conocer de forma general y concreta las características tanto de la modalidad educativa como las de los estudiantes virtuales, se hace de esta manera porque no podemos darles un curso o capacitación para que las conozcan a fondo, porque en la mayoría de los casos los docentes impartirán cursos y talleres cortos, además de que un proceso de formación no se puede abordar en poco tiempo y en un sólo curso. El agregar como requisito que tengan un proceso de formación antes de colaborar con nosotros puede desanimarlos debido a sus cargas de trabajo y a los pagos que recibirán.

Trabajar con profesores sin experiencia en educación en línea hace que la DEC tome medidas de seguimiento, aunque no hemos logrado generar los estándares de calidad que menciona Vega (2005), para hablar de cursos de calidad y exitosos.

Pero partimos de la idea de que:

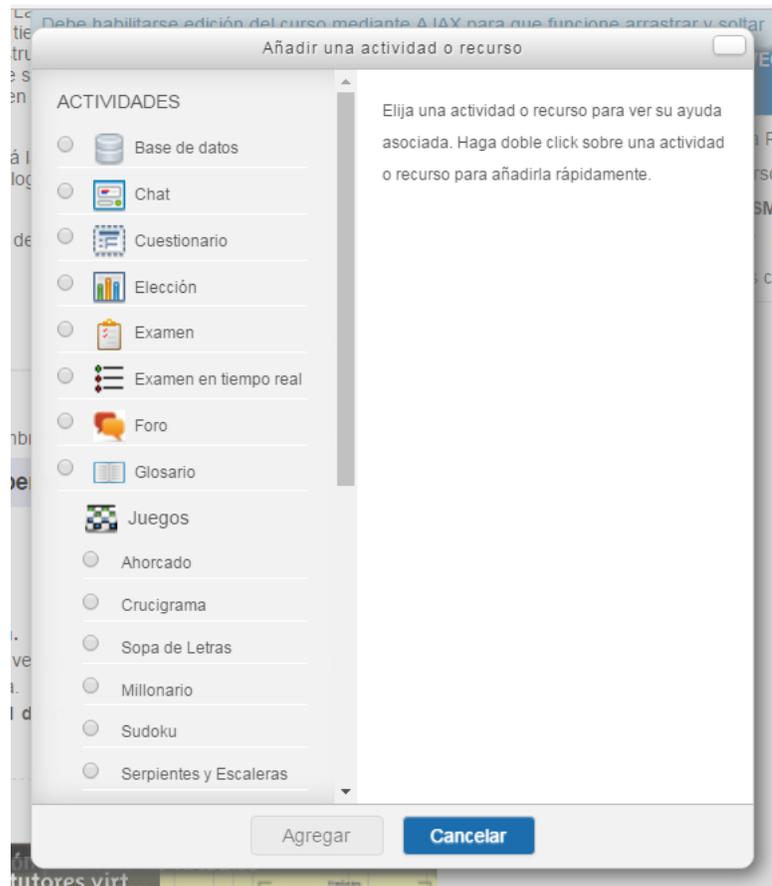
Un aula virtual de aprendizaje eficaz y eficiente debe diseñarse con el objetivo prioritario de facilitar la docencia y el e-learning por medio de la interacción con los materiales didácticos y con los distintos miembros implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con relación al aprendizaje, se facilitará al alumno: el acceso a material dinámico e interactivo, el contacto con el resto de los compañeros del curso -profesores, tutores y estudiantes-; la realización de tareas de trabajo individual y en grupo que favorezca el aprendizaje, la organización y la planificación del estudio, la consulta de dudas y el intercambio de información. Por último, señalar que este medio deberá proporcionar a la práctica docente apoyo para: la adaptación de materiales didácticos a la Red, la dinamización del aula virtual, y el seguimiento de los alumnos y la intercomunicación. (MÉNDEZ, 2007, p. 45).

Y basados en la encuesta aplicada, podemos notar que la plataforma es eficiente y eficaz en cuanto al uso de los profesores y presenta las condiciones necesarias para

apoyarlo en su labor como docente virtual, pero no cuentan con los conocimientos necesarios para favorecer el aprendizaje, la organización del estudio y la interacción con los estudiantes virtuales.

Por ello, una de las medidas compensatorias que se han tomado es tener sesiones de trabajo con los profesores, en las reuniones se les explican cuáles son las características técnicas de la plataforma, las características del público que recurre a estas actividades de formación, extensión de la cultura o actualización profesional. También se les platica las experiencias que se presentan con otros cursos y las estrategias utilizadas por los profesores. Se les explica qué recursos y actividades pueden utilizar y cuales son más adecuadas para los objetivos de aprendizaje que persiguen.



**Figura 2. Tipo de actividades de la plataforma**

Se han ofrecido cursos presenciales impartidos por la empresa que administra la plataforma, al encontrarse en Guadalajara el instructor utiliza videoconferencias para la

capacitación y los profesores practican en el aula de cómputo en tiempo real, el objetivo de este curso es que los profesores conozcan todas las características técnicas de la plataforma.

Mas no se habla de la selección de estrategias, actividades y contenidos que se pueden trabajar para cumplir con el programa, los objetivos de aprendizaje y las competencias que se desean desarrollar.

Sin embargo, no ha sido positiva la respuesta de los profesores a la invitación a este tipo de cursos por falta de tiempo y los que han asistido mencionaron que es difícil trabajar con videoconferencias, ya que no lograban seguir y entender al instructor por algunos problemas de internet o porque las explicaciones no son claras, siendo necesaria mi intervención, por lo que han solicitado que se imparta el curso de manera presencial por personal de la DEC y no por Weknow.

Al buscar una calidad académica no podemos ignorar lo que los estudiantes señalan, ya que es alarmante que sientan que los contenidos de un curso presencial fueron montados en la plataforma sin considerar las particularidades de esta modalidad educativa.

Consideramos como calidad académica que se cumpla con:

...la planificación y estructura del contenido de aprendizaje, su coherencia con las características y necesidades de formación de los destinatarios y el modo en que se lleva a cabo la interacción entre educadores y educandos en el proceso de enseñanza - aprendizaje... (MÉNDEZ, 2007, p 26).

...la calidad es resultante no sólo los insumos que incorpore sino que es la resultante de los insumos de los procesos y los productos (MÉNDEZ, 2007, p 32).

Entre los criterios de calidad de un programa a distancia están los criterios para seleccionar los medios. Se seleccionan los medios en función del destinatario, de los objetivos, de las características del contenido, etc. Cuando uno elige un medio tiene que tener en cuenta todo esto. Además tiene que prestar atención a las características del medio en sí y saber que un medio tiene un lenguaje que le es propio y al diseñar ese medio uno tiene que hacerlo según las características y lenguaje que posee" (MÉNDEZ, 2007, p. 30).

Retomaré algunos comentarios de los estudiantes para ilustrar que no hemos logrado asegurar la calidad educativa de las actividades:

**Estudiante 1:** Les envío copia de un comentario que he hecho a la asesora del curso de "**Actividad A**" de esta semana (esto debido a que anteriormente he enviado mensajes por medio de la aplicación a los asesores (incluyendo a **Docente 1**, a quién va dirigido el mensaje y han sido pocos los que han tenido la educación de contestarlos).

Me parece que, si bien el contenido del curso es muy bueno, no está planeado de manera adecuada para un curso en línea. Y menos aún considerando que se especifica que se requieren 6 horas a la semana.

Creo que deberían realmente ajustar el material a un curso en línea, y no solamente copiar y pegar el material del curso presencial (como es evidente que están haciendo), o si lo consideran necesario, indicar que el curso es de tiempo completo DESDE EL PRINCIPIO.

La observación hecha por algunos estudiantes se debe a una serie de factores y el principal es que en varias ocasiones los profesores nunca han impartido una actividad en línea, esta afirmación puedo hacerla ya que, al hablar con ellos por correo, en persona o por teléfono me lo expresan con emoción o angustia. Es a través de las vías de comunicación antes mencionadas, con las que establece una dinámica de trabajo con los profesores para el diseño, integración en plataforma y monitoreo de los estudiantes.

A partir de las problemáticas presentadas se decidió que los profesores de algunas actividades, al aceptar impartir una actividad en línea, se les proporcione una carta aceptación (Anexo 4), la cual está diseñada para que ellos la lean y señalen qué actividades están dispuestos a realizar.

En la carta de aceptación y para algunos cursos en particular se menciona que las actividades que deben cubrir seis horas de trabajo en plataforma deben seguir los siguientes lineamientos:

- que los materiales de lectura para la semana deben ser máximo 80 cuartillas y que si no utilizaran ningún otro tipo de recurso pueden ser 120 cuartillas, que la duración máxima de un video debe ser máximo de 20 minutos,
- que deben entrar a la plataforma por lo menos dos veces al día para atender los foros de discusión,
- que deben utilizar diversos formatos de materiales y variedad en las actividades, etc.

Dicha carta fue hecha en colaboración con las coordinadoras de la actividad en la que se presentaron problemáticas. Se retomaron algunos puntos con los que se están generando los lineamientos académicos y administrativos para las actividades en línea de la DEC, ya que no son las mismas consideraciones. En esos lineamientos generales mencionamos que el número de horas mínimo para una actividad en línea es de 3 horas y el máximo de 10 a la semana, se plantea así porque con las experiencias pasadas notamos que en las actividades académicas con menos de 3 horas a la semana los

estudiantes pierden el interés fácilmente, pero sí excede de 10 son pocas las personas que logran seguir el ritmo de trabajo debido a que cuentan con poco tiempo.

En los diplomados y curso en los que se planteaban 15 horas semanales los estudiantes no lograban entregar todas las actividades; por ello, y para evitar la deserción se creó este rango en el número de horas.

Estas explicaciones se dan en una reunión o por llamada telefónica, y de manera general podemos decir que funciona. Se refuerza al brindarles a los profesores la carta compromiso que contiene las actividades a las que se debe realizar; sin embargo, no en todos los casos ha funcionado como se esperaba, ya que se debe insistir a los profesores para que la envíen, y en ocasiones, aunque firman todas las actividades estas no son consideradas, lo sabemos porque no han cumplido lo que se les solicita en el listado.

Estas líneas de acción que son las que determinarán la planeación y el desempeño de los docentes virtuales que impartirán las actividades académicas en línea en la DEC, se han ido determinando como “las regulaciones y condiciones que faciliten interacciones con sentido para los participantes en el entorno de aprendizaje” (CHAN, 2004, p. 4). Y forman parte de las estrategias de gestión de los entornos virtuales de aprendizaje, que poco a poco se han desarrollado.

Las problemáticas detectadas en el *diseño instruccional y material didáctico* de la actividad se relacionan directamente con el desconocimiento de las características de la modalidad educativa y del estudiante virtual. Y si el docente virtual no considera que el estudiante debe ser el principal actor del proceso educativo para que pueda construir su propio aprendizaje a partir de sus conocimientos previos y su bagaje cultural con el fin de que sea significativo, las actividades planeadas y los materiales seleccionados no serán los ideales para los ambientes de aprendizaje; lo que en consecuencia provocará que existan altos niveles de deserción en algunas de las actividades. Como se pudo ver en el anexo 3 los porcentajes de eficiencia terminal son del 10% al 100%.

Esto provoca que la eficiencia terminal de los cursos de la DEC disminuya y ante las evaluaciones aplicadas a la DEC hay deficiencia en la organización, en la administración, en el desempeño del docente y en la actividad educativa, esto impacta ya que se considerará que no se están cumpliendo con los objetivos institucionales.

Lo mismo sucederá si el docente no cumple con todas sus funciones, que van desde realizar una planeación pertinente, monitorear a los estudiantes para que no se sientan solos en este proceso y retroalimentar todas sus actividades, porque con esta última se refuerzan los conocimientos adquiridos y la manera en que el estudiante se relaciona con ellos

Las problemáticas que se presentan en el diseño instruccional son los vacíos de información, la falta de consideración de algunos elementos, la incoherencia entre los últimos, el tiempo mal calculado, el uso repetitivo tanto de actividades como del tipo de recursos, la mala selección de materiales de estudio y la falta de disposición de los profesores a elaborar material didáctico. Todo esto se debe a que en ocasiones las actividades no responden a los objetivos de aprendizaje y a que el tiempo que deben invertir los estudiantes supera por mucho el tiempo estimado, porque los materiales llegan a ser muy extensos en duración o número de páginas.

Otra de las medidas tomadas para evitar los vacíos y excesos de trabajo en la planeación ha sido reunirme personalmente con los profesores y ha funcionado, pero debido a sus múltiples ocupaciones esto no ha sido posible con todos. Para celebrar la reunión se les solicita que presenten los materiales, planeación del curso con fechas y actividades que piensan trabajar, sus objetivos de aprendizaje y la lista de recursos seleccionados. La finalidad de esta reunión es hacer una revisión a su planeación y hacer sugerencias en caso de ser pertinentes, además de mostrarles el procedimiento para montar contenido en plataforma y precisar las instrucciones de las actividades.

A veces es necesario profundizar en las actividades que proponen los docentes y se les hacen sugerencias para replantear lecturas, tiempos de entrega de tareas, participación en foros y las actividades de evaluación entre otras. Al hablar con ellos vamos determinando si los materiales son pertinentes y cómo se pueden presentar en la plataforma, qué estrategias de aprendizaje se pueden utilizar, en algunos casos sugiero la diversificación de actividades y no sólo el uso del foro o entrega de tareas. La última recomendación se hace ya que puede ser monótono para un estudiante el trabajo con la misma actividad y herramienta, además de ser desaprovechadas las oportunidades de aprendizaje que brindan otras actividades.

Cuando hay una sola persona responsable de todo un curso las complicaciones se presentan sólo en la primera semana de trabajo o en las primeras actividades, ya que al recibir las observaciones de la planeación ajustan el resto y durante el curso, taller o diplomado ajustan el seguimiento de los estudiantes. La comunicación constante con los docentes facilita el trabajo y por consecuencia prevé la calidad académica de las actividades.

Pero no en todas las actividades hay un único docente como responsable de la actividad académica. Esto se debe a que ofertamos cursos, seminarios, talleres y diplomados con diferente duración y temáticas, que exigen la participación de varios especialistas. Por ejemplo, contamos con diplomados en los que cada módulo está a cargo de un docente, en otros casos un módulo de treinta horas es impartido por tres docentes, pero también tenemos cursos con duración de siete semanas y de cada una de ellas es responsable uno o dos docentes diferentes.

Tanto los diplomados como las actividades en las que un profesor se hace responsable de un tema existen coordinadores académicos, por lo cual la comunicación entre los docentes y la coordinadora académica de los cursos en la División de Educación Continua (DEC) está mediada por la responsable académica de la actividad, esto ha significado que los docentes que imparten por primera vez una actividad académica en línea no dimensionen las responsabilidades y actividades que deben realizar.

Lamentablemente esta falta de percepción ha desatado que algunos profesores no planeen correctamente el trabajo que desarrollarán los estudiantes en la plataforma y que sean mal calculados los tiempos. Ocasionando saturación en el trabajo de los estudiantes y por lo tanto desacuerdos a pesar de implementar acciones remediales.

**Estudiante 2:** Lamentablemente esa medida no resuelve el problema porque en estos días tenemos el trabajo propio de esta semana. Opino que si verdaderamente se quiere que podamos concluir las actividades, deben abrirse los espacios de la plataforma en días que no se empalmen con el trabajo de otros módulos.

Al existir coordinadores académicos ellos deben supervisar que la planeación sea correcta, el problema es que a pesar de ser solicitada la planeación y los recursos que se utilizarán para el desarrollo de las temáticas con un mes de anticipación, son pocos los que lo envían en la fecha establecida. Al no existir presión por parte de las coordinadoras académicas de las actividades se deja tiempo limitado para el proceso de

la revisión puntual de materiales, estrategias, instrucciones, etc., y para integración de un curso en la plataforma. El impacto de no ser cumplida esta solicitud es que los profesores no reciban los comentarios y observaciones, en las cuales se señala si no hay claridad en las instrucciones, les hago preguntas y sugerencias a las actividades que proponen los profesores.

del pensamiento independiente oponiéndolos a la mera reproducción de información. Ahora hay que empezar a escribir, pero lo haremos desde esa conciencia del escritor literario. Por eso la actividad se llama “asúmete como escritor”. Queremos que a partir de este momento te consideres un escritor y que nos regales textos que sean creaciones personales únicas e intransferibles. El ejercicio consiste en escribir un pequeño texto literario, puede ser un poema, un cuento, un ensayo, una divagación, una prosa poética, una locura sin género, etc. Es libre, lo único que se requiere es que lo hagas como escritor. Súbelo al foro,  
**Fecha:** 7 de mayo.]

**Actividad 8.** Lectura de “Cómo se escribe un ensayo”.  
**Instrucciones:** Lee “Cómo se escribe un ensayo” (material 4) y manda tus comentarios al foro.  
**Fecha:** 8 al 9 de mayo.

**Actividad 9.** Redacción de una idea en una oración.  
**Instrucciones:** De acuerdo con el paso 1 de “Cómo se escribe un ensayo” redacta tu oración y envíala al foro.  
**Fecha:** 9 al 10 de mayo.]

**Actividad 10:** Escritura de un ensayo de opinión.

**Comentario [d4]:** ¿La intención de subirlo al foro es que se socialicen los escritos con los compañeros? Si no es así sugiero que se maneje como una entrega de tarea, ya que le dará ventajas al calificar.

**Comentario [d5]:** Estas dos actividades se pueden incluir en un solo foro o se debe abrir un espacio para cada uno? La manera en que pueden unirse es la siguiente:  
**Instrucciones:** Después de haber leído el documento “Cómo se escribe un ensayo”, realiza dos participaciones en el foro con las siguientes características:  
 1. Lee “Cómo se escribe un ensayo” y manda tus comentarios al foro. Recuerda que tu comentario debe ser de 50 palabras.  
 2. Redacción de una idea en una oración. De acuerdo con el paso 1 de “Cómo se escribe un ensayo” redacta tu oración y envíala al foro.

**Figura 3. Comentarios a la planeación de un profesor**

En la figura anterior se muestra una planeación comentada<sup>5</sup> en la que podemos ir mejorándola, en ocasiones los profesores aceptan mis propuestas y en otras no, cuando rechazan la propuesta de una estrategia diferente nos concentramos en modificar la actividad y las instrucciones para que sea claro lo que el estudiante debe hacer. En el anexo 5 se muestran algunas planeaciones comentadas y su reestructuración.

Sin embargo, ha sucedido que por la mediación de una coordinadora académica no consideran las recomendaciones hechas y es aprobado por los coordinadores que no se realicen cambios. Lamentablemente esto ha impactado en el desarrollo de los cursos.

<sup>5</sup> El docente decidió por cuenta propia no utilizar el formato establecido para la planeación educativa, en estos casos se acepta la planeación para ser revisada pero se considera más complicado hacer la revisión.

**Estudiante 3:** Muchas gracias por informarnos sobre esta situación, y si puede tomar en consideración mi opinión, creo que casi todos los que participamos en el Curso, alumnos y profesores, estamos convencidos que ninguna temática semanal implica trabajar 6 horas, no propongo que nos otorguen una constancia de más horas, ni que hagamos un curso "patito" pero creo que valdría la pena analizar cuántas lecturas nos piden, cuántas actividades debemos realizar, en mi caso y creo que es el de la mayoría, queremos aprender y estamos dispuestos a trabajar, pero si nos sentimos sorprendidos de todo lo que hemos trabajado porque el número de horas que se dice no es correcto, pues es más del doble y creo que valdría la pena considerarlo. Gracias de nuevo y espero puedan tomar en cuenta mi opinión para el beneficio de ambas partes, los alumnos y la instancia educativa que promueve y organiza el curso.

Al existir estas inconsistencias en la planeación de los profesores se estableció que la División de Educación Continua sería la única capacitada para montar en la plataforma contenidos y actividades de los diplomados y cursos en los que exista más de un profesor, con la finalidad de unificar estructura y presentación, además de poder llevar un seguimiento puntual del diseño. Se llegó a este acuerdo debido a que los pocos maestros que quisieron montar materiales y contenidos son quienes no consideran las sugerencias referentes al exceso de lecturas y de trabajo.

Para lograr un mayor control y evitar estas problemáticas se decidió cambiar el formato en el que los profesores deben enviar las actividades y los recursos que utilizarán para trabajar en su entorno virtual de aprendizaje. Anteriormente se utilizaba un formato proporcionado en un curso de diseño instruccional (Anexo 6), pero la información y descripción que desarrollaban los profesores no eran suficientes, por lo que se modificó el formato según las necesidades identificadas.

Cabe señalar que existe un formato para una serie de actividades específicas, que fue diseñado por la División y acordado con las coordinadoras de las actividades antes mencionadas (Anexo 7). Pero con base en la revisión de una guía de virtualización de cursos, se consideró la modificación de dicho formato para el resto de las actividades, esta variación surge de la inquietud de seguir concientizando a los profesores de las responsabilidades que deben asumir antes, durante y después de impartir un curso, un diplomado, un taller, etc. (Anexo 8).

Tras la revisión de las actividades impartidas hasta ahora se puede notar que en los primeros años la actividad más utilizada por los profesores eran las discusiones en foro, presentando una ventaja en la motivación del estudiante, ya que le permite socializar sus conocimientos y los nuevos aprendizajes. Pero debemos reconocer que no todos los

profesores logran los mismos resultados, en un mismo curso de 32 estudiantes el docente virtual 1 logró que interactuarán de tal forma que existieron más de 103 réplicas y en otro foro de la misma actividad a cargo del docente virtual 2 sólo existieron 25 réplicas. Al ser el mismo grupo con una estrategia de aprendizaje similar podemos interpretar que uno de los docentes logró motivar la participación generando un diálogo y la co-construcción del conocimiento, mientras el otro profesor sólo logró que los estudiantes participaran para responder las preguntas planteadas y por tanto la comunicación fue unilateral.

Discusión	Comenzado por	Réplicas	Último mensaje
"Mapa mental o cuadro sinóptico" del artículo "Ética y salud. Retos y reflexiones",		103	PR- mié, 27 de may de 2015, 13:24

**Figura 3. Docente virtual 1**

Discusión	Comenzado por	Réplicas	Último mensaje
Plagio y la manipulación de datos de investigación		25	sáb, 4 de jul de 2015, 14:56

**Figura 4. Docente virtual 2**

Es importante agregar que el docente virtual 1 tenía mayor dominio de la plataforma, lo que le permitió interactuar con los estudiantes, además de que cumplió con los tiempos establecidos para dar retroalimentación en el foro. Al finalizar la actividad los estudiantes evaluaron que fue mejor y aprendieron más con el docente virtual 1 que con el docente virtual 2, pues con el primero existió mayor número de réplicas en el foro, que incluyeron diálogo con sus compañeros, planteamiento de nuevas preguntas que motivaron su aprendizaje y que se solucionaron todas a sus dudas.

Si consideramos la propuesta de Veldhuis-Demanse, que César Coll y Alfonso Bastos recuperan en su trabajo *Los entornos virtuales como espacio de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis*, podemos llegar a esta conclusión a partir del análisis de los siguientes niveles:

- a) la participación y la interacción para cuantificar la implicación activa de los alumnos en las tareas de aprendizaje, a partir del número de mensajes escritos, del número de mensajes leídos y de las relaciones recíprocas entre los mensajes intercambiados;

b) la calidad de aportaciones individuales de los estudiantes a las actividades de aprendizaje; y c) la cantidad y calidad de conocimiento construido conjuntamente (COLL y BASTOS. 2010, p. 178).

El docente virtual 1 logró ese número de réplicas y que se construyera conocimiento conjuntamente entre los participantes debido a que monitoreaba el foro, reorientaba las discusiones y daba un cierre a la actividad sintetizando lo trabajado en ésta.

Es por ello que los docentes virtuales nunca deben perder de vista que cumplir con las actividades básicas para el uso de foros, lo que les permitirá lograr ser e-moderadores de un foro. Algunas de las actividades que deben tener presentes los docentes son promover la discusión respetuosa, orientar las discusiones, establecer líneas o preguntas generadoras de discusión, establecer preguntas para abordar los puntos esenciales ignorados por los estudiantes, sintetizar y dar conclusión a las discusiones.

Ante estas problemáticas se decidió enviarles a los profesores un formato con el ejemplo de la guía de virtualización del curso, para que posteriormente al mandar su planeación fuera revisada minuciosamente y comentarles en ese archivo las sugerencias referentes a la selección de materiales, objetivos, uso de otras actividades y recursos. En la mayoría de los casos las medidas tomadas han prevenido estas problemáticas y hemos logrado generar algunos parámetros para regular las cargas de trabajo, la extensión de los materiales y la concordancia entre los objetivos de aprendizaje y las actividades propuestas, así como las instrucciones, buscando que sean lo más claras posibles.

Sin embargo, en los últimos años del proyecto ha predominado la entrega de tareas y son pocos los profesores que utilizan los foros, ya que son más demandantes.

Por otra parte, existe una negativa a generar materiales específicos para la actividad en línea que se impartirá, esto se debe a que el trabajo es laborioso e implica la inversión de mucho tiempo; sobre todo porque este material debe ser elaborado pensando en que es dirigido al estudiante y debe explicar por completo un tema con un lenguaje claro y preciso. No se presiona a los profesores a generar los materiales, por las condiciones de contratación antes explicadas.

El tercer eje es referente a los *aspectos técnicos* del uso de Moodle como un espacio para el desarrollo de un ambiente virtual de aprendizaje. La causa es que, a

diferencia de otras herramientas tecnológicas utilizadas en la educación, ésta fue creada con fines educativos y sus funciones e interfaz son desconocidas por personas que no han impartido o tomado una actividad académica en línea desarrollada en Moodle, sin mencionar que existe una gran variedad de plataformas que se usan para el desarrollo de una actividad académica en línea.

Las problemáticas detectadas son el desconocimiento de los elementos del diseño de interfaz de esta plataforma, la inexperiencia para integrar contenidos y actividades, el desconocimiento de las herramientas que permiten la interacción entre los actores involucrados en la actividad educativa (administración, soporte técnico, estudiantes y profesores); así como el desconocimiento de los elementos de la plataforma que le permiten calificar y retroalimentar las actividades que los participantes desarrollan.

Para atacar estas situaciones se les explica en las llamadas telefónicas o en las reuniones presenciales todos los elementos de la plataforma y las herramientas que les permitirán interactuar y retroalimentar las actividades de los estudiantes, también se les proporcionan los manuales de uso de la plataforma para docentes. Sin embargo, los profesores olvidan la información y se debe estar trabajando con ellos, por lo que ha funcionado enviar la explicación por correo electrónico en forma de instructivo con capturas de pantalla de la actividad que están impartiendo.

No podemos evadir otra realidad, que es la indisposición de algunos profesores por no involucrarse en el montaje de contenidos en la plataforma, en la asignación de calificaciones y retroalimentación; por lo que envían toda la información a la División para que la Coordinadora de Difusión, Apoyo Técnico y Actividades Académicas en Línea se encargue de realizar el trabajo. Bajo esta dinámica se solicita que se envíe un listado con las calificaciones por actividad con su respectiva retroalimentación. En este último aspecto insistimos mucho, ya que los estudiantes siempre buscan saber por qué obtuvieron la calificación asignada, algunos por estar en desacuerdo y otros con el fin de mejorar su aprendizaje.

Como es evidente en este eje temático se relaciona con las características pedagógicas y didácticas, ya que a pesar de ser cuestiones técnicas puede provocar que los estudiantes no se sientan considerados y crean que se les abandonó en el proceso de aprendizaje, lo cual ha ocasionado molestia y deserción.

Otra tendencia con los profesores es que no desean involucrarse ni aprender a utilizar la plataforma para montar los contenidos, ellos envían los materiales y las fechas en que deben entregar los participantes las actividades, la coordinación se encarga de integrar toda la información en plataforma e incluso proponer las actividades a desarrollar; si hay dudas u observaciones a la planeación enviada se elabora un reporte y se les envía por correo electrónico, se solicita a los profesores que revisen la plataforma y respondan a mis preguntas, con este diálogo se van realizando modificaciones. Para realizar este trabajo se lee la planeación, actividades, ejercicios, cuestionarios y exámenes enviados por los profesores.

Durante el desarrollo de la actividad se pueden requerir cambios en la plataforma, ya sea para ajustar tiempo por petición de profesores o estudiantes, las razones para esta solicitud son porque algunos usuarios presentan complicaciones personales, dicha modificación sólo se hace con la autorización de los profesores.

Posteriormente se les indica cómo pueden consultar y calificar las participaciones y trabajos que los estudiantes envían en la plataforma, resultados de cuestionarios, exámenes, etc., se genera un correo electrónico con las explicaciones concretas según las actividades que se haya planteado para el desarrollo del curso; se refuerza la explicación con capturas de pantalla. Para facilitar el trabajo y disminuir el tiempo que se requiere para esta actividad se están elaborando vídeos tutoriales.

Hay profesores que envían las calificaciones de cada actividad para que la coordinación se encargue de asignarlas en el libro de calificaciones.

Al analizar las problemáticas y dar soluciones inmediatas, surge la necesidad de diseñar una solución concreta y que a largo plazo evitará que se caiga en las siguientes deficiencias:

- a) Obsesión por la transmisión del contenido
- b) Descuido de objetos relacionados con la formación social y ética de los ciudadanos
- c) Tendencia al uso de metodologías de naturaleza conductista
- d) Obsesión por la eficiencia en la adquisición de conocimientos
- e) Tendencia a la evaluación de resultados olvidándose en muchos casos el análisis de los procesos de construcción del conocimiento
- f) Excesiva tendencia hacia el uso de los sistemas de seguimiento, evaluación y tutorización automática.
- g) Descuido en el diseño de estrategias basadas en el diseño de actividades de intercomunicación “muchos a muchos” destinados al fomento de la creación de conocimiento compartido

- h) Desmotivación progresiva y ocasional, abandono del proceso de aprendizaje en aquellos casos en los que los diseños metodológicos y organizativos no favorecen el establecimiento de relaciones interpersonales de alumnos y profesores y alumnos entre sí. (MÉNDEZ, 2007, p. 10).

Es por ello que en este trabajo se privilegia el acompañamiento al docente virtual, con el fin de que mejore su labor y que con ello la calidad de la oferta educativa en línea aumente. Gracias al prediagnóstico y al seguimiento constante del desempeño de profesores y estudiantes pudimos detectar que existe una necesidad de alfabetización que le proporcione al docente las competencias y conocimientos básicos para poder desempeñar todas sus tareas como docente virtual.

A lo largo del capítulo se fueron mencionando las tareas que el docente virtual debe cubrir al impartir un curso, taller, seminario o diplomado en la DEC; entre las actividades que deberá realizar son la planeación del curso, elaboración o selección de materiales, montaje, interacción, seguimiento y tutoría de los estudiantes y evaluación entre otras. Por lo que, en el siguiente capítulo nos detendremos en los tipos de alfabetización y las competencias que necesita el docente virtual para cubrir el rol multifacético requerido y lograr que el estudiante virtual aprendizajes significativos y cubramos sus expectativas.

## ***Capítulo 2. Alfabetizaciones para el desarrollo de competencias del docente virtual***

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación han transformado significativamente los procesos de enseñanza y de aprendizaje, por lo tanto han evolucionado las modalidades educativas existentes y a criterio de algunos autores han aparecido otras.

Rodolfo Peón (1998) considera que la educación a distancia o en línea tiene un alto grado de flexibilidad por la ruptura de los conceptos espacio y tiempo; flexibilidad que se garantiza principalmente gracias al uso de las herramientas tecnológicas asincrónicas. Para el autor esta flexibilidad hace que se potencialice la eficacia de la educación continua. Como se comentó en el capítulo anterior, la educación continua da respuesta a las necesidades de formación que las universidades no han podido brindar y permite expandir conocimientos en otras áreas disciplinares, es así como la flexibilidad que le brinda la modalidad a distancia la hace aún más atractiva para los adultos (público principal de la educación continua).

Bajo este contexto es necesario que los docentes que trabajan en todas las modalidades educativas tengan conocimientos de cómo integrar un entorno virtual de aprendizaje, ya que se considera que la incursión de las TIC en la educación es una oportunidad para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Pero para ello debe existir un perfil y un rol determinado del docente, ya que se le exige diseñar las oportunidades de aprendizaje para que el estudiante logre los objetivos de aprendizaje, el desarrollo de habilidades o el desarrollo de competencias.

La responsabilidad que los docentes virtuales tienen toma una gran importancia en esta visión educativa, ya que el estudiante debe ser responsable de su aprendizaje, pero el profesor debe formarlo y guiarlo; en consecuencia, se genera un cambio en la perspectiva que se tiene sobre la modalidad de la educación a distancia y que gesta a la educación en línea (e-learning) y semipresencial (b-learning). El docente debe ser consciente de que “los procesos de enseñanza y aprendizaje en un entorno virtual se basa en la relación de tres elementos: la actividad mental constructivista del alumno...la

ayuda sostenida y controlada del que enseña, y el contenido que es objeto de enseñanza y aprendizaje” (VILLAR y LICONA, 2011, p. 39).

En este trabajo se busca determinar los conocimientos básicos que deben poseer los docentes virtuales para estructurar propuestas educativas (EVA) que logren la relación e interacción de los elementos antes mencionados.

Debemos resaltar que en los entornos virtuales de aprendizaje será el docente quien humanice el proceso de enseñanza y de aprendizaje para que la propuesta educativa no sólo brinde la posibilidad de adquirir experiencia en el uso de tecnologías. Villar y Licona (2011, p. 141) retoman de Gros y Silva que es en el docente virtual en “quien recae LA HUMANIZACIÓN DE LA COMUNICACIÓN VIRTUAL, o sea que es éste quien humaniza y personaliza la tecnología desde el momento en que mantiene una relación constante con el estudiante”.

Por lo que es muy importante que los profesores usen las TIC con sumo cuidado y siempre pensando en su intención educativa. Es decir, que no sólo conozca el uso de las herramientas tecnológicas, sino que desarrolle y adquiera competencias y conocimientos específicos de la modalidad educativa en línea y del uso con fines educativos de las tecnologías y del internet.

Por consiguiente hablaremos de los entornos virtuales de aprendizaje y sus características generales, ya que serán el punto de partida para determinar qué alfabetizaciones serán las que nos ayudarán a que el docente virtual pueda llevar a cabo cada una de las actividades que deberá realizar, además de ayudarnos a acercarnos a qué conocimientos y competencias debe poseer este actor educativo; de tal forma que se realice un primer acercamiento al bosquejo del perfil que debe tener el docente virtual que labore en la DEC de la FFyL.

## **2.1 Entornos virtuales de aprendizaje<sup>6</sup>**

Los entornos o ambientes de aprendizaje se han considerado como los espacios que permiten una interacción entre el medio y el individuo para que se propicie un aprendizaje, de esta manera el docente será el encargado de diseñar las condiciones favorables para

---

<sup>6</sup> “lo virtual no es aquello que no existe, sino que es algo que tiene existencia aparente pero no es tangible” (DOMÍNGUEZ, 2014, p. 90).

que los sujetos desarrollen competencias, habilidades y valores. “El diseño del espacio supone entonces anticipación de las experiencias de los educandos y reconocimiento de las dinámicas que pueden generarse en el entorno digital. Estas dinámicas son interacciones humanas, y también con objetos de conocimiento” (CHAN, 2004, p.3). En los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) el estudiante será el sujeto activo que construye su conocimiento, es así, que se promueve la transición de la educación tradicional a la construcción del conocimiento.

De esta manera los entornos de aprendizaje, como los llamaremos en este trabajo, han tomado relevancia en la planeación del contenido curricular, no sólo en la modalidad presencial, sino también en la semipresencial y en línea. Pero el diseño de un entorno de aprendizaje tiene un grado de complejidad, que reside en que:

[...] no sólo se considera el medio físico sino las interacciones que se producen en dicho medio. Son tenidas en cuenta, por tanto la organización y disposición espacial, las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura, pero también, las pautas de comportamiento que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre las personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan (DUARTE, 2003, p. 102).

Estos entornos de aprendizaje resaltan la importancia de la interacción entre sus componentes, destacando de esta interacción la socialización de los actores que participan en él, y que facilitan “el contacto con materiales y actividades que permitan abarcar un amplio abanico de aprendizaje cognitivos, afectivos y sociales” (DUARTE, 2003, p. 107).

Para lograr facilitar este acercamiento a los materiales y actividades se debe tener en cuenta que al diseñar un entorno de aprendizaje será necesario considerar el contexto, los conocimientos previos, los estilos de aprendizaje, y por lo tanto, es necesario brindar una diversidad de actividades y materiales para que los sujetos construyan activa y significativamente su aprendizaje. No podemos olvidar la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, ya que éstas han propiciado que un gran número de instituciones educativas apuesten por el diseño de entornos virtuales de aprendizaje<sup>7</sup>,

---

<sup>7</sup> Cabrero en su artículo Bases pedagógicas del e-learning nos dice que: “El e-learning se nos presenta como una de las estrategias formativas que puede resolver muchos de los problemas educativos con que nos encontramos, que van desde el aislamiento geográfico del estudiante de los centros del saber hasta la necesidad de perfeccionamiento constante que nos introduce la sociedad del conocimiento, sin olvidarnos de las llamadas realizadas sobre el ahorro de dinero y de tiempo que supone, o la magia del mundo

pues como se ha señalado, las TIC rompieron los límites temporales y espaciales, lo cual impacta en el acceso a la información y en las posibilidades de adquirir una formación para toda la vida y en los diferentes niveles educativos.

[...] la posibilidad de profundizar en la interactividad, otra característica de los nuevos medios, adquiere un sentido pleno en el terreno educativo. El estudiante está en posibilidad de decidir la secuencia de la información que desea seguir, establecer el ritmo, cantidad y profundización de la información que pretende y elegir el tipo de código con el que quiere establecer relaciones con la información. Los anteriores elementos y otros no mencionados, hacen pensar que la educación virtual en las instituciones educativas amerita un acercamiento desde lo conceptual y teórico que fundamente las acciones, procedimientos y rutas que se han de tomar para su realización y para la creación de nuevos ambientes de aprendizaje de calidad y pertinencia social (DUARTE, 2003, p. 111-112).

A partir de esta reflexión es que debemos señalar que los entornos de aprendizaje no se limitan a la educación presencial ni a la formal, y que es el motivo por el que han tenido gran auge la modalidad semipresencial y en línea. Asimismo, debemos considerar que los componentes, las características, las ventajas y las desventajas serán distintas en un entorno virtual, en un entorno presencial o en un entorno de aprendizaje semipresencial; ya que en el entorno virtual de aprendizaje se pueda dar una interacción entre el contenido- estudiante-docente sin importar que no se encuentren en el mismo espacio físico y no haya una comunicación sincrónica.

En este sentido la telepresencia será una característica importante de un EVA, ya que se refiere a la percepción que desarrollan los actores de este entorno educativo de compartir un espacio virtual en el que interactúan (MÉNDEZ, 2007, p.20).

La formalidad, seriedad y calidad con la que se han diseñado los EVA permite que se ofrezcan grados educativos por instituciones nacionales e internacionales con gran reconocimiento académico.

Los ambientes de aprendizaje no se circunscriben al espacio o a la educación formal, ni tampoco a una modalidad educativa en particular, se trata de aquellos espacios en donde se crean las condiciones para que el individuo se apropie de nuevos conocimientos, de nuevas experiencias, de nuevos elementos que le generen procesos de análisis, reflexión

---

interactivo en que nos introduce. Y, aunque es verdad que sobre esta modalidad de formación se ha depositado un gran número de esperanzas, algunas de las cuales es cierto que se han visto confirmadas, tampoco estaría mal recordar que hay más de un 80% de fracaso en la gestión de cursos a distancia y más de un 60% de abandono (CABRERO, 2006, P. 1)". En torno a esta reflexión debemos señalar que se creía que la educación sería democratizada gracias a las tecnologías, pero hay otras opiniones que la desmienten y que van más allá de la calidad y la deserción y es que genera más desigualdad educativa, social y económica, ya que sólo las personas alfabetizadas informática y digitalmente podrán acceder a esta modalidad educativa.

y apropiación. Llamémosle virtuales en el sentido que no se llevan a cabo en un lugar predeterminado y que el elemento distancia (no presencialidad física) está presente (MÉNDEZ, 2007, p. 8).

Desde este planteamiento es que universidades como la UNAM ofrecen licenciaturas, cursos, talleres, diplomados, seminarios y conferencias en línea, también ha creado portales como páginas web, blog o Facebook para que exista difusión y divulgación de los avances científicos y de todos los conocimientos generados en sus recintos educativos y de investigación, ya que reconoce la importancia de brindar posibilidades educativas de tipo formal, no formal e informal.

La División de Educación Continua de la Facultad de Filosofía y Letras con su oferta de actividades académicas en línea se sitúa en la “De tipo no formal en la que mediante plataformas de formación de instituciones de reconocimiento mundial o institucional en el ámbito educativo y en la sociedad en general, se ofrece a la población la oportunidad de tener acceso y participación en programas formativos” (VILLAR y LICONA. 2011, p. 137). Por tanto, este programa ofrece oportunidades formativas en el área de humanidades a la población que no es parte de la matrícula de estudiantes de la FFyL.

Ahora mencionaremos cuáles son los componentes y características que se deben considerar al diseñar un entorno virtual de aprendizaje en la plataforma moodle, pues los docentes que los diseñarán e impartirán debe conocer sus características, ventajas y desventajas.

Iniciaremos por reconocer que los entornos virtuales de aprendizaje han significado una innovación curricular en las instituciones educativas, desde una perspectiva de mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, citando a María Isabel Salinas, podemos decir que:

[...] se entiende por innovación un proceso de cambio planificado, que se sustenta en la teoría y en la reflexión, y que apunta al mejoramiento de enseñanza y el aprendizaje. Es decir, no sólo podemos hablar estrictamente de innovación, si el cambio que hemos implementado en nuestras prácticas se traduce en una optimización de mejora de la calidad educativa (SALINAS, 2011, p. 7).

En consecuencia se puede considerar que los entornos virtuales de aprendizaje y los docentes si brindan posibilidades para la innovación educativa, ya que en los EVA se favorece la interacción social, el modelo de enseñanza centrado en el estudiante, y

gracias a que las tecnologías transforman los límites espacio-temporales se amplía la comunicación y la interacción sincrónica y asincrónica, además emergen nuevas metodologías de enseñanza y se incentiva a los profesores a utilizar nuevos recursos tecnológicos.

Se debe puntualizar que a diferencia de un entorno de aprendizaje presencial en los entornos virtuales de aprendizaje se deben considerar por igual su dimensión tecnológica y su dimensión educativa. Sin perder de vista que la dimensión tecnológica es su base, ya que

está representada por las herramientas o aplicaciones informáticas con las que está construido el entorno. Estas herramientas sirven de soporte o infraestructura para el desarrollo de propuestas educativas. Varían de un tipo de EVA a otro, pero en términos generales, puede decirse que están orientadas a posibilitar cuatro acciones básicas en relación con esas propuestas:

- la publicación de materiales y actividades,
- la comunicación o interacción entre los miembros del grupo,
- la colaboración para la realización de tareas grupales y
- la organización de la asignatura (SALINAS, 2011, p. 2).

De modo que esta dimensión será lo que caracteriza al entorno virtual de aprendizaje. Pues son las herramienta y aplicaciones las que permiten la administración de los entornos virtuales de aprendizaje. Ya sea en herramientas adaptadas al uso educativo (redes sociales, blogs y sitios web) o creadas específicamente con fines educativos (plataformas LMS/ sistemas de administración de aprendizaje) es que se podrá tener acceso a los contenidos y actividades en cualquier momento y lugar, pues se hospedaron en la nube y se puede ingresar al EVA a través de computadores, teléfonos móviles y tabletas con conexión a internet.

Sin embargo, la dimensión educativa de los entornos virtuales de aprendizaje

está representada por el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en su interior. Esta dimensión nos marca que se trata de un espacio humano y social, esencialmente dinámico, basado en la interacción que se genera entre el docente y los alumnos a partir del planteo y resolución de actividades didácticas (SALINAS, 2011, p. 2).

Por esto, se recalca que a pesar de ser la dimensión tecnológica la que brinda esta posibilidad educativa, no se debe privilegiar sobre la dimensión educativa, pues el aprendizaje en los entornos virtuales se da principalmente a partir de los procesos de comunicación multidireccional.

En otras palabras, lo importante no es usar el mayor número de herramientas o aplicaciones, sino el fin educativo que se le está dando a estas y por lo tanto los aprendizajes que se están generando en el entorno. Al carecer de sentido educativo el uso de herramientas y aplicaciones, los aprendizajes esperados no serán logrados.

El e-learning no trata solamente de tomar un curso y colocarlo en un ordenador, se trata de una combinación de recursos, interactividad, apoyo y actividades de aprendizaje estructuradas. Para realizar todo este proceso es necesario conocer las posibilidades y limitaciones que el soporte informático o plataforma virtual nos ofrece (BELLOCH, s/f b, p. 1).

El reconocimiento de la dimensión tecnológica y educativa implica poner en juego las competencias y habilidades que debe poseer un docente virtual, pues será necesario que tenga dominio tanto de la plataforma como de las herramientas y aplicaciones (dimensión tecnológica) que le permitirán diseñar un entorno virtual de aprendizaje pero tomando en cuenta aspectos pedagógicos y didácticos (dimensión educativa), y por lo tanto impartir una actividad en línea de calidad. Por lo que comenzaremos por mencionar que:

Al parecer existen al menos cinco componentes principales que lo conforman: el espacio, el estudiante, los tutores, los contenidos educativos y los medios. Por supuesto que no son exclusivos de los ambientes de aprendizaje en modelos no presenciales [...] Por ello, la planeación de la estrategia didáctica es la que permite una determinada dinámica de relación entre los componentes. (MÉNDEZ, 2007, p. 8).

Ya mencionamos que los entornos virtuales de aprendizaje se pueden desarrollar en herramientas tecnológicas creadas específicamente con fines educativos o se pueden adaptar las herramientas existentes (blogk, wiki, facebook, etc.), pero es importante recordar que a estos EVA los va a distinguir su dimensión tecnológica y la exigencia de dominio informático de las herramientas y aplicaciones utilizadas.

Es decir, las herramientas como facebook son de uso cotidiano y no le exigen al docente tener conocimientos especializados; por otro lado, las plataformas de sistemas de gestión del aprendizaje (LMS) como Moodle le exigirán al docente conocimientos informáticos y dominio de estas herramientas superiores al docente promedio. Porque una plataforma LMS es la herramienta en la que se desarrollan e implementan los EVA que son considerados “el tipo de entorno más complejo en cuanto a cantidad y variedad de herramientas, ya que están conformadas por módulos de software con diferentes funcionalidades” (SALINAS, 2011, p.3).

Las características básicas de un EVA en una plataforma de sistema gestión del aprendizaje serán la interactividad, la flexibilidad, la escalabilidad y la estandarización (BELLOCH, s/f.). Algunas consideraciones que se deben tener presentes al diseñar un EVA son:

- 1) estimular en el alumno la actividad intelectual y el deseo de acudir a otros recursos,
- 2) asegurar la fijación de cada elemento para que puedan ser base de otros nuevos conocimientos,
- 3) tener en cuenta que la eficiencia del mensaje depende tanto del contenido como de la representación de esos contenidos,
- 4) permitir cierta flexibilidad en su utilización,
- 5) presentar contenidos que, surgidos de los currículos en vigor se integren en el medio afectivo, social y cultural,
- 6) tener delimitación de la audiencia
- 7) contemplar las posibilidades de utilización situaciones didácticas que no sean solamente grupales,
- 8) adaptarse a características específicas del medio,
- 9) reunir las condiciones que la hagan adaptable a las características de un entorno tecnológicamente limitado... y facilitar una política educativa activa y eficaz. (MÉNDEZ, 2007, p. 41-42)

Sin duda los EVA tienen ventajas educativas para las instituciones, los docentes y los estudiantes. Entre las ventajas encontramos que:

- el estudiante puede tener acceso al EVA en cualquier momento y espacio, lo que les permite tener mayor aprovechamiento del tiempo y desarrollar en independencia, autoregulación y autogestión de su conocimiento,
- favorecer la alfabetización informática y digital,
- fortalecer el trabajo individual y el colaborativo,
- dar un seguimiento puntual a los estudiantes al encontrar en la plataforma los registros de cada una de sus acciones,
- ampliar las posibilidades de comunicación con las herramientas sincrónicas y asincrónicas,
- reducir los costos de inversión en infraestructuras de las instituciones educativas,
- ayudar a la institución en la reducción de costos en la publicación de materiales y promueve el uso de nuevos recursos didácticos
- diseñar material didáctico orientado al aprendizaje activo pues se busca que la actividad principal no sea la lectura sino el desarrollo de actividades que propicien la reflexión y el debate, entre otras metodologías de enseñanza y de aprendizaje. (CABRERO, 2006; MÉNDEZ, 2007; SALINAS, 2011).

Entre las desventajas que podemos identificar en los EVA son:

- una tendencia a la transmisión de contenidos y metodologías de enseñanza conductista,
- tendencia en la evaluación cuantitativa y automatización excesiva de los procesos de evaluación
- descuido en los procesos de comunicación, interacción y motivación
- fallas en el internet y en las tecnologías utilizadas,
- profesorado poco formado,
- implica la inversión de mucho tiempo por parte del docente al diseñar y monitorear el EVA
- problemas de seguridad y además de autenticación por parte del estudiante
- existe una brecha digital tanto de estudiantes como de profesores (MÉNDEZ, 2007; CABRERO, 2006).

Como resultado de estas desventajas se tendrán EVA's con una baja calidad educativa, deshumanizados y con altos grados de deserción educativa.

Conviene subrayar que el diseño de un EVA nos exige considerar su dimensión educativa y su dimensión tecnológica y que el prediagnóstico hecho a los docentes que colaboran en la DEC demuestra la necesidad de que sean alfabetizados. Lo que se reafirma con las desventajas identificadas sobre la poca formación, la falta de experiencias y la brecha digital del docente. Por lo que a continuación abordaremos las alfabetizaciones docentes.

## ***2.2 Alfabetizaciones docente***

En este apartado se busca exponer qué alfabetizaciones serán vía para que los docentes virtuales, que imparten actividades en la modalidad en línea de la DEC de la FFyL, cumplan con su rol multifacético gracias al desarrollo de competencias específicas que respondan a las actividades de su rol.

El interés de abordar este tema se debe a que el perfil de los docentes que imparten actividades en línea (curso, diplomados, talleres y seminarios) es muy particular, como se ha descrito en el capítulo anterior, ya que en su mayoría son profesores de la

FFyL que nunca han impartido un curso en esta modalidad y carecen de la formación para cumplir el rol multifacético del docente virtual.

Es importante aclarar que en este trabajo no se habla de formación docente, ya que se reconoce que se trata de un proceso complejo que no se reduce a tomar un curso o a enlistar las competencias que deben poseer para ser un docente virtual. El proceso de formación puede llevar años y requiere de participar en diversas actividades así como de experiencias de la vida cotidiana, pero la intervención de los docentes en la DEC de la FFyL es por un periodo corto, lo cual imposibilita el planteamiento de formar a una planta docente.

Tampoco hablaremos del desarrollo de una cultura digital en el docente, pues ésta no se limita a las competencias básicas que necesita para desempeñar su labor en educación en línea; ya que la cultura digital se entiende como un proceso dinámico que se construye permanentemente a partir de los cambios sociales, políticos, económicos y profesionales, entre otros, que se han propiciado con la integración de las TIC, y que por lo tanto requiere diversas habilidades y competencias que le permitan al sujeto interactuar con todos los cambios culturales en las diferentes disciplinas y ámbitos sociales.

Por todo lo anterior es que hablamos de las alfabetizaciones docente, pues apostamos que a partir de sus conocimientos previos sobre docencia podremos hablar de la integración de las TIC y de aspectos didácticos y técnicos que le harán identificar qué competencias deben desarrollar para ser un docente virtual, ya que

Desde hace una década, los espacios virtuales están ganando protagonismo en la enseñanza universitaria y configuran modalidades educativas conocidas como *e-learning*, docencia virtual, educación semipresencial o *b-learning* y similares. Esta incorporación de las TIC a la docencia universitaria requiere que tanto alumnado como profesores dispongan del dominio y competencias del manejo de las herramientas de LMS (Learning Management System), así como de los distintos recursos que configuran la denominada web 2.0 (AREA, 2010, p. 3).

El proceso que hasta ahora se ha seguido en la DEC para responder a las demandas educativas habla de un acercamiento de los profesores a la cultura digital, pero que no ha sido lo suficientemente significativa y profunda, porque el tiempo es limitado. Sentimos un compromiso por apoyarlos a conseguir un dominio tecnológico y didáctico, que le faciliten el manejo de las distintas herramientas de Moodle (plataforma en la que se desarrollarán los entornos virtuales de aprendizaje en la DEC) y las

estrategias utilizadas en la educación en línea; este acompañamiento que se le ha brindado al docente implica pensar en la alfabetización del docente.

Por esta razón, debemos iniciar aclarando que anteriormente la alfabetización se entendía como la capacidad que tenía el sujeto de expresarse de forma oral y escrita y a la capacidad para realizar operaciones básicas de cálculo. Se partía de estas capacidades para determinar si un sujeto era funcional en el sentido de que podía interactuar con otros sujetos y su contexto.

Esta definición se caracterizaba por atender solamente las destrezas básicas de lectoescritura y cálculo. Sin embargo, con las exigencias del contexto social y económico ya no fue suficiente que los ciudadanos contaran con el conocimiento del abecedario para leer y escribir lo básico sin necesidad de que existiera comprensión y coherencia en su comunicación; tampoco fue suficiente que realizaran operaciones básicas de suma y resta.

Las exigencias en cuanto a conocimientos y competencias cada vez son mayores, por ejemplo, hoy en día se habla de una alfabetización en lectoescritura que asegure la comprensión y creación de textos, por lo tanto, deben saber pensar y hacer para ser ciudadanos con participación activa.

Aunado a ello se insertan las tecnologías de información y la comunicación, que han provocado una producción acelerada de conocimientos por parte de las universidades, empresas y de los propios usuarios. Por lo cual

Hoy en día, los ciudadanos necesitamos mayor cantidad y calidad de educación, ya que los retos y contextos en los que tenemos que desenvolvernos y cohabitar son más variados y complejos. Precisamos ser más competentes que en décadas anteriores para poder emplear y apropiarnos de la información y la tecnología digital. Esta formación o, si se prefiere, alfabetización de los individuos ante los múltiples lenguajes y códigos (textuales, icónicos, hipertextuales, audiovisuales, multimedia...) que adopta la información debería ser una meta recurrente y permanente de todo el sistema educativo desde la educación infantil hasta superior (AREA, 2010, p. 3).

La alfabetización se considera un término polisémico, además de ello en cada contexto se entiende de forma diferente, es así que “la UNESCO (2006) contempla cuatro concepciones, aun aceptando que muchas de las definiciones que hay pueden ser hasta contradictorias” (NÚÑEZ y RODRÍGUEZ, s/f, p. 143).

También se menciona una alfabetización permanente, lo cual ha dado pie a que se establezcan etapas de alfabetización, que son: inicial, avanzada, académica y

profesional. Por consiguiente todos los sujetos estamos en constante alfabetización en las diferentes etapas escolares y de la vida, pues las primeras tres etapas se pueden situar en el recorrido académico de los sujetos, pero la última se refiere a la formación durante su vida laboral.

La alfabetización inicial o primera alfabetización sienta las bases para la apropiación del sistema de la lengua escrita y las habilidades de lectura y escritura en el primer tramo de la escolaridad obligatoria, es decir, nivel inicial o infantil y primer ciclo de la escuela primaria...

... el proceso continúa con la alfabetización avanzada, etapa que se inicia durante la etapa de educación primaria y se consolida gradualmente en el siguiente ciclo escolar, es decir, en la educación secundaria.

Para designar la alfabetización que se lleva a cabo en los estudios superiores se ha acuñado la expresión alfabetización académica. En este sentido, la alfabetización académica consiste en el desarrollo de la competencia comunicativa *desde la universidad* de los estudiantes para que formen parte de la comunidad discursiva y aprendan en ella. Por otro lado, la alfabetización profesional atiende al proceso, sobre todo en el ámbito laboral. Es un concepto estrechamente ligado al de alfabetización académica pues se ha de preparar a los estudiantes para que se puedan adecuar a múltiples contextos discursivos una vez terminados sus estudios superiores (NÚÑEZ y RODRÍGUEZ, s/f, p. 144-145).

Por lo tanto y desde el contexto del sistema educativo actual el docente se enfrenta a nuevas exigencias para intervenir en los espacios educativos con el uso de las TIC, identificamos su necesidad de una alfabetización profesional en la integración de las tecnologías a sus prácticas educativas, pues le permitirá adquirir las competencias básicas que le ayudará a cumplir con los nuevos roles que se le exigen, tanto en la educación básica como en la superior y en su modalidad presencial como en la mixta y a distancia.

El docente debe ser consciente de que es necesaria dicha alfabetización, pues como menciona Ferreiro, formamos parte de la gran población actual que pertenece a la “generación que vio llegar la tecnología” (FERREIRO, 2011, p. 425). Esto significa que debemos pasar por un proceso de adaptación e integración de las tecnologías y los cambios que generan en todas las prácticas cotidianas (de comunicación, educativas, económicas, etc.).

Las industrias de la información y de servicios on-line en sus múltiples formas se están convirtiendo en uno de los sectores estratégicos en la producción de la riqueza de un país. La Web 2.0 es cada vez más un espacio virtual de transacciones económicas. Por ello, este tipo de empresas o instituciones de servicios requieren de recursos humanos cualificados, o si se prefiere alfabetizados, de modo que posean las competencias

adecuadas para producir, gestionar y consumir productos basados en la gestión de información (AREA y PESSOA, 2011, p. 15).

Es así, que al profesor se le pedirá cubrir cierto perfil y saberes para que forme a las siguientes generaciones de profesionistas. Estos deberán encargarse de que los estudiantes cumplan con competencias genéricas y específicas, pero para poder lograrlo, al mismo tiempo ellos deben poseerlas y saber qué rutas de acción deberán diseñar para que los estudiantes las adquieran.

Por otro lado, debemos tener presente que actualmente no solo existe la problemática de la polisemia del término alfabetización y sus etapas a lo largo de la vida, también nos encontramos con la pluralidad del término, ya que se habla de alfabetizaciones: alfabetización informática, alfabetización económica, alfabetización política y alfabetización digital, entre otras. Esto es importante, pues el profesor debe ser alfabetizado, pero se debe determinar qué alfabetización es la que este requiere. Al hablarse de tecnologías "...también han aparecido distintos conceptos que adjetivizan la alfabetización del tiempo digital como <<alfabetización tecnológica>>, <<alfabetización mediática>>, <<alfabetización digital>>, <<alfabetización multimedia>>, o <<alfabetización informacional>>" (AREA y PESSOA, 2011, p. 17).

En ese aspecto debemos determinar qué alfabetizaciones se deben brindar al docente y qué es lo que estamos entendiendo con cada una de ellas. Pues algunas posturas indican que la alfabetización informática y digital se puede considerar como la simple adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes para manejar las TIC y obtener información, pero

En el ámbito educativo no se trata únicamente de buscar información sino de hacer algo con ella, transformando la información en conocimiento. Al bibliotecario no le importa qué va a hacer el usuario con la información obtenida. Tampoco le importa si la información que el usuario obtuvo, y que parece satisfacerlo, es la que realmente quería para el problema que trata de resolver. Para el educador, en cambio, el proceso de búsqueda de información es apenas una etapa entre los dos momentos cruciales: elaborar una pregunta que haga pertinente la búsqueda y concluir construyendo nuevo conocimiento (FERREIRO, 201, p. 429).

Por consiguiente, se ha hablado de alfabetización informacional, que según algunos autores engloba a la alfabetización digital y a la alfabetización informática, en esta adjetivación de la alfabetización se determina que el sujeto debe saber además de buscar información para qué la necesita, cómo y dónde encontrarla, qué hacer con ella y cómo comunicarla (NÚÑEZ y RODRÍGUEZ. s/f).

Del mismo modo se habla de alfabetización digital, considerada por otros, más allá del simple uso técnico de las TIC, no sólo como un factor que define el acceso a la información, sino que puede mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en un acto educativo.

Debido a que encontraremos diferentes posturas sobre las adjetivaciones de la alfabetización se tomaron definiciones específicas que responden a las necesidades de nuestra institución y su proyecto de educación continua en línea.

Como hemos comentado en este capítulo, los profesores al diseñar un entorno virtual de aprendizaje se enfrentan a una tarea que requiere de roles multifacéticos, por lo que, hay quienes señalan tres tipos de requerimientos:

1. *Requerimientos de dominio*, los cuales se refieren a los contenidos obtenidos de la asignatura misma y que parten de los objetivos de aprendizaje.
2. *Requerimientos psicopedagógicos*, los cuales pertenecen al enfoque teórico y práctico del aprendizaje de acuerdo con los paradigmas asumidos.
3. *Requerimientos de interfaz*, se derivan de las características propias del medio y el nivel de interactividad que serán utilizados (MONTES DE OCA GARCÍA, 2012, p. 109).

Como hemos mencionado, los profesores que imparten los cursos en la DEC cuentan con los requerimientos de dominio, ya que todos ellos son especialistas en sus áreas disciplinares. Por lo que en este capítulo pondremos atención en los requerimientos de interfaz, pues es importante que los profesores conozcan las características de la plataforma y la forma en que pueden mejorar los canales de comunicación e interacción que desean establecer; motivo por el cual nos interesa la alfabetización informática o electrónica, la alfabetización digital y la alfabetización ciberdidáctica; esta última haciendo referencia a la aplicación de la didáctica y estrategias en entornos virtuales de aprendizaje.

En el siguiente capítulo abordaremos a detalle los requerimientos psicopedagógicos, que se refieren a los conocimientos pedagógicos y didácticos básicos que mencionamos en el capítulo anterior y que responden a conocimientos como el

constructivismo, el aprendizaje colaborativo, y la interdependencia positiva, entre otros. Lo aclaramos ya que estará directamente relacionado con la alfabetización ciberdidáctica.

### *Alfabetización informática o electrónica*

Comenzaremos por definir la alfabetización informática o electrónica como el desarrollo de habilidades que nos permiten el uso de herramientas tecnológicas refiriéndose tanto a los softwares como a los hardware; nos referimos desde el uso de una computadora, hasta aplicaciones u otros dispositivos. David Bawden menciona que no sólo se trata del uso de las herramientas, sino de una “comprensión de conceptos, y una capacidad intelectual para el pensamiento abstracto relativo a la información” (BAWDEN, 2002, p. 371), es así que en la alfabetización informática sabremos qué podemos o no hacer con una computadora y con qué herramientas.

Bawden cita a Shapiro y Hughes, pues definen que son siete las dimensiones de las que se compone la alfabetización informática:

- herramientas – conocimiento y uso de las herramientas dentro de las tecnologías de la información, incluyendo el hardware, el software, y los programas de multimedia;
- recursos – conocimiento de las formas y métodos de acceso a los recursos informacionales, especialmente los que están en red;
- socio- estructural – comprensión de la situación social y de producción de la información;
- investigadora – uso de las herramientas de TI para la investigación y el trabajo académico;
- para la publicación – habilidad para difundir y publicar información;
- tecnologías incipientes – capacidad para comprender las innovaciones en TI, y para tomar decisiones inteligentes con respecto a las nuevas tecnologías;
- crítica – capacidad para evaluar de forma crítica los beneficios y costes de las tecnologías de la información (BAWDEN, 2002, p. 374-375).

En consecuencia veremos reflejados los requerimientos de interfaz en la necesidad de una alfabetización informática, ya que en diversos estudios se ha determinado que existe un bajo nivel de alfabetización informática por parte de los profesores, y por consecuencia un bajo uso de las plataformas y de sus herramientas. Lo anterior significa que no hay una diversidad en las actividades y estrategias por desconocimiento técnico de los recursos como el chat, elaboración de wikis, glosarios, tipos de foros, etc., sobre todo, de aquellas que promueven el aprendizaje basado en el constructivismo.

A pesar de la gran variedad de herramientas que posee el sistema LMS Moodle, son muy pocos los que emplean los docentes. Este aspecto indica que no se está aprovechando

todo el potencial de esta plataforma para la gestión del aprendizaje, en particular las actividades basadas en el enfoque del constructivismo social, cuyo uso principal es el intercambio de información a la recepción de datos generados por los estudiantes, procesos que regularmente se hacen a través del correo electrónico o en reporte físicos. (RODRÍGUEZ, RESPREPO y ARANZAZU, 2014, p. 146-147)

### *Alfabetización digital, multimedia o múltiple*

Como hemos mencionado, no sólo se trata de presentarle a los docentes Moodle y que conozcan sus herramientas, por lo que nos remitimos al concepto de la alfabetización digital, ya que es considerada por diversos autores como el nivel más complejo y afirman que utiliza como base o en sus fases iniciales a la alfabetización informática o electrónica.

En este trabajo entenderemos a la alfabetización digital como el nivel más complejo en el uso de las TIC, porque no solo se trata de aprender a usar las herramientas tecnológicas ni de limitarnos en la creación de estrategias de búsqueda de información, sino de realizar juicios de valor sobre la información que obtengamos; además de desarrollar la destreza de leer y comprender hipertextos dinámicos compuestos con diferentes medios de comunicación, evaluar la información y construir a partir de ella sin sesgos.

Lo cual también implica el uso diverso y adecuado de diferentes tipos de tecnología enfocados en la educación. Por ello nos basaremos en la definición que Gutiérrez da en su libro *La alfabetización digital, algo más que ratones y teclas*, en él hace énfasis en que la alfabetización digital “será aquella que capacite a las personas para utilizar los procedimientos adecuados al enfrentarse críticamente a distintos tipos de texto, (diferentes en cuanto a su función y su sistema de representación simbólica), y para valorar lo que sucede en el mundo y mejorarlo en la medida de sus posibilidades” (GUTIÉRREZ, 2003, p. 61).

De manera que en la alfabetización digital veremos cómo las herramientas tecnológicas cubren los requerimientos de interfaz, pero que además logra una interacción con los requerimientos de dominio disciplinar; por el hecho de permitirle al docente acercarse y comprender el nuevo conocimiento generado en diversos formatos de publicación.

Por otra parte, Gutiérrez (2003) también afirma la importancia del dominio que deben tener los sujetos de las herramientas tecnológicas no solo para el tratamiento de la

información sino que le da gran relevancia al dominio de las herramientas de autor. Esta característica es la distinción entre la alfabetización digital y la alfabetización informática. Por lo que el autor dice que una persona no puede considerarse alfabetizada digitalmente si no conoce y domina herramientas que le permitan crear un texto, una imagen, un organizador gráfico, un video u otros archivos de multimedia o de hipertexto.

Esta característica es la que posiciona a la alfabetización digital como la más compleja, pues exige una reestructuración cognitiva por parte de todos los sujetos para buscar, seleccionar, concebir y procesar la información con la finalidad de crear nuevos conocimientos. Es por lo que David Bawden dice que la alfabetización digital “tiene que ver con el dominio de las ideas, no de las teclas” (2002, p. 395).

En la propuesta de Gutiérrez (2003) se retoma el postulado de Tyner, autora que hace explícito que la alfabetización digital o multimedia se compone de seis diferentes elementos de alfabetización; los primeros tres, hacen referencia al uso instrumental de las TIC, y las tres últimas, al análisis de los mensajes multimedia a partir de la interacción de los diferentes tipos de lenguaje (texto, imagen, audio, etc.).

En concordancia con esta afirmación Bawden retoma el siguiente conjunto de habilidades desarrolladas por Gilster para poder hablar de alfabetización digital:

- \* la capacidad para realizar juicios de valor informados acerca de la información que se obtenga en línea, que él iguala al “arte del pensamiento crítico”, la llave para lo cual está en “hacer valoraciones equilibradas que distingan entre el contenido y su presentación;
- \* destrezas de lectura y comprensión en un entorno de hipertexto dinámico y no secuencial;
- \* destrezas de construcción del conocimiento; construir un “conjunto de formación fiable” proveniente de diversas fuentes, con la “capacidad de recoger y evaluar tanto el hecho como la opinión, a ser posible sin sesgo”
- \* habilidades de búsqueda, esencialmente basadas en motores de búsqueda en Internet;
- \* gestión del “flujo multimedia”, utilizando filtros y agentes;
- \* creación de una “estrategia personal de información”, con selección de fuentes y mecanismos de distribución;
- \* una concienciación acerca de la existencia de otra gente y una disponibilidad facilitada [a través de redes] para contar con ella y debatir temas o pedir ayuda;
- \* capacidad para comprender un problema y seguir un conjunto de pasos para resolver esa necesidad de información;
- \* precaución al juzgar la validez y exhaustividad del material accesible a través de los enlaces de hipertexto (BADWEN, 2002, p. 396- 397).

Por otra parte, la alfabetización digital que hemos retomado en este trabajo menciona que los sujetos deben ser críticos y tener la capacidad de resolver sus necesidades con las tecnologías que conocen o buscar otras alternativas, en ese sentido

el docente virtual no tendría que limitarse con las herramientas que posee Moodle y debería buscar otras que sean complementarios para cubrir sus necesidades educativas.

Además deberán ser creativos al diseñar y/o seleccionar las estrategias de enseñanza y de aprendizaje a partir de la alfabetización informática y de la alfabetización digital. Lo que nos remitirá a la alfabetización ciberdidáctica<sup>8</sup>.

### *Alfabetización ciberdidáctica*

La adjetivación de la alfabetización ciberdidáctica se refiere a “cómo desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes para el diseño didáctico de ambientes virtuales para el aprendizaje” (GILBÓN, 2012, p. 184). Y como se ha descrito anteriormente, la alfabetización informacional y la alfabetización digital no le dan a los docentes todas las habilidades necesarias para cumplir su rol multifacético que implica búsqueda de información, diseño de secuencias didácticas, selección y elaboración de material didáctico, diseño de estrategias y actividades de aprendizaje, el diseño de la evaluación y la asesoría de los estudiantes, entre otras. Es por ello que

“los educadores que han transitado por un proceso de alfabetización ciberdidáctica, de manera autodirigida o por medio de cursos o talleres, desarrollan habilidades para el diseño de actividades y el uso de estrategias didácticas que conduzcan o faciliten la construcción de conocimientos en ambientes virtuales mediante interacciones de diverso tipo en colaboración o de forma autónoma” (GILBÓN, 2012, p. 185).

Veremos como en la alfabetización ciberdidáctica los docentes podrán conocer la forma de diseñar un curso teniendo en cuenta las características de la modalidad educativa, puesto que los docentes nunca perderán de vista que se debe diseñar un entorno virtual con una didáctica diferente.

El planteamiento de la ciberdidáctica como campo pedagógico emergente, permite ... enfocar el análisis y uso de diversas estrategias didácticas para la propuesta de actividades en línea acordes a un enfoque o modelo determinado, una estructura clara del espacio para la construcción del conocimiento, alineados con los objetivos y formas de evaluación (GILBÓN, 2008, p. 191- 192).

---

<sup>8</sup> Gilbón (2008) reconoce que la ciberdidáctica es una de las vertientes de la didáctica poco trabajada, por lo que Casas-Olivera (2013) retoma de su propuesta que es urgente reflexionar en la emergencia de delinear y trabajar la ciberdidáctica como un campo de intervención pedagógica, ya que serán los pedagogos quienes den un acompañamiento a los docentes virtuales en el análisis y diseño de contenidos para los entornos virtuales de aprendizaje. Sin embargo, no nos detendremos en el planteamiento de Casas-Olivera sobre que el pedagogo debe dominar lenguajes de programación para el diseño de aplicaciones con un enfoque didáctico que apoye los cursos en línea y nos basaremos en la propuesta de Gilbón.

Casas-Olivera (2013) retoma la idea de algunos autores referente a que la computadora será un instrumento de mediación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y los contenidos serán un elemento didáctico clave que interactúa con el estudiante para que se generen los conocimientos. Por eso Casas-Olivera afirma que:

La didáctica en el ciberespacio, se considera como un trabajo crítico [sic], con dominio técnico consciente del hecho para involucrar herramientas tecnológicas en el proceso de formación profesional. Desde una perspectiva vigotskiana la alfabetización se logra cuando el sujeto experto brinda los elementos necesarios para llevar al sujeto aprendiz a la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). La cual es la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver de manera independiente el problema y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un experto o en colaboración con otra persona más capaz. (Casas-Olivera, 2013, p.48).

Por como se ha perfilado hasta ahora el trabajo del docente virtual nos ha dejado ver que el problema de utilizar herramientas tecnológicas sin un diseño didáctico adecuado provocará que los estudiantes no encuentren un sentido y significado a las actividades que se le asignan (Casas-Olivera, 2013).

Al respecto Gilbón hace hincapié en tres fases del proceso que se lleva a cabo para el desarrollo de un curso en línea, lo que se conoce como diseño instruccional, pues considera que es en estas fases en las que recae la alfabetización ciberdidáctica del docente y que pueden provocar esa falta de sentido en las actividades del curso. Las fases a las que se refiere son: la determinación de la estructura del curso y estrategias didácticas; el desarrollo o elección del ambiente, espacios y herramienta; y la propuesta de actividades para un curso en línea u objetos de aprendizaje, interacción e interactividad (GILBÓN, 2008, p. 39).

Por lo que describe arquitecturas o tipos de instrucción y que se considera son las que delinearon el tipo de curso, diplomado, seminario o taller en línea. Pues el diseño de las estrategias, las actividades utilizadas, los espacios y técnicas, el tipo de contenidos y la interacción que se emplean en el curso serán determinados por estas arquitecturas. Es así que Gilbón (2008) retoma los ejemplos de Clark y Zukerman y que nos permitirán declarar que la mayoría de nuestros cursos en línea tienen una arquitectura o tipo de instrucción directiva.

Instrucción receptiva: conferencias, programas lineales de video, resúmenes.

Instrucción directiva: instrucción programada, modelo estímulo-respuesta- realimentación

Descubrimiento guiado: control del aprendiente en la selección del contenido, su secuencia o el método de instrucción. La meta es que el aprendiente adquiera modelos mentales similares a los de los expertos en la disciplina. Enseñanza situada en contextos similares a la situación meta.

Exploración: se provee al aprendiente de bases de datos, ejemplos, demostraciones, simulaciones y ejercicios para que elija libremente los que le permitan construir un modelo mental único. (GILBÓN, 2008, p. 42)

Hacemos hincapié en que no solo se trata de un desconocimiento de la plataforma Moodle, sus recursos y herramientas, sino también se trata de una falta de conocimiento de estrategias para implementar y el desinterés por establecer metodologías de enseñanza y aprendizaje innovadoras (aprendizaje basado en proyectos, solución de problemas, aprendizaje colaborativo, entre otras). Gilbón (2008) nos muestra una gran cantidad de estrategias por utilizar en una actividad en línea y nos invita a reflexionar como una estrategia puede tener diversos usos, según el enfoque educativo.

Al mismo tiempo, Gilbón (2008) reconoce que no hay suficiente literatura que hable del análisis y propuestas de actividades en línea y retoma la propuesta de Reeves, Herrington y Oliver de las características de actividades auténticas con enfoque constructivista. Que a mi consideración debemos rescatar para que en un futuro se emule el trabajo de Gilbón y sean nuestra base para analizar las actividades de nuestra oferta académica y podamos recomendar estrategias y actividades. Las 10 características de una actividad auténtica que presenta Gilbón en su tesis doctoral son (la traducción es hecha por ella):

Tabla 2.6. Características de las actividades auténticas. Trad. libre de Reeves, Herrington y Oliver (2002)

1. tienen relevancia en el mundo real. Concuerdan con las realizadas por profesionales en su práctica.
2. están pobremente definidas. Solicitan de los estudiantes definir las tareas y subtareas necesarias para completar la actividad. Están abiertas a interpretaciones múltiples.
3. comprenden tareas complejas para ser investigadas por los alumnos en un lapso de tiempo sostenido. Requieren una inversión significativa de tiempo y recursos.
4. proveen a los estudiantes de la oportunidad de examinar la tarea desde diferentes perspectivas, utilizando una variedad de recursos. Los estudiantes necesitan identificar la información relevante de la irrelevante.
5. dan la oportunidad de colaborar. La colaboración es integral a la tarea, dentro del curso y en el mundo real.
6. proporcionan la oportunidad de reflexionar. Deben permitir a los aprendientes hacer elecciones y reflexionar en su aprendizaje, tanto de manera individual como al interactuar socialmente.

7. pueden ser integradas y aplicadas a diferentes áreas disciplinarias y conducir a productos más allá de un dominio específico. Animar perspectivas interdisciplinarias y permiten papeles y habilidades diversas.
8. están integradas a la evaluación, de tal manera que reflejan una evaluación real conforme a la naturaleza de la tarea
9. crean productos pulidos con valor en sí mismos. Culminan en la creación de un producto completo, no necesariamente de preparación para algo más.
10. favorecen distintas soluciones y una diversidad de resultados originales. (GILBÓN, 2008, p. 48-49).

### **2.3 Rol multifacético del docente virtual y competencias básicas**

Abordaremos el rol multifacético que el docente virtual debe cubrir y veremos qué actividades específicas realizará, comprendiendo porque bajo esta caracterización es necesaria una alfabetización múltiple, es decir, de una alfabetización informática, una alfabetización digital y una alfabetización ciberdidáctica. Pues “No es lo mismo ser un buen profesor presencial que diseñar, desarrollar y dirigir esa misma actividad a distancia” (MÉNDEZ, 2007, p. 32).

El docente deberá hacer cosas tan elementales como buscar información, seleccionar materiales didácticos, usar herramientas de evaluación y de comunicación con los estudiantes, hasta diseñar materiales didácticos, diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje que culminarán en un entorno virtual de aprendizaje.

Coll y Monereo (2008, p. 144) denominan al docente virtual como e-moderador en el EVA y consideran que entre sus papeles se encuentra ser administrador, facilitador, bombero (reducir comportamientos exaltados), soporte, agente de marketing, líder de discusión, filtro (centrar la atención en el tema principal), experto y editor.

Conviene subrayar que por el prediagnóstico presentado en el capítulo anterior nos arriesgamos a la insatisfacción del estudiante e incluso a su deserción cuando el docente no realiza todas estas actividades. Ya que si el docente “no se da cuenta de la diferencia cualitativa que existe entre las dos modalidades se corre el riesgo de pensar que es lo mismo y se corre el riesgo de poner en marcha procesos a distancia sin calidad” (MÉNDEZ, 2007, p. 32).

Además, sí existe una baja calidad en las actividades académicas en línea la DEC no cumple con su objetivo de igualar su calidad con los cursos presenciales. Por lo que no podemos olvidar que el docente virtual “es vital para el éxito de las experiencias formativas en entornos virtuales de aprendizaje, por esta razón es necesario que tome

conciencia de su nuevo rol y se forme para desempeñarlo adecuadamente” (SILVA, 2010, p. 13). Por tanto, será necesario identificar las actividades que deberá realizar en su rol multifacético de un docente virtual y por consecuencia que competencias debe de desarrollar.

Reiteramos que la DEC no cuenta con un grupo multidisciplinario para que cada área desarrolle las actividades que le corresponden, y toda la responsabilidad recae en el docente, lo que hace que se acentúe más la necesidad de que los docentes que aceptan colaborar con nosotros desarrollen cada una de las actividades de ese rol multifacético, y que de manera sintética son “la posibilidad de concebir, diseñar, planificar, proponer, desarrollar, elaborar, utilizar, gestionar un ambiente virtual” (DOMÍNGUEZ, 2014, p.92).

Haremos un paréntesis para explicar porqué hablamos de competencias, y la razón son los cambios del contexto social, cultural y económico que han impulsado nuevos modelos educativos que consideran al docente como el mediador y facilitador del aprendizaje, sin olvidar que para formar en competencias el docente debe poseerlas.

Estos cambios han transformado las funciones docentes, las cuales deben ser capaces de adaptarse a continuos cambios tanto en el contenido de su disciplina, como en las estrategias de enseñanza. Desde esta perspectiva, los docentes universitarios no podrán enfrentar el reto de formar profesionales creativos, innovadores y polifuncionales, si no lo hacen centrados en su competencia pedagógica (FERNÁNDEZ y BARAJAS, s/f, p.3).

Ahora definiremos lo que entenderemos en este trabajo por competencia, ya que puede ser connotada de diferentes formas, para nosotros “las competencias se refieren a las funciones, tareas y roles de un profesional -incumbencia- para desarrollar adecuadamente e idóneamente su puesto de trabajo -suficiente- que son resultado y objeto de un proceso de capacitación y calificación” (TEJADA, 1999, p.4).

En ese sentido es inevitable mencionar que los docentes ya han desarrollado algunas competencias referentes al dominio de los contenidos disciplinares y han desarrollado competencias para ser un docente. Barrón (2009) considera que las competencias didácticas se desarrollan tanto en la formación disciplinar y docente como en las prácticas educativas, por lo que se trata de un juego entre la teoría- la práctica- y la reflexión sobre la última.

El desarrollo de una competencia didáctica caracterizará a los docentes por ser capaces de actuar con eficiencia sin importar el contexto, por lo que se centrará la

atención en la acción y no en el conocimiento; es decir, la forma en que el docente (sujeto) utiliza todos los recursos disponibles que ha adquirido a lo largo de toda su vida tanto en la formación informal como formal. La docencia requiere de competencias genéricas pero también de competencias específicas y sobre todo para el área de la educación continua en línea (TEJADA, 1999).

Coll y Monereo (2008) clasifican las competencias generales del docente en entornos virtuales del aprendizaje en las siguientes tres categorías: la primera, se refiere al diseño de la interactividad tecnológica; la segunda, al diseño de la interactividad pedagógica; la tercera, es referente al desarrollo o uso tecnológico.

Por su parte Fernández y Barajas mencionan que las nuevas habilidades y competencias del docente son:

- Diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje
- Buscar y preparar recursos y materiales didácticos
- Motivar al alumno
- Facilitar la comprensión de los contenidos básicos
- Ser un tutor permanente de los alumnos
- Fomentar actitudes necesarias para la sociedad de la información
- Tener una cultura de formación continua y permanente
- Ser educador que forma desarrollando una educación integral que incluya la formación de conocimientos, procedimientos y actitudes
- Tener la habilidad de aprender sobre el desarrollo de su propia práctica docente
- Vincularse con el entorno a fin de conocer el mercado de trabajo al que se insertarán sus alumnos
- Conocer el impacto de la ciencia y la tecnología, con el objetivo de desarrollar la habilidad y el dominio de nuevas tecnologías
- Poseer una cultura de autoevaluación crítica y permanente (FERNÁNDEZ y BARAJAS, s/f, p.3)

Si partimos de estas habilidades y competencias que son consideradas como básicas podremos ir relacionándolas con las actividades del rol multifacético del docente virtual; por ejemplo, lo primero que debemos mencionar es la importancia de su actitud ante la idea de que las tecnologías serán las mediadoras didácticas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, por lo cual su dominio de las tecnologías, la disponibilidad que tenga de ellas en la institución (hardware, software, infraestructura de comunicación), así como su disponibilidad para su constante capacitación serán esenciales (MÉNDEZ, 2007, p. 36). Podemos identificar que en esa actitud positiva se relaciona con tener una cultura de formación continua y permanente y el fomento de actitudes necesarias para la sociedad de la información.

Estas actitudes y las actividades que le implica al docente el reconocimiento de la necesidad de una alfabetización está directamente ligada con la competencia de reflexión e investigación de su práctica (PANTOJA, 2014d) y que se refiere a la reflexión respecto a su práctica docente, a la autoevaluación para la identificación de fortalezas y debilidades, prepararse para aplicar nuevas estrategias novedosas de enseñanza y aprendizaje e investigar por cuenta propia para satisfacer dichas necesidades. Domínguez considera que ese trabajo de investigación llevará al docente a la construcción de un entorno personal de aprendizaje “El cual puede incluir una selección particular (personalizada) de las herramientas, recursos y servicios que cada profesor defina como componentes indispensables en el ejercicio de su actividad docente” (2014, p. 77).

Por otra parte, el rol principal del docente virtual es diseñar-crear oportunidades de aprendizaje para el estudiante virtual (SALINAS, 2011, p. 9) y para ello tendrá que seleccionar y organizar contenidos, determinar objetivos o competencias, seleccionar las herramientas que utilizará en el EVA, programar actividades y sus fechas de entrega, seleccionar estrategias de enseñanza y de aprendizaje, seleccionar y preparar recursos, determinar el tipo y momento de evaluación (PANTOJA, 2014a). Esto significa que debe realizar dos funciones, que son diseñar y organizar, ya que debe atender

los aspectos macros del proceso de diseño pedagógico e implementación en plataforma o soporte internet de un EVA. El diseño incluye las decisiones estructurales adoptadas antes de que comience el proceso; mientras que la organización son las decisiones tomadas para adaptarse a los cambios durante el proceso formativo (SILVA, 2010, p.5)

Por lo que debe estructurar de forma general e integral el entorno virtual de aprendizaje, y en estas actividades se puede identificar que estamos describiendo el proceso de planeación y que será una de las competencias del docente virtual más importantes:

Competencia planificadora... constituye la capacidad de planificar el diseño del programa, la organización de los contenidos y la selección y organización de estrategias de enseñanza y de evaluación... En este proceso de planificación se toman en cuenta las ideas pedagógicas de los docentes, los conocimientos disciplinares y la experiencia didáctica (BARRÓN, 2009, p. 79).

Veremos que esta competencia le exige al docente hacer uso de sus experiencias previas en la planeación, pero considerando la conjugación de las dos dimensiones (educativa y tecnológica) que componen un EVA.

Otra de las actividades que debe realizar el docente virtual es el desarrollo de contenidos y el diseño de material didáctico<sup>9</sup>. Debemos señalar que el “Autor de contenidos. Es la persona o personas encargada/s de redactar los contenidos del programa” (MÉNDEZ, 2007, p. 35), y que en nuestro caso será el docente quien realice solo la actividad. Para lograr dar respuesta a esta actividad el docente virtual deberá desarrollar la “Competencia didáctica del tratamiento de los contenidos. En esta categoría se pueden ubicar tres unidades de competencia: seleccionar, secuenciar y estructurar didácticamente los contenidos disciplinares. Los contenidos seleccionados a partir de los indicadores de vigencia, suficiencia/cobertura y relevancia” (Barrón, 2009, p. 80).

Domínguez considera que para poder realizar el tratamiento de contenidos “se debe poner énfasis en el desarrollo de las capacidades de análisis y pensamiento crítico para la búsqueda, selección, recuperación, evaluación, clasificación y tratamiento de la información” (2014, p. 76). E implicará pensar en la calidad, cantidad y estructuración:

calidad en el sentido de la pertinencia, la relevancia y la autoría de la fuente de información; cantidad para que sea un volumen adecuado a las características del grupo y a los objetivos que se persiguen, y estructuración por disponer de un diseño adecuado donde se recojan algunos principios que se están demostrando útiles para la presentación de mensajes por el medio que contemplamos (CABRERO, 2006, p.5-6).

El rol del docente también le exigirá desarrollar actividades auténticas que promuevan la construcción y co-construcción del aprendizaje significativo y situado. En la competencia de planificación se menciona de manera general la secuencia didáctica y el desarrollo de actividades pero hay una competencia específica para estas actividades y que es la:

Competencia metodológica. comprende todas aquellas acciones orientadas a gestionar la tarea docente e implica la organización de los espacios de aprendizaje que posibiliten ambientes de aprendizaje en los que los alumnos desarrollen éste de manera autónoma y significativa en escenarios reales de trabajo (BARRÓN, 2009, p 81).

Y que Méndez (2007, p. 16) describe como la toma de una serie de decisiones previas a la ejecución del proceso de enseñanza, así como hacer que el alumno comprenda las actividades que realizará (individuales o colaborativas), la supervisión y evaluación del proceso de aprendizaje y motivar constantemente.

---

<sup>9</sup> El diseño de material didáctico lo relacionamos con la alfabetización digital al hablar de las herramientas tecnológicas de autor, pero que también destacamos en los EVA como uno de los componentes más importantes, ya que serán un mediador didáctico en el proceso de aprendizaje del estudiante virtual

El rol multifacético del docente también le pedirá establecer los canales de comunicación multi y pluri direccional entre los actores involucrados en el proceso de aprendizaje, sin perder de vista que debe intervenir oportunamente durante todo el proceso).

Debemos puntualizar que el docente virtual deberá tener la capacidad de cambiar sus estrategias de comunicación con los estudiantes virtuales y que en algunos casos debe desarrollar la habilidad de hablar simultáneamente con los alumnos a través de una cámara y con otro tanto de manera presencial” (MÉNDEZ, 2007, p. 36).

Debemos recordar que un EVA se caracteriza por combinar diferentes tipos de formatos en sus contenidos, y al ser responsabilidad de este diseñar los contenidos y materiales debe “Ser un excelente comunicador de la palabra escrita a fin de mantener y sostener una comunicación fluida y dinámica con los estudiantes o participantes a través de medios sincrónicos o asincrónicos de comunicación” (VILLAR, AÑO, p. 141).

Para que el docente sea considerado un excelente comunicador, Pantoja (2014) describe la competencia lingüística y la competencia de comunicación.

Refiriéndose a la competencia lingüística como “la capacidad de usar las palabras de manera efectiva, en forma oral o escrita, incluye la habilidad en el uso de sintaxis, la gramática, la fonética y los usos pragmáticos del lenguaje” (PANTOJA, 2014c, p.1). Esta competencia, según Pantoja (2014), incluye el uso adecuado del lenguaje oral y escrito por parte del docente para que el alumno comprenda el mensaje didáctico y exigirá de conocimientos de expresión escrita, expresión oral, gramática, ortografía, argumentación, entre otros.

Ya vimos que la comunicación en un EVA es esencial, ya que como mencionamos es lo que genera las interacciones y humaniza el proceso educativo. Barrón (2014) diferencia dos competencias referentes a la comunicación y que son:

Competencia comunicativa. Esta competencia es inherente al rol del docente; en ella se enfatiza la capacidad para transmitir con pasión un mensaje a los alumnos e interesarlos por el conocimiento en general y por los asuntos concretos que desarrolla su disciplina. Como parte de la competencia comunicativa el docente requiere manejar las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. (BARRÓN, 2009, p. 81)

Competencia comunicativa y relacional. Se concibe como una competencia transversal debido a que las relaciones interpersonales constituyen un componente básico de las diversas competencias. La interacción docente-alumno es fundamental en cualquier modalidad educativa, y dependiendo del rol se genera un clima propicio o no para la participación, discusión y análisis en el aula. (BARRÓN, 2009, p. 81-82)

La competencia comunicativa y relacional es considerada por Pantoja como la competencia de relaciones interpersonales, y la define como la “Capacidad de entender e interactuar efectivamente con otros, percibiendo y entendiendo los sentimientos de los demás. Para los profesores, la relación profesor-alumno es la base del proceso de enseñanza y de aprendizaje” (PANTOJA, 2014B, p.10).

Otro aspecto importante es que el docente virtual debe tener la capacidad de orientar al alumno en el uso de las TIC y específicamente en la plataforma que se esté utilizando. La intervención del docente virtual durante el proceso no sólo debe ser para monitorear al estudiante para saber sobre su avance y su interacción con el resto de los compañeros, será de vital importancia para la permanencia de los participantes la motivación “utilizando todos los recursos y técnicas comunicacionales que le ofrecen los distintos medios a su alcance, poniendo en juego además todas su inteligencia interpersonal” (VILLAR, 2011, p.146).

En los EVA se referirán a esta competencia como competencia tutorial, pero considero que en el caso de la DEC no retomaremos la tutoría virtual como en el resto de las propuestas educativas en línea y que se ofrecen en su mayoría para obtener un grado, ya que el docente no pasará mucho tiempo con los alumnos y no se involucra con ellos para ser su consejero ni tendrá conocimiento de sus problemáticas para dirigirlos con un experto. Al ser el papel del docente virtual:

orientar, guiar y sostener la actividad constructiva del alumno... la actividad tutorial se concibe como mediación de la actividad del alumno... se entiende como la capacidad del profesor para proporcionar ayudas, y entre sus características fundamentales se encuentra el grado de ajuste de dichas ayudas a la actividad constructiva del alumno que se pone de relieve en los intercambios mutuos entre profesor y alumno (COLL y, MONEREO, 2008, p. 141).

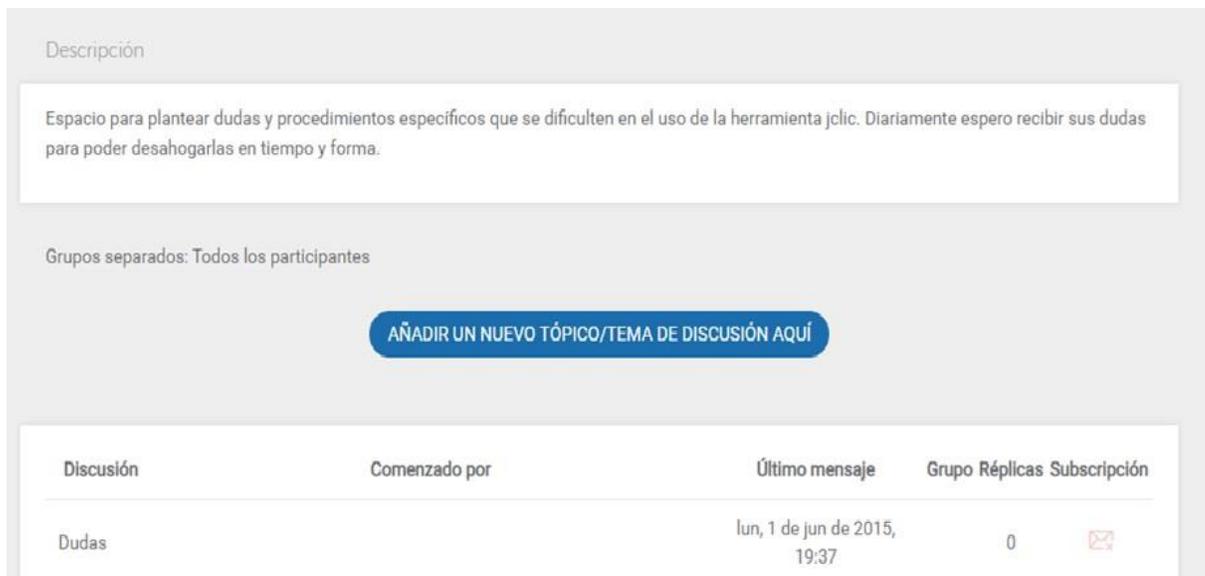
Por tanto, el docente debe ser capaz de detectar los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes para orientarlos y ajustar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Finalmente el docente virtual deberá establecer los procesos de evaluación, por lo que tendrá que diseñar y construir instrumentos de evaluación que respondan al tipo de trabajo realizado en las actividades y que sean coherentes con las estrategias de enseñanza innovadoras, promover los diferentes tipos de evaluación, dar a conocer desde el inicio los criterios de evaluación y dar a conocer los resultados a los estudiantes, sin olvidar retroalimentar sus actividades.

Para Pantoja se trata de la competencia evaluativa y la define como “La capacidad de concebir y generar situaciones evaluativas de acuerdo con el nivel de los alumnos, con una visión amplia de los objetivos que estos deben lograr, señalando el progreso de cada uno en una aproximación formativa, retroalimentando el proceso de desarrollo de los estudiantes en el curso” (Pantoja, 2014c, 37).

Finalmente, el marco teórico presentado en este capítulo sobre los EVA, las alfabetizaciones docentes, el rol multifacético del docente virtual y las competencias del docente virtual nos permitió analizar a detalle algunos elementos que no deben ser olvidados en el proyecto educativo en línea que se está conformando en la DEC; ya que al comparar la teoría con la práctica se marca un punto de partida para identificar sus debilidades, fortalezas y áreas de oportunidades.

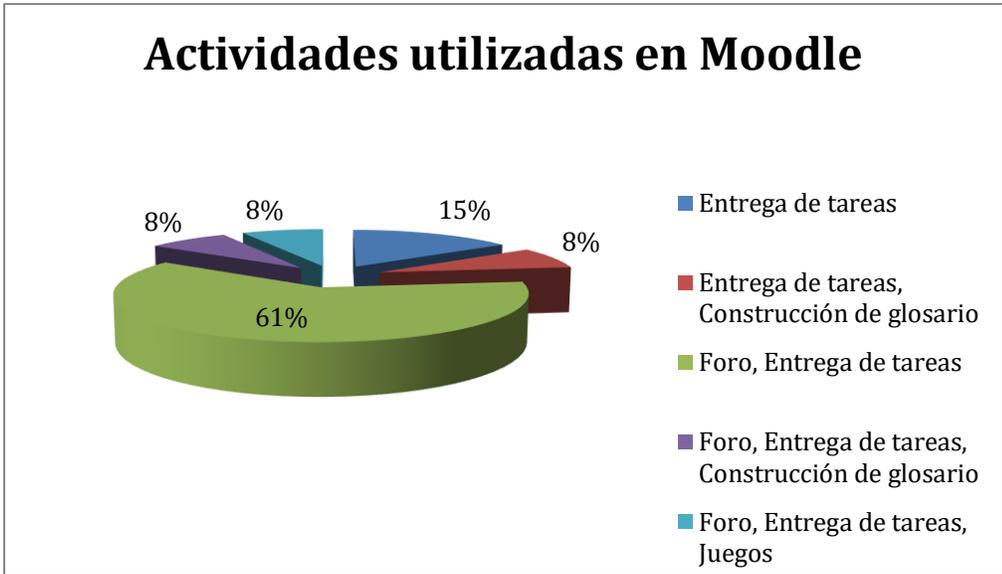
Ilustraremos esta afirmación comenzando por reiterar porqué es necesaria una alfabetización informática. En la figura 6 se muestra un foro de discusión que presenta las siguientes instrucciones: “Espacio para plantear dudas y procedimientos específicos que se dificulten en el uso de la herramienta JClic. Diariamente espero recibir sus dudas para poder desahogarlas en tiempo y forma”. El modo en que fue planteado el foro provocó que el número de réplicas fuera de cero. Si consideramos que los foros son espacios para la discusión, reflexión e intercambio de ideas podemos decir que este foro no cumplió ninguna de sus funciones. Pienso que se pudo plantear de manera en la que se reflexionara sobre los posibles usos de esta herramienta y la ejemplificación con estrategias creadas por los participantes.



**Figura 6. Foro sin réplicas**

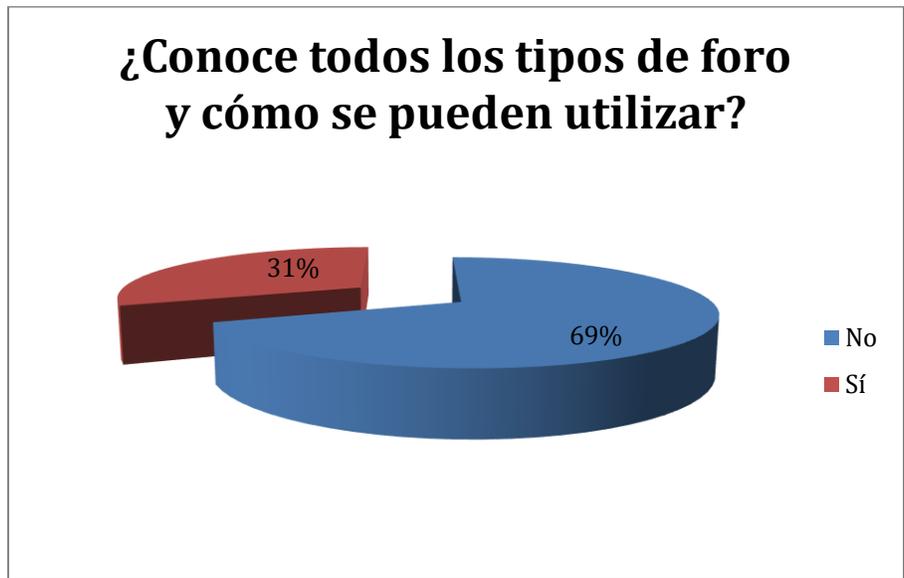
Por otra parte, podemos interpretar que la falta de capacitación en el uso de Moodle propicia poca confianza en los docentes para implementar diferentes tipos de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, así como la posibilidad de interactuar y motivar a los estudiantes, pues se indica que “El resultado muestra que una fracción importante de los docentes no tienen experiencia en el uso del sistema LMS, lo cual dificulta que conozcan sus ventajas y aplicaciones, que es a fin de cuentas uno de los aspectos más importantes para generar la confianza necesaria en la integración de estas tecnologías a la enseñanza” (RODRÍGUEZ, RESPREPO y ARANZAZU, 2014, p. 153).

En la gráfica 7 podemos ver que en la encuesta aplicada el 61% de los profesores declaran que utilizaron únicamente dos tipos de actividades, que son las entregas de tareas y los foros. Es importante resaltar que el 15% dijo que únicamente utilizó la entrega de tareas.



**Gráfica 7. Actividades utilizadas en actividades en línea por los docentes de la DEC**

A pesar de que los foros fueron una de las actividades más utilizadas por los docentes, estos reconocieron no saber qué tipos de foros existen y sus características técnicas, como se muestra en la gráfica 8. La importancia de esta información radica en que gracias al conocimiento de las características de los tipos de foro se pueden desarrollar diferentes estrategias para cumplir con las necesidades didácticas del curso, taller, diplomado o seminario.



**Gráfica 8. ¿Conoce los tipos de foro en Moodle?**

Reconocemos que no solo hace falta una alfabetización técnica de las herramientas tecnológicas (informática), sino también en el uso pedagógico de éstas, por ello, se requiere de una alfabetización digital (múltiple) y de una alfabetización ciberdidáctica, ya que no queremos caer en el error de otras instituciones educativas en las que los docentes manifiestan que existe falta de apoyo institucional, pues “el asesoramiento es sólo técnico y no continúa en el desarrollo de habilidades docentes en el uso pedagógico de estas tecnologías” (RODRÍGUEZ, RESPREPO y ARANZAZU, 2014, p. 156).

En el párrafo anterior mencionamos que se requiere también de una alfabetización digital, por lo que no debemos olvidar que al ser la alfabetización digital compleja y hablar de las herramientas de autor y el dominio de ideas nos permite reflexionar sobre la creación de contenidos para las actividades académicas en línea de la DEC, así como la creación de materiales didácticos, ya que son pocos los docentes que elaboran materiales didácticos para impartir su actividad, por eso resultará muy importante la alfabetización digital.

Es por ello, que al hacer una revisión del tipo de actividades que utilizaron con mayor frecuencia en los diplomados que se han impartido en la DEC, podemos notar que predomina el uso de foros y tareas, como se muestra en la gráfica 7. También podemos decir que la mayoría de las actividades son entrega de ensayos, reportes de lectura y que los foros son utilizados para responder preguntas o entregar documentos, son pocos los docentes que realmente los utilizan como foros de discusión.

En la siguiente tabla se concentran los diplomados impartidos desde el 2014 hasta el 2019-1. Tomamos esta muestra de la oferta académica ya que son las de mayor duración, y por lo tanto se creería que tienen una mayor diversidad de actividades, pues por el tiempo que trabajarán en la plataforma los participantes se cree que la cohesión del grupo y el dominio de la plataforma podría permitir la implementación de metodologías innovadoras de la enseñanza y del aprendizaje. Sin embargo, no en todos los casos es así, como lo veremos a continuación.

**Tabla 4. Actividades de diplomados**

Actividad	Tareas	Foros	Wiki	Cuestionario	Glosarios	Examen	Chat	Otros
Competencias docentes 2014-1	32	33	0	0	1	3	3	0
Competencias docentes 2015-1	32	22	0	0	1	3	3	0
Herramientas gratuitas 2015-1	3	18	1	0	1	0	1	2
Acoso escolar y consumo de drogas 2015-1	12	11	4	5	0	4	0	0
Diplomado de escritura 2015-1	39	26	0	4	1	0	0	2
Virtualización de cursos 2016-1	18	15	0	0	5	0	0	0
Competencias docentes (Dirigido a docentes del Colegio Nuevo Continente) 2016-1	23	16	0	0	1	3	2	0
Acoso escolar y consumo de drogas 2017-1	12	11	4	5	0	4	0	0
Competencias docentes 2017-1	30	24	0	0	1	3	2	0
Diplomado de escritura 2017-1	39	26	0	4	1	0	0	2
Diplomado de lectura de textos literarios 2017-1	40	13	0	3	0	1	0	0
Docencia universitaria 2018-1	25	10	0	0	0	0	0	0
Estrategias pedagógicas para la educación básica: preescolar, primaria y secundaria 2018-2	4	46	0	0	0	0	0	0

Tabla elaborada con información de <https://ecfilos.we-know.net>

Por ejemplo, en el caso del diplomado “Estrategias pedagógicas para educación preescolar, primaria y secundaria” se establecieron 50 actividades, de las cuales el 92% se tratan de foros. Pero al revisar su estructura y las instrucciones podremos notar que se caracterizan por solicitar realizar una lectura para elaborar un trabajo que sería entregado en el foro y debía ser comentado por dos compañeros, y no siempre se dio esa retroalimentación entre pares.

Además, la plataforma Moodle nos brinda la posibilidad de utilizar la herramienta de taller, y que por su estructura requiere lineamientos para la coevaluación entre pares, ya sea para asignar una calificación o un comentario y establece esta fase como obligatoria, lo que a mi consideración tendría mejores resultados que la utilización del foro para la coevaluación.

Al ir revisando las actividades de los diplomados y al considerar las 10 actividades auténticas que mencionamos en este capítulo, podemos decir que únicamente los diplomados de “Competencias docentes” y “Virtualización de cursos” cuentan con actividades que cubren en su totalidad el listado antes mencionado. Cabe destacar que ambos diplomados son impartidos por un par de docentes y que son expertos en educación en línea, por lo que podemos inferir que cuentan con una alfabetización ciberdidáctica.

En ambos diplomados se usan no solo la entrega de tareas y los foros, sino que las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que fueron utilizadas se basan en la elaboración de proyectos colaborativos, análisis de casos, solución de problemas, entre otras. Y resaltare los foros de discusión, ya que en estos diplomados si hay una co-construcción de conocimiento, pues al inicio de estos se entregaron rúbricas de evaluación para los foros (Ver anexo 9), además de que los docentes siempre guiaron las discusiones. Y los docentes apoyaron sus estrategias con la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación (Ver anexo 10).

En la figura 7 se muestra cómo en un foro de discusión de las lecturas que daban el soporte teórico a un módulo hubo 189 réplicas en un grupo de 20 estudiantes. En este foro se compartieron mapas mentales, mapas conceptuales, opiniones, resúmenes de las lecturas y otras formas de abordar el contenido. Las intervenciones fueron constantes ya que los docentes responsables comentaban las aportaciones de los participantes, lanzaban nuevas preguntas y compartían material complementario, además de dar respuesta a las preguntas que surgían por parte de los estudiantes.



Estimados Alumnos:

Una vez leídas las lecturas, no dejen de participar en este foro. No olviden que la participación deben hacerla a diario, es muy importante la interrelación que se establezca entre ustedes, comentando las lecturas, aportando ideas, pueden llevar a cabo mapas mentales, conceptuales, cuadros sinópticos, organizadores gráficos, etc. para ampliar lo leído. Seguramente sus participaciones redundarán en beneficio de todos.

¡No dejen de participar! ¡Adelante!

Dra. María Teresa Pantoja Sánchez y Dr. Daniel Claudio Perazzo Logioia

AÑADIR UN NUEVO TÓPICO/TEMA DE DISCUSIÓN AQUÍ			
Discusión	Comenzado por	Último mensaje	Rélicas
ACTIVIDAD 1-FORO DE LECTURAS		lun, 13 de jun de 2016, 22:03	189

### Figura 7. Foro con 189 réplicas

Pero debo reiterar que la mayoría de diplomados, cursos, talleres y seminarios tienen una arquitectura o instrucciones directivas.

En este apartado hemos determinado que el docente virtual de educación continua necesita una alfabetización profesional que se conformará por una alfabetización informática, digital y ciberdidáctica<sup>10</sup>. Ahora es necesario puntualizar cuáles serán las funciones del rol multifacético del docente y qué competencias deberá desarrollar al ser alfabetizado.

En resumen, definimos brevemente qué alfabetizaciones y qué competencias deben desarrollar los docentes virtuales para que puedan cumplir con su rol multifacético, y en el siguiente capítulo profundizaremos en algunos elementos didácticos en los que debe poner atención el docente para lograr propuestas educativas virtuales pertinentes y de calidad.

<sup>10</sup> Para Gilbón las primeras fases de la ciberdidáctica corresponden a la alfabetización cibernetica y que se refiere al uso de las tecnologías y creación de materiales, en este trabajo se le denomino alfabetización electrónica y alfabetización digital respectivamente. Usamos esos términos ya que son los usuales en la literatura, de tal forma que será más sencillo entender el lenguaje cotidiano.

En este sentido, relacionamos los resultados del estudio *Alfabetización informática y uso de sistemas de gestión del aprendizaje (LMS) en la docencia universitaria* con el caso de las actividades académicas de la DEC, pues hemos determinado en el primer y segundo capítulo que los profesores que colaboran con nosotros no conocen el funcionamiento y características técnicas de la plataforma. También notamos poca interactividad por parte de los profesores debido al desconocimiento del uso de la plataforma.

### **Capítulo 3. Conocimientos didácticos básicos del docente virtual de la DEC FFyL al diseñar un EVA**

Cerramos el capítulo anterior hablando de las competencias que le permitirán desempeñar las funciones que su rol multifacético requiere. En ese mismo capítulo se reconoció la necesidad de nunca perder de vista las dos dimensiones (tecnológica y educativa) que componen un EVA. Ahora nos enfocaremos en los conocimientos pedagógicos y didácticos básicos que debe considerar el docente virtual de la DEC para construir propuestas de calidad y pertinentes.

Comenzaremos por retomar la planeación educativa como eje rector de las actividades didácticas que debe realizar el docente virtual, y que es una de las actividades más importantes porque asegura el éxito del programa educativo; recordemos que sin importar la modalidad educativa el docente tendrá que realizar la planeación del curso, taller, diplomado o seminario a impartir. Pero en educación en línea la planeación tomará mayor relevancia, porque exige una mayor planeación de las interacciones para que se dé el aprendizaje de los estudiantes virtuales.

En educación en línea o e-learning se conoce a esta planeación como diseño instruccional y veremos que tiene particularidades y centra su atención en diferentes elementos según su enfoque educativo. El diseño instruccional ha sido definido como “una prescripción en la cual se establecen las recomendaciones pertinentes sobre materiales, recursos, medios, técnicas y estrategias para el desarrollo eficiente y eficaz del proceso de enseñanza” (UMAHNA, 2008, p. 5).

Será importante considerar que las fases del diseño instruccional se agruparán en dos momentos, que son el diseño instruccional y la implementación o desarrollo; el primero, “corresponde a los procesos generales en el que se define cómo y para qué aprenderá; por otra parte el Desarrollo Instruccional es el proceso de implementar dicho sistema o plan, e incluye su evaluación y mantenimiento” (Pozos, 2010, p.84). Hacemos esta señalización porque nos dará una pauta para analizar algunos elementos a los que deberemos poner mayor atención, ya que algunos de ellos se encuentran en el momento del diseño (selección de materiales, diseño de estrategias de aprendizaje y evaluación, selección de contenidos) y otros se encontrarán en el momento del desarrollo (comunicación, interacción, motivación y evaluación).

Debemos aclarar que los elementos que mencionamos en este trabajo no son los únicos, pero si son los elementos que consideramos muestran mayor diferencia en sus matices entre la educación presencial y en línea. Por lo que creemos que deben ser conocidos por los docentes virtuales de la DEC a detalle.

Como parte de las consideraciones pedagógicas y didácticas, hablaremos someramente de la alineación pedagógica constructivista para ser considerada en el diseño instruccional de un EVA, con la finalidad de que las actividades impartidas en línea presenten coherencia en su diseño (objetivo-actividad-evaluación).

Cerraremos este capítulo hablando de las bondades del aprendizaje colaborativo como una metodología de aprendizaje innovador que motivará al estudiante virtual y que contribuirá en la humanización del proceso educativo en línea.

### ***3.1 Diseño instruccional constructivista para un entorno virtual de aprendizaje***

Umaña nos recuerda que en la educación en línea cambiarán las actividades del docente y del diseñador instruccional, pero no debemos perder de vista que en el caso de la DEC el docente deberá llevar a cabo ambos roles. Es por ello que el docente al fungir como diseñador instruccional deberá “tener una visión mucho más amplia, flexible y enfocada en la generación de espacios generales y no en el desarrollo de estrategias concretas. Esta tarea demanda mayor tiempo y dedicación, sobre todo no puede atender grupos muy numerosos” (UMAÑA, 2008, p. 15).

Sabiendo que requiere más tiempo el diseño instruccional se aboga por que los docentes lo realicen para sus actividades académicas por la importancia del mismo en la educación en línea, pues al sistematizar las acciones de planificación de un curso en esta modalidad nos aseguraremos de crear ambientes que faciliten el aprendizaje así como propuestas didácticas definidas, lo que será nuestra garantía de que el proceso de formación es pertinente, de calidad y exitoso (BELLOCH, s/f a, p. 11-12).

Ya comentamos que el diseño instruccional es la prescripción de las recomendaciones de materiales, contenidos, estrategias y otros elementos, pero en esta prescripción se prevén las interacciones que se darán entre todos los agentes del proceso educativo (docente- estudiantes-contenidos-administradores). De tal manera que el diseño instruccional será un esquema en el que se visualice de forma general todos los

procesos y etapas del programa que se está elaborando (DÍAZ, 2005; UMAÑA, 2008; GIL, 2004). En el diseño instruccional se busca identificar

la infraestructura tecnológica requerida, el método o los métodos necesarios para que se realice la instrucción a partir de determinadas necesidades educativas, de selección y organización de los contenidos y del diseño de situaciones de aprendizaje y evaluación que satisfagan dichas necesidades, tomando en cuenta siempre las características del que aprende y los resultados esperados del aprendizaje (GIL, 2004, p.95)

Lo anterior es realmente importante, pues al identificar la estructura tecnológica y agregar los recursos humanos con los que se cuentan nos evitará desarrollar una propuesta educativa que sea inviable.

Por ejemplo, en el caso del curso comités de bioética se utilizan salas virtuales dentro de Moodle, que obtenemos gracias a un plugin<sup>11</sup> gratuito, pero este tiene restricciones en su versión gratuita, lo que ha requerido generar estrategias de aprendizaje diferentes; aunado a las restricciones los docentes no cuentan con la preparación para atender a un grupo completo de 20 a 30 estudiantes y se ha solucionado asignando horarios por subgrupos de trabajo colaborativo, de esta forma se puede dar atención en tiempo real usando simultáneamente el chat, el audio, el video y asignar turnos a la participación de los estudiantes, además de utilizar la pizarra en la que se puede escribir individual y colaborativamente, compartir pantalla o presentar recursos de la web; esta herramienta es muy completa, intuitiva y logra cubrir las necesidades de la actividad, pero es necesario brindar una capacitación a los docente pues ellos son los moderadores de la sala virtual. Todo este escenario fue diagnosticado al comenzar a planear el curso en colaboración con los coordinadores académicos.

Por otra parte, no debemos olvidar que la selección y organización de contenidos, estrategias, así como otros elementos serán guiados de acuerdo con la propuesta teórica que se haya elegido para propiciar el aprendizaje. “Por lo tanto, todo diseño instruccional

---

<sup>11</sup> El plugin utilizado es BigBlueButtonBN. En la plataforma los docentes encuentran la siguiente descripción de la herramienta para crear el espacio donde se llevará a cabo la actividad, “BigBlueButtonBN le permite crear dentro de Moodle enlaces hacia aulas en línea en tiempo real con salas que emplean BigBlueButton, un sistema de código abierto para conferencias web para la educación a distancia.

Usando BigBlueButtonBN puede especificar el título, descripción, fecha del calendario (que le proporciona un rango de fechas para unirse a la sesión), grupos, y detalles acerca de la grabación de la sesión en línea.”

Al ingresar a la sesión para realizar pruebas el docente también tendrá a su disposición los tutoriales <https://bigbluebutton.org/html5/>

se sustenta en una teoría de la instrucción, no se puede hablar de un único diseño sino de muchos, dado que no existe una única teoría, algunas de las más relevantes son aquellas elaboradas por Bruner, Gagné y Case” (UMAÑA, 2008, p. 6).

En ese sentido debemos decir que el diseño instruccional se ha influenciado por diversas teorías educativas desde su aparición, en la época de los 60 se identifica un enfoque conductista y al servicio de la industria. Y según el autor que se consulte se presentan diferentes modelos de diseño instruccional y que se han fundamentado en las diversas teorías del aprendizaje, dichos modelos se han clasificado en generaciones, Belloch retoma de Benitez cuatro generaciones<sup>12</sup> de modelos de diseño instruccional e inicia con la generación conductista de los años 60.

Bajo el enfoque de la teoría conductista del aprendizaje el diseño instruccional hace que los cursos o programas educativos sean “lineales, sistemáticos y prescriptivos; se centra el modelo en los conocimientos y destrezas académicas y en objetivos de aprendizaje observables y medibles” (BELLOCH, s/f a, p. 2). Como segunda generación del diseño instruccional se identifican los modelos fundamentos en la teoría de sistemas en los años 70 y se caracterizan por ser lineales. La tercera generación se fundamentaba en la teoría cognitiva del aprendizaje y los modelos de diseño instruccional se caracterizan por ser cíclicos.

Según Pozos los modelos que se encuentran en estas generaciones se pueden clasificar de acuerdo a la propuesta de Hernández en:

- Descriptivos. Que dan un panorama general de ambiente de aprendizaje y cómo es que las variables de interés afectan las experiencias de aprendizaje y la instrucción práctica.
- Prescriptivos. Describe cómo es el ambiente de aprendizaje y si se puede construir o alterar, ya que ofrece los lineamientos para realizar las acciones que nos conduzcan hacia el logro de ciertos resultados.

---

<sup>12</sup> Consuelo Becholl (s/f a) en su artículo “Diseño instruccional” habla de una quinta generación de diseño instruccional basadas en el conectivismo o conectismo. Esta generación de diseño instruccional se ve influenciada por la propuesta del aprendizaje mediado por tecnologías de George Siemens; sin embargo, el conectivismo ha sido utilizado únicamente en el diseño de los cursos masivos (MOOC) y estos son un tipo de EVA abierto en el que el aprendizaje del alumno dependerá completamente de su autogestión y autorregulación, desapareciendo la figura del tutor o docente virtual (facilitador o mediador). Es importante destacar que los MOOC se emplean como parte del entorno personal de aprendizaje de un sujeto y la deserción es aún mayor que un curso en línea donde sí existe la figura del docente virtual. Además existen diferentes tipos de MOOC y sólo uno de ellos se apega completamente a los planteamientos del conectivismo, e implica que el estudiante decida la dirección de su aprendizaje y el ritmo. Sólo en algunos casos existe trabajo colaborativo o coevaluación, a pesar de que la interacción o conexión entre los participantes es uno de los principios del conectivismo.

Procedimentales. Se refiere a cómo alcanzar la meta, pone énfasis en ejemplos, repeticiones, retroinformación, evaluación con referencia de criterios.

Declarativos. Como llegar a la meta, enfatizar analogías, instrucciones de autodescubrimiento y evaluaciones de tipo referencial (POZOS, 2010, p.95).

La cuarta generación surgió en la década de los 90, en esta nos concentramos, y se fundamenta en las teorías de aprendizaje constructivista, de sistemas y del caos, por lo que se tratará de un modelo heurístico en el que se generan conocimientos con la combinación de contenidos y actividades, así que se centrará en el aprendizaje del estudiante (BECHOLL, s/f a; AGUDELO, 2009).

Pozos retoma la clasificación de Hernández de los modelos de diseño instruccional constructivistas y los clasifica de la siguiente manera:

Modelo instruccional de expertos-novatos, se enfatiza la actuación del agente educativo: el experto es quien modela y promueve determinados saberes en el novato.

Modelo de descubrimiento individual y colaborativo, resalta la actividad que realiza el aprendiz, puesto que los estudiantes de forma individual o en grupos pequeños afrontan tareas que implican descubrimiento y solución de problemas abiertos.

Comunidades de aprendizaje en donde el énfasis está puesto en la participación conjunta de experiencias socioculturales y colectivas relevantes y auténticas, por lo que se resalta el trabajo cooperativo y la co-construcción del conocimiento” (Pozos, 2010, p.95).

Umaña retoma la clasificación de Fardanesh, y que coincide únicamente con una de las categorías de Hernández. La clasificación de Fardanesh es en “tres categorías: aquellos que responden meramente al aprendizaje individual de los estudiantes; los que se orientan más al aprendizaje en espacios de interacción social, por lo tanto tienden a lo grupal; y finalmente los que cuentan con el doble propósito” (UMAÑA, 2008, p. 11). Podemos notar que coinciden en la categoría de los modelos de diseño instruccional con doble finalidad (individual y colaborativa).

Es importante no olvidar que el diseño instruccional surgió para programas de instrucción presencial pero se ha trasladado a la educación a distancia en donde

se viene trabajando con un diseño instruccional que, en general, se ha orientado desde el enfoque conductista, el cual hoy en día es duramente criticado, debido a que su propuesta no resulta pertinente pues se sustenta más en lo que dice, propone y moldea un profesor, que en lo que piensan y pueden hacer los estudiantes” (UMAÑA, 2008, p. 2).

En el contexto educativo actual el conductismo es duramente criticado en todos los niveles y modalidades educativas, pues se apuesta por las teorías y modelos educativos que se centran en el estudiante y su aprendizaje, no en el docentes y lo que

les puede enseñar (contenidos). Veremos que no se desdeña al docente ni a los contenidos pero cambia su figura y participación en las propuestas educativas.

La tendencia que aún se presenta en el diseño instruccional del enfoque conductista en los cursos en línea se debe a que el constructivismo no es una teoría de la instrucción (Umañana, 2008) y se cuestiona la posibilidad de realizar diseño instruccional con dicho enfoque.

Pero diversos autores como Díaz (2005), Umañana(2008), Becholl (s/f), entre otros, afirman que si analizamos detenidamente las características del aprendizaje en línea se encontrarán muchas de las características de la teoría del constructivismo. Entre las características ubican la autorregulación y autogestión del aprendizaje, la interactividad, el aprendizaje a través del trabajo colaborativo, la figura docente como mediador, el estudiante como actor principal del proceso educativo y por tanto que el estudiante debe construir individual y colaborativamente el conocimiento, por mencionar algunas.

Bajo esta afirmación “el aprendizaje es conceptualizado como un proceso activo de construcción de significados que lleva a cabo el estudiante. La instrucción como tal, entonces pasa a ser un soporte que, con el adecuado desarrollo de la mediación, contribuye en esa construcción del conocimiento, diferente de como se le ha conceptualizado en otras teorías instruccionales donde se ubica en un primer lugar” (UMAÑA, 2008, p. 6).

Por lo tanto en el enfoque constructivista la función del “diseñador de la instrucción es crear entornos en los que puedan tener lugar las interacciones de los distintos elementos intervinientes en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (SERRANO y PONS, 2008, p.682).

Díaz (2005) retoma el pensamiento constructivista vygotskiano de la cognición situada, la concepción del docente como mediador así como la concepción de la computadora como instrumento de mediación entre el estudiante y el conocimiento, pues ambas mediaciones ayudarán al estudiantes a llegar a su zona de desarrollo próximo; de lo cual ya hablamos un poco en el capítulo anterior en la alfabetización ciberdidáctica. Aquí nos detendremos en los principios de la cognición situada en los que, según Díaz (2005), se sustenta el diseño instruccional de una actividad académica en línea:

Situatividad: Se fomenta mediante actividades contextualizadas, como tareas y proyectos auténticos, basados en necesidades y demandas reales, tomando en cuenta el conocimiento explícito e implícito sobre el asunto en cuestión (creencias, normas del grupo).

Comunalidad: Se fomenta en la medida en que hay intereses y problemas compartidos entre los integrantes de la comunidad, lo que permite el establecimiento de metas compartidas.

Interdependencia: Ocurre en la medida en que los participantes varíen en el nivel de competencia o expertez, es decir, si hay diferencias en conocimiento, habilidades, perspectivas, opiniones y necesidades, y siempre y cuando se logren entablar relaciones de beneficio mutuo (por ejemplo, los novatos obtienen apoyo y respuestas de los expertos y éstos ganan reputación en el campo, partiendo de la idea que completar una tarea no será posible si se maneja de manera individual).

Infraestructura: Implica la existencia de reglas o sistemas que promueven la motivación y participación, una serie de mecanismos de rendición de cuentas de los participantes y la disposición de estructuras de facilitación de la información y la interdependencia” (DÍAZ, 2005, p.11).

Por otra parte, y como ya comentamos, ninguna propuesta educativa se fundamenta en una sola teoría del aprendizaje porque se deben adquirir diferentes tipos de conocimientos; habrá contenidos que sólo debemos conocer para tener un referente, otros los debemos analizar, resumir, organizar, etc. Por ejemplo, en algunos casos es necesaria la memorización para poder adquirir otro conocimiento o habilidad; como sucede al aprender un idioma, pues es esencial memorizar vocabulario, y aunque las habilidades de comunicación no impliquen memorizar es necesario conocer el mayor número de palabras posibles (dominio de vocabulario) e incluso para algunos es indispensable memorizar reglas gramaticales por su importancia para una correcta comunicación escrita e incluso oral.

Es por ello, que debemos recalcar que depende de lo que esperamos que los estudiantes aprendan o qué competencias adquieran, podremos ir determinando las teorías, enfoques y estrategias que determinaremos en el diseño de nuestro entorno virtual de aprendizaje. Pero ponemos sobre la mesa la necesidad de que predomine el diseño de entornos virtuales de aprendizaje utilizando los diferentes enfoques constructivistas.

Como afirman Peralta y Díaz, en el diseño instruccional con enfoque constructivista las actividades “pueden ir desde la adquisición comprensiva de contenidos hasta aquellas que fomenten el aprendizaje colaborativo y situado. Resaltamos además, que no siempre van encaminadas al aprendizaje y aplicación del contenido, incluye también procesos

dirigidos a fomentar la motivación y socialización del estudiante con respecto del grupo” (PERALTA y DÍAZ, 2010, s/p).

Peralta (2010) en su tesis *Diseño de ambientes virtuales de aprendizaje desde una perspectiva constructivista*, declara la necesidad de diseñar la educación en línea formal o informal desde un enfoque constructivista, que sea el que determine la interacción entre sus componentes del triángulo interactivo (estudiante<=>docente<=>contenido). Por lo que retoma a César Coll con su propuesta del constructivismo y los ambientes virtuales de aprendizaje, enfoque basado en el constructivismo cognitivo, psicogenético y socio-cultural.

Nosotros incluimos el constructivismo radical ya que de éste se retoma que el estudiante debe ser autodidacta y se verá obligado a desarrollar mecanismos de autorregulación, que como hemos visto anteriormente es una característica indispensable para un estudiante virtual (SERRANO y PONS, 2008, p. 283-284).

Del enfoque del constructivismo cognitivo se retoma que son los procesos cognitivos los que llevarán a los estudiantes a la adquisición de competencias o aprendizaje, para que esto suceda debe existir interacción entre los conocimientos previos y los conocimientos nuevos. En este enfoque “se concibe la enseñanza como un proceso sistemático y organizado, cuyo propósito es la reestructuración cognitiva de los esquemas” (PERALTA, 2010, p. 54) y de esta manera podremos determinar los contenidos y su secuencia, además de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que se establecerán en el diseño instruccional de una actividad en línea. Sin olvidar que se pondrán en juego mecanismos de autorregulación intrínseca y extrínseca (afectivos, emocionales y motivacionales) que afectarán a los procesos cognitivos (SERRANO y PONS, 2008, p. 284).

Del constructivismo psicogenético se rescata que el contexto debe ser el adecuado para el desarrollo cognitivo del estudiante por lo que el docente será facilitador, esto significa que el aprendizaje del estudiante debe ser activo, reflexivo, creativo y este debe ser capaz de aplicar lo aprendido a otras situaciones. Se centrará este enfoque en el planteamiento de problemas para que el estudiante los solucione, por lo que la enseñanza será indirecta (PERALTA, 2010).

Del enfoque del constructivismo socio-cultural se rescata que el aprendizaje es social y que se da gracias a la interacción con los otros y los instrumentos de mediación socioculturales, en la educación en línea la computadora es un instrumento de mediación. El estudiante es visto como agente social que es capaz de llevar a cabo la construcción conjunta de conocimiento gracias a la negociación de significados culturales (PERALTA, 2010). Además, el bagaje cultural y los conocimientos previos que posee el estudiante son elementales para la comprensión y asimilación de la información, e identificar su contexto social para que el aprendizaje sea significativo será elemental.

Por ello, no nos inclinamos por un enfoque específico del constructivismo cuando hablamos de diseño instruccional, sino por el paradigma en general. Umaña dice que

La propuesta constructivista se sustenta en principios básicos, que Karagiorgi y Symeou (2005) describen de la siguiente manera:

1. El conocimiento es construido por el alumno de forma activa.
2. Se prioriza en los procesos de aprendizaje.
3. El aprendizaje y la enseñanza son procesos totalmente diferentes, que no se pueden homologar.
4. Los procesos de aprendizaje adquieren sentido en su contexto, es decir que su viabilidad queda supeditada a su pertinencia en un determinado ámbito social.
5. Se parte de la premisa de que existen diferentes niveles de conocimiento por los cuales pasa un estudiante en su proceso de aprendizaje. Situación que ocurre de manera desigual en los estudiantes, de manera que no es viable establecer objetivos ni procesos generalizados, sino más bien de forma individualizada (UMAÑA, 2008, p. 7).

Se agregan a estos principios que el diseño instruccional constructivista busca que los procesos educativos reduzcan la distancia entre la teoría y la práctica, que no sea un proceso lineal y que la evaluación sea formativa.

Becholl considera que el diseño instruccional constructivista debe tener en cuenta:

- La importancia de los conocimientos previos, de las creencias y de las motivaciones de los alumnos.
- La importancia de la búsqueda y selección de la información relevante y el desarrollo de procesos de análisis y síntesis de la misma que les permita a los estudiantes la construcción de redes de significado. Estas redes establecerán las relaciones entre los conceptos.
- La creación de entornos y ambientes de aprendizaje naturales y motivadores que orienten a los estudiantes en la construcción de nuevos conocimientos, experiencias y actitudes.
- Fomentar metodologías dirigidas al aprendizaje significativo en donde las actividades y conocimientos sean coherentes y tengan sentido para el estudiante, fundamentalmente porque desarrollan competencias necesarias para su futuro personal y/o profesional.
- Potenciar el aprendizaje colaborativo, utilizando las redes sociales que les permitan el intercambio de información y el desarrollo de competencias sociales (responsabilidad, empatía, liderazgo, colaboración) e intelectuales (argumentación, toma de decisiones, etc.) (BELLOCH, s/f a, p. 4).

Por otra parte, veremos que en todos los modelos de diseño instruccional tienen fases para su construcción y éstas variarán en número y la forma en que se construyen en cada modelo. Entre los modelos de diseño instruccional constructivista se encuentra el SOI “Las siglas responden a Selección de la información relevante, Organización de la información de forma significativa para el estudiante y, por último, Integración de la nueva información con el conocimiento anterior del estudiante” (GÓNGORA y MARTÍNEZ, 2012, p. 350) y se enfoca en la construcción de textos; el propuesto por Jonassen que se cimenta en el aprendizaje basado en la elaboración de proyectos, la solución de problemas y el análisis de casos; y el ADDIE que consta de cinco fases; pero al ser criticado por considerarse poco flexible surge el modelo PRADDIE que incluye la fase de pre-diagnóstico (GÓNGORA y MARTÍNEZ, 2012).

Aunque la mayoría de los autores coinciden<sup>13</sup> en que uno de los modelos genéricos y por lo tanto el más utilizado en la cuarta generación es el modelo de Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación, su nombre es el acrónimo de sus fases (ADDIE).

El modelo ADDIE es un proceso de diseño instruccional interactivo, en donde los resultados de la evaluación formativa de cada fase pueden conducir al diseñador instruccional de regreso a cualquiera de las fases previas. El producto final de una fase es el producto de inicio de la siguiente fase. ADDIE es el modelo básico de DI, pues contiene las fases esenciales del mismo (BELLOCH, s/f, p. 10).

Por las características antes mencionadas y la forma en que se interrelacionan sus fases es considerado un modelo sistémico, eficiente y efectivo. Al ser el modelo de nuestro interés describiremos brevemente sus fases, pues se considera que por su generalidad y simpleza cualquier usuario puede hacer uso de él, por lo tanto puede ser una buena propuesta para los docentes virtuales de la DEC.

En la *fase de análisis* se realiza un diagnóstico y para lograrlo se pueden utilizar técnicas de investigación, a partir de los resultados quien realiza el diseño instruccional debe detectar las necesidades de formación, los objetivos de aprendizaje o competencias a desarrollar, la población a la que va dirigido, el perfil del estudiante, diagnóstico de la institución (infraestructura y recursos humanos), formación y dominio del docente virtual

---

<sup>13</sup> Pozos (2008), Agudelo (2009) y Becholl (s/f) describen diversos modelos de diseño instruccional y coinciden que el modelo ADDIE es considerado como un modelo constructivista genérico.

que impartirá la actividad, así como aspectos legales y presupuesto (BELLOCH, s/f a; PAREDES, 2014; GIL, 2004).

La fase de análisis es la base de todo el diseño instruccional, y desde mi punto de vista es uno de nuestros principales argumentos para insistir en que se realice el diseño instruccional de los cursos, pues como se muestra en el Anexo 3 (Ver anexo) hay cursos que tiene muy pocos inscritos. Considero que se debe a que no se realiza una detección de necesidades del público al que se piensa dirigir el curso y existe una tendencia a ofertar cursos muy especializados y por los cuales pocas personas se interesan.

Pongamos como ejemplo algunos casos, en los cursos “Sismos, volcanes y diluvios. Una introducción a la percepción literaria y estética de los fenómenos naturales y sus desastres” y “Género, sometimiento y vulnerabilidad” la inscripción fue de cinco y seis personas respectivamente; al compararlo con la inscripción al curso “Ética y bioética” con treinta y un participantes o al diplomado “Docencia universitaria” con veinte inscripciones, notaremos que los dos últimos superan por mucho las cifras de los primeros. Es probable que estas diferencias se deban a que en las primeras no fueron bien identificadas las necesidades de capacitación, actualización docente o de extensión de la cultura del público al que van dirigidas las actividades para atender los problemas sociales y cubrir sus necesidades laborales.

La *fase de diseño* se trabajará a partir de los productos generados en la fase de análisis y del enfoque pedagógico que se le dará al curso. En esta fase se desarrolla la instrucción de forma sistémica, para ello se deben definir los objetivos; se debe seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos; se debe determinar y diseñar las actividades de aprendizaje; también diseñar y/o seleccionar los materiales didácticos; se debe definir la interacción entre los actores educativos y los instrumentos de mediación; así como los sistemas de entrega, evaluación y retroalimentación (BELLOCH, s/f a; PAREDES, 2014).

Tal vez esta fase sí se tiene cubierta con la planeación que entregan los docentes virtuales actualmente y es en el proceso de acompañamiento que se les brinda retroalimentación para trabajar algunos de estos elementos en los que se detectan deficiencias, como se ejemplifica en el Anexo 5. Ya fue mencionado en el capítulo 1 y lo retomaré por su importancia, en la última modificación hecha al formato de planeación

(Ver anexo 8) se agregó la columna “Actividad del docente virtual” ya que nos ayuda a comprender la forma en que el docente está visualizando su interacción con los estudiantes durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Como también mencionamos, varios cursos se exceden en carga de trabajo y por lo tanto en tiempo, pues no se hace una correcta selección y secuenciación de contenidos.

En la *fase de desarrollo* se producen los contenidos y materiales, pero también se montan contenidos, materiales, guías para los estudiantes, actividades de aprendizaje y evaluación y culmina con pruebas piloto para determinar si será de calidad y eficiente la actividad académica o si es necesario realizar ajustes en alguna de las fases anteriores (BELLOCH, s/f a; PAREDES, 2014).

La *fase de implementación* responde a la puesta en marcha con eficacia y eficiencia de la propuesta académica con los estudiantes, y será en el docente virtual quien promueva la interacción de los estudiantes con él, con los materiales y con los otros estudiantes (BELLOCH, s/f a; PAREDES, 2014). Este es el momento en que el docente virtual deberá poner en juego sus competencias de comunicación, deberá acompañar y orientar a los a estudiantes para ser mediador y facilitador del conocimiento y deberá motivarlos constantemente.

En la *fase de evaluación* se recomienda que la evaluación sea formativa y durante todo el proceso y tiene como objetivo identificar las deficiencias de la experiencia educativa e ir realizando ajustes para mejorarla; por lo que no se realiza la evaluación únicamente al final, y pueden diseñarse instrumentos de evaluación cualitativos y cuantitativos. “Cuando un plan de formación es evaluado se debe poner especial atención en: calidad en el contenido, estructuración del material, actividades de aprendizaje, actuación de los docentes, interacción de los grupos, desempeño de los recursos tecnológicos, entre otros” (PAREDES, 2014, p.49).

Entre las evaluaciones cualitativas se suelen recabar las “actitudes, impresiones y percepciones que tienen los involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje” (GIL, 2004, p.110).

Cerraremos este apartado reafirmando que creemos una necesidad inmediata que los docentes virtuales de la DEC desarrollen sus propuestas educativas con un diseño

instruccional constructivista, pues para cumplir con el objetivo del proyecto de la DEC estas deben ser pertinentes y de calidad.

En la búsqueda de lograr este objetivo es que vemos la necesidad de mencionar las consideraciones pedagógicas y didácticas que deben tener siempre presentes, los elementos fueron mencionados en las distintas fases del modelo de diseño instruccional ADDIE, no obstante, creemos necesario desarrollarlas un poco.

### **3.2 Consideraciones pedagógicas y didácticas**

Como hemos mencionado en todo este trabajo, la dimensión pedagógica o educativa de un EVA es sumamente importante, ya que no se dará el aprendizaje del estudiante con el simple hecho de usar las tecnologías. Tobón (2003) y Becholl (s/f) señalan que el docente virtual debe tener conocimiento de las características de los destinatarios, tener claro qué se desea que aprendan, con qué contenidos llegará a ese aprendizaje, cómo se les enseña, con qué se les enseña, qué actividades deben realizar y cuál será la estructura de esas actividades, sin olvidar cómo se determinará si aprendieron.

Es por ello, que hemos insistido en que el público que más recurre a educación continua y a la educación a distancia son los adultos<sup>14</sup>, y que “se requieren habilidades, competencias y procesos metacognitivos altamente desarrollados, que respondan a un individuo autónomo; implicando madurez, experiencia, conocimiento previo, expectativas concretas a su formación (económicas, reconocimiento, satisfacción, autoimagen), como necesidades sentidas de aprendizaje” (TOBÓN, 2007, p. 20). Esta es la primera consideración que deben tener presente los docentes virtuales.

---

<sup>14</sup> Si bien reconocemos que nuestro mayor público en educación continua son adultos y que varias de las características tanto del estudiante como del docente virtual son directamente relacionadas con la andragogía, aclaro que no fue considerada en este trabajo como un conocimiento sustancial para el docente porque considero que una de sus características que la diferencia con la pedagogía y que es que el docente debe ser facilitador y guía de las necesidades del aprendizaje del adulto; sin embargo, al hablar de diseños de EVA's y usar un modelo de diseño instruccional va requerir que el docente no sólo oriente el aprendizaje sino que lo estructure, que defina los objetivos y los contenidos cuidadosamente, así como diseñe canales de comunicación. Creo que si estuviéramos hablando del diseño e impartición de dos de los tipos de MOOC que existen podríamos pensar en la andragogía abiertamente, pues el conectivismo si permite que el alumno busque satisfacer completamente sus necesidades de aprendizajes al ser el quien elija contenidos, rutas de aprendizaje, etc., mientras que el docente diseña el EVA pero sin fijar rutas ni objetivos.

Las siguientes consideraciones serán referentes a los contenidos, los materiales, las actividades, la comunicación, la interacción, la motivación y la evaluación.

### *Contenidos*

Para poder definir los contenidos pertinentes es necesario partir del objetivo general de aprendizaje del programa educativo a construir, pues el objetivo nos orientará sobre el qué debe aprender el estudiante virtual. Recordemos que

Los contenidos empleados como materiales digitales didácticos, son el eje o columna vertebral de la mediación pedagógica y del proceso de enseñanza aprendizaje en un entorno virtual. Siendo tan importantes deben garantizar la motivación, conectividad e interactividad para facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, así como, la construcción, creación e innovación del conocimiento, deben centrarse... en el estudiante, en la funcionalidad del entorno, dejando de lado la linealidad que la estructuración de los contenidos pueda imponer (Universitaria Virtual Internacional, 2013, p.19).

Al ser los contenidos la columna vertebral de la mediación pedagógica se busca que llegue al estudiante un discurso académico que los oriente a la reflexión, a la investigación y por tanto al aprendizaje situado y significativo. La selección y organización de contenidos con una lógica didáctica (desde una postura educativa) “dependerá del orden y de la complejidad como se desee que los estudiantes aborden esos contenidos. Pueden ser por unidades temáticas, por módulos, por temas o por tipos de contenido, en forma lineal o alternada, de lo simple a lo complejo, de lo particular a lo general, etcétera” (GIL, 2004, p.100).

La tarea de creación de contenidos virtuales le exigirá al docente virtual el dominio disciplinar, una alfabetización informática, digital y ciberdidáctica; hacemos esta afirmación ya que no se tratará únicamente de presentarle al estudiante la lista de temas que se abordarán en la actividad académica, sino de presentarles una construcción que puede contrastar o reunir diferentes posturas de un tema, de tal forma que de una introducción a la investigación por parte del estudiante y que será promovida en las actividades de aprendizaje (Garduño, 2009; GIL, 2004).

Asimismo, el docente debe considerar los conocimientos previos de los estudiantes y que en su organización debe tener presente la relación y la forma en que le será más fácil de asimilar con los nuevos conocimientos.

No debemos olvidar que existen diferentes tipos de contenidos, pues “Los contenidos no sólo hacen referencia a la información sobre un objeto, sino a hechos, conceptos, principios, habilidades, valores, creencias, actitudes, destrezas, hábitos, pautas de comportamiento, etc.; son el recorte deliberado de la realidad para ser asimilado por el estudiante” (GIL, 2004, p.99). En ese sentido se debe tener presente que la selección de los contenidos orientará los materiales y las actividades de aprendizaje. Hacemos este señalamiento porque habrá una gran diferencia entre los contenidos conceptuales y los contenidos procedimentales.

Por consiguiente, creo que los docentes virtuales deben tener muy claro qué tipos de contenidos están seleccionando al construir su propuesta educativa. Resumimos brevemente los tres tipos de contenidos que Gil describe (2004).

- Contenidos conceptuales: se refiere a saberes y se integran de hechos (sucesos particulares), de conceptos (conjuntos de objetos, sucesos o símbolos indispensables para interpretar la realidad) y de principios (conceptos generales con alto nivel de abstracción) (GIL, 2004, p 99-100).
- Contenidos procedimentales: se refieren al saber hacer, es decir al “conjuntos de acciones o formas de actuar para resolver problemas” (GIL, 2004, p.100). Y se integra de habilidades (capacidad y disposición para hacer algo), técnicas (habilidad para realizar procesos) y estrategias (actividades orientadas a conseguir un objetivo) (GIL, 2004).
- Contenidos actitudinales: se refieren al saber ser, por lo que se especifican patrones y principios (actitudes, valores y normas) para la convivencia armónica del sujeto en sociedad (GIL, 2004).

### *Materiales*

Como hemos comentado anteriormente, en los materiales se soportan los contenidos de la propuesta educativa en línea, y será en ellos en los que se establece la interacción entre estudiante-contenido-docente, por lo que deben estar diseñados para promover el aprendizaje activo, en otras palabras se busca que los contenidos se intercalen con la realización de actividades (GIL, 2004, p. 104; MÉNDEZ, 2007, p. 19).

Los materiales didácticos deben ser planeados y responder tanto a los objetivos de aprendizaje como a los contenidos, es un trabajo netamente pedagógico, y en el que no basta con la exposición del contenido en presentaciones, selección de documentos para lectura o videos expositivos. Debe quedar claro que tampoco se trata de grabar una clase magistral para abordar cada tema del curso. El diseño y desarrollo de materiales didácticos va a requerir que el docente especifique un objetivo de aprendizaje, que domine los contenidos, que se desarrolle un guión del material y que se produzca con herramientas tecnológicas. Lo último le exigirá hacer uso de las herramientas tecnológicas denominadas de autor (alfabetización digital).

El docente virtual debe lograr comunicarse con el estudiante de manera eficaz y concreta a través de los materiales didácticos, pero sin vacíos y generando una mejor interacción e incluso retroalimentación. Por lo que no se debe recurrir a utilizar el material que se usa en las clases presencial ni a digitalizar de manera indiscriminada material de texto pues su finalidad y su uso es diferente.

El docente virtual debe entender que una presentación como material didáctico de una clase presencial es únicamente apoyo a su discurso y no es factible para ser revisado por cuenta propia, mucho menos sin tener al docente cara a cara para responder a sus dudas inmediatas. Ya que ese material está diseñado con un lenguaje y estructura para que sólo el maestro lo entienda, ilustre y guíe sus explicaciones.

El material elaborado para un EVA deberá ser interactivo y brindar mayores posibilidades de acercamiento a la información (una presentación o vídeo puede tener hipervínculos para profundizar en los temas de interés del estudiante).

#### *Actividades (e-actividades)<sup>15</sup>*

Nuevamente partimos de los contenidos y los conocimientos, habilidades o competencias que se desean desarrollar en el estudiante, pues el objetivo de las actividades es desarrollar diferentes operaciones cognitivas.

“Cabe señalar que no todas las actividades producen aprendizajes; hay actividades que sólo conectan al estudiante con los conocimientos previos; otras que organizan los

---

<sup>15</sup> Algunos autores llaman a las actividades de aprendizaje en línea e-actividades, Cabrero define las e-actividades como las “diferentes acciones que los alumnos llevan a cabo en completa relación con los contenidos... [y si] presentadas, realizadas o transferidas a través de la red, entonces las podemos considerar como e-actividades” (CABRERO, s/f, p. 25)

conocimientos, otras más, que aplican lo aprendido y, finalmente, actividades que hacen consciente al estudiante de lo que ha aprendido, es decir, de lo que sabe y lo que no sabe. Esta diversidad de actividades requiere del diseño de actividades apoyadas con materiales didácticos y medios de comunicación (GIL, 2004, p.102-103).

Umaña (2008) nos reafirma que en el diseño instruccional se requiere variedad de actividades en las que se priorice la interacción, el aprendizaje activo y que promuevan “el aprendizaje colaborativo, la discusión y el análisis, a fin de que los estudiantes puedan descartar, crear, modificar, articular y defender teorías” (UMAÑA, 2008, p. 8). Reiteramos con insistencia esto ya que en el capítulo anterior señalamos que no existe variedad en las actividades que se diseñan en los cursos, talleres, seminarios y diplomados. Y al hacer la revisión de los diplomados impartidos reconocemos la necesidad de la alfabetización ciberdidáctica así como la implementación de actividades auténticas.

Por otra parte, Gil dice que no se trata de diseñar actividades de manera aislada, y considera que es uno de los momentos más importantes del diseño instruccional, ya que se deben diseñar situaciones de aprendizaje, pues lo que se planea como actividad determinará si el estudiante llega o no al objetivo de aprendizaje, habilidad o competencia a desarrollar. El autor antes citado afirma que “En la educación a distancia estas situaciones de aprendizaje deben estar bien concebidas, pues a diferencia de la educación presencial, no puede improvisarse, sobre todo si se está diseñando un programa educativo en línea, en donde la comunicación e interacción —principalmente— se realizan mediante la computadora y las redes de telecomunicación” (GIL, 2004, p.103).

Es recomendable que se inicie con actividades fáciles y su complejidad vaya aumentando conforme avanza el programa académico, sobre todo si se trabajarán actividades colaborativas. También es recomendable diseñar actividades integradoras y situadas en su contexto, lo cual permite que el estudiante no sienta que las actividades son aisladas y sin sentido.

Por otra parte, es elemental mencionar que el docente tendrá que estar monitoreando y apoyando constantemente a los estudiantes para orientarlos, motivarlos, responder dudas sobre lo que deben realizar, retroalimentar sus avances. No podemos dejar de lado que se le debe dar a conocer la forma de evaluación de la actividad desde el inicio del programa educativo.

Acerca de las limitaciones de las actividades en línea es que son trasladadas de la educación presencial a la modalidad en línea y que suelen ser de menor calidad ya que no se generan las condiciones adecuadas por parte de los docentes y los estudiantes.

Por otra parte, Cabrero (s/f) enlista las siguientes orientaciones para que los estudiantes consideren que son útiles:

- Que exista una pertenencia adecuada entre la e-actividad, y los contenidos y la información que se le está presentando.
- Que los alumnos la perciban como interesante...
- Que se les dé tiempo suficiente para que pueda ser realizada y cumplimentada sin dificultades.
- Tipología diversificada en las e-actividades que se presente a lo largo de la acción formativa.
- Que conozcan los criterios de evaluación.
- Adecuación al nivel educativo/formativo que tengan los estudiantes.
- Que el esfuerzo venga del trabajo a invertir, no en la comprensión de lo que se le exige. Claridad en la presentación de la e-actividad (Cabrero, s/f, p. 28).

El mismo autor recomienda especificar el contexto, los tiempos de entrega, la forma de envío, los recursos que se utilizarán para realizar la actividad, modalidad de participación, los objetivos de aprendizaje, conductas o competencias deseables, los criterios de evaluación y las características de entrega (formato, extensión, etc.).

Finalmente, se hace la sugerencia del uso de actividades para elaborar proyectos que tengan una intervención en su comunidad educativa o vecinal, que se elaboren portafolios de evidencias virtuales, también se recomienda el análisis de casos, la solución de problemas y actividades colaborativas. En el anexo 12 se muestra una lista de técnicas y estrategias sugeridas por Gilbón (2008) para la educación en línea y a partir de las cuales el docente virtual puede diseñar las actividades de aprendizaje.

### *Comunicación, interacción y motivación*

Ya hemos mencionado que las estrategias de comunicación que se establezcan en el diseño instruccional son consideradas elementales para el éxito del programa educativo; una de las desventajas de los EVA que mencionamos en el capítulo anterior fue el descuido de los procesos de comunicación, es decir que no se diseñan correctamente las relaciones que provocarán la interacción. Y como señalamos al inicio

de este capítulo, tanto la interacción como la motivación forman parte de los dos momentos más importantes del diseño instruccional (diseño y desarrollo).

Debemos destacar que el proceso de comunicación intencional entre todos los actores del proceso educativo con el objetivo de generar en el estudiante aprendizaje significativo será nombrado interacción, se asume que entre más interacción hay será mayor la calidad del aprendizaje y por tanto del programa de educación en línea (MÉNDEZ, 2007; Pozos, 2010).

Méndez (2007) señala que existen tres tipos de interacción en el proceso educativo de un EVA y los define de la siguiente manera:

- Interacción bidireccional. El entorno de comunicación es capaz de transmitir tanto los mensajes del emisor como las respuestas a las que éstos dan lugar entre la audiencia, de manera que las funciones de emisor y receptor se intercambian fácilmente (Morris y Ogan, 1996).
- Interacción interpersonal. Aunque los entornos hipermedia son un instrumento masivo en su alcance, también son personalizables, facilitando el intercambio y la comunicación interpersonal. A través del correo electrónico, de las listas de distribución de correo, de los debates y de las discusiones basadas en grupos de noticias, profesores y estudiantes transmiten información, intercambian opiniones, recomendaciones personales, etc.
- Interacción con el equipo y los contenidos. A través de búsquedas en bases de datos, simulaciones por ordenador, ejercicios de autoevaluación en tiempo real, etc., el estudiante interactúa con el sistema tecnológico que permite la comunicación y con los contenidos que éste le facilita. (MÉNDEZ, 2007, p. 21)

Autores como Peralta y Díaz (2010) hacen una distinción entre interacción e interactividades. Refiriéndose con la primera a la forma en que se llevarán los intercambios comunicativos entre los elementos que conforman el triángulo interactivo (contenido<-> estudiante <->docente) en un EVA; con interactividad se refieren a las posibilidades que se generan en dicha interacción.

Brioli (2011) dice que se puede entender de dos maneras la interacción; en la primer interpretación se hace alusión al proceso cognitivo del estudiantes al relacionarse con el contenido a través de los materiales y las actividades de aprendizaje; en la segunda interpretación hace mención al proceso comunicativo del triángulo interactivo que se da gracias a las herramientas sincrónicas y asincrónicas, en este proceso se intercambian y discuten ideas, opiniones, recomendaciones, etc., y es necesario que sean planeados con antelación los espacios de intercambio.

Se podría decir que Peralta, Díaz (2010) y Brioli (2011) coinciden en hacer una distinción en el proceso de interacción. Desde mi perspectiva los autores coinciden al

señalar un proceso comunicativo con la interacción<sup>16</sup> y por otra parte, podemos interpretar que ambos se refieren a un proceso cognitivo con la interactividad. Por lo que “es posible establecer que la interacción es todo aquello que la institución y el docente diseñan, planean y programan para que ocurra durante determinado proceso educativo, que puede ser un curso o una actividad, pero sólo como proyecto” (Pozos, 2010, p.69).

De forma muy general señalaremos que en el proceso de comunicación e interacción el docente siempre debe alentar a los estudiantes en la experiencia educativa, y si detecta dificultades en su proceso de aprendizaje debe intervenir y retroalimentar al estudiante, ya que es su función ser facilitador. El “Ofrecer al alumno apoyo e intentar motivarle a distancia implica el uso de los distintos recursos que ofrece el curso de manera coherente, cercano, flexible y entusiasta” (MÉNDEZ, 2007, p. 48). Esta actividad llevada a cabo en el momento preciso evitará la deserción del programa educativo, el escuchar las necesidades de estos le ayudará al docente a ajustar su propuesta educativa y con ello la calidad de esta.

### *Evaluación*

La evaluación en un EVA deberá caracterizarse por responder a los objetivos de aprendizaje y a las actividades que realizarán los estudiantes, en este aspecto se deberá poner mucha atención, ya que el trabajar un diseño instruccional constructivista exigirá que también se migre del paradigma tradicional de la evaluación al paradigma de evaluación formativa y permanente. Y como mencionamos en el apartado de diseño instruccional, se determinarán las formas de evaluación en el momento del diseño y se ejecutarán en el momento de la implementación (GIL, 2004).

Una de las predisposiciones es que se sigue priorizando la evaluación cuantitativa y la automatización de este proceso, pues resulta más sencillo para el docente, además de que al tener que dar una constancia o diploma de acreditación utilizan la evaluación sumativa para al final indicar quien cumple con la calificación mínima de acreditación, pues es parte de los lineamientos de las instituciones educativas.

---

<sup>16</sup> Recordemos que en capítulo anterior retomamos la distinción que hace Barrón en la competencia comunicativa relacional, pues considero que esa competencia se relaciona con lo que estos autores llaman interactividad.

Por lo anterior, los docentes olvidan o ignoran que también podrían indicar quien acredita o no e incluso asignar una calificación sin la necesidad de que esta sea el resultado del promedio de las calificaciones de sus entregas de trabajos. Pues “Un proceso de evaluación a distancia efectivo y fiable cubrirá aspectos cuantitativos y cualitativos, una evaluación sumativa y formativa, a través de distintos recursos que no sólo busquen informar al estudiante sobre el progreso, sino que también beneficien el aprendizaje” (MÉNDEZ, 2007, p. 50). En esta misma línea vuelve a aparecer la retroalimentación del desempeño del estudiante que le ayudará a tener una mejora permanente en su aprendizaje.

Debe buscarse que la evaluación sea una oportunidad de reflexión del estudiante y que se analice el manejo, la interpretación y la aplicación de los conocimientos; por ello, los instrumentos de evaluación como los cuestionarios y los exámenes de opción múltiple no serán útiles pues no se trata de conocimiento memorísticos (UMAÑA, 2008, p. 8).

Para procurar que en la propuesta educativa se trate de una evaluación formativa y permanente se deben diseñar actividades de evaluación, Gil (2004) menciona que se pueden diseñar actividades de evaluación inicial, formativa, integradora, sumativa y de autoevaluación. Y en la fase de diseño del EVA se decidirá cuáles y en qué momento incluirlas, pero siempre pensando en la finalidad de que nos permitan evaluar si el estudiante aprendió o no. Nosotros añadiremos que también existe la posibilidad de incluir actividades de coevaluación.

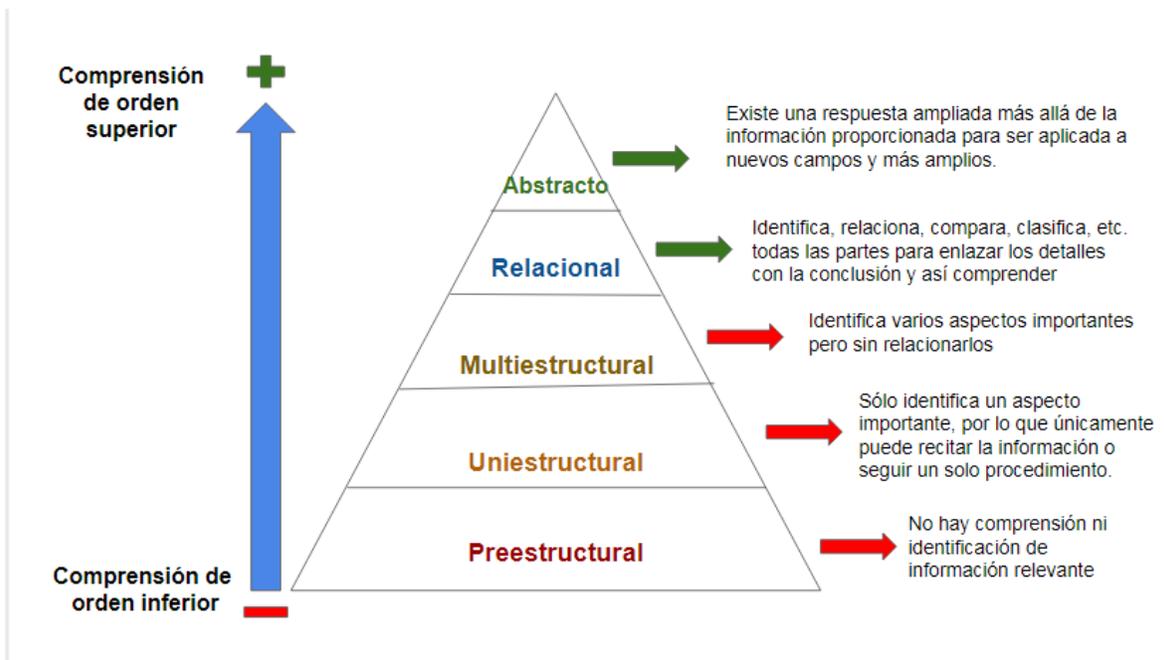
#### *Alineamiento constructivo en el diseño instruccional de un EVA*

Terminaremos este apartado comentando que al hablar del diseño instruccional y de los elementos pedagógicos y didácticos que debemos tener en cuenta al diseñar un EVA existe una constante, que es la selección del enfoque educativo y a partir de éste alinear los objetivos de aprendizaje, las actividades y la evaluación.

En ese sentido Jonh Bigss considera que “Un buen sistema de enseñanza alinea el método y la evaluación de la enseñanza con las actividades de aprendizaje establecidos en los objetivos” (JONH BIGSS, 2006, p.30). En resumen, el postulado dice que si los objetivos, las actividades y la evaluación no responde al enfoque constructivista se seguirá ofreciendo al estudiante un programa académico tradicional y éste logrará

encontrar la manera de acreditar sin aprender y sólo memorizará; esto significa que su comprensión será de orden inferior.

El autor afirma que el entendimiento se da poco a poco, por lo que establece la Taxonomía SOLO (Estructura del resultado observado del aprendizaje), señala cinco niveles en los que las estructuras de comprensión serán cada vez más complejas. Por lo que los estudiantes que se interesan por aprender se ubican en un nivel de entendimiento profundo (nivel 4 y 5 de la figura 8), pero los estudiantes que no se interesan en aprender se ubican en los niveles de entendimiento superficiales (nivel 1,2 y 3 de la figura 8). A continuación se presenta la taxonomía SOLO de Jonh Biggs



**Figura 8. Taxonomía SOLO de Jonh Biggs**

Elaboración propia con información del libro Calidad del aprendizaje universitario (2006).

Jonh Biggs enriquece su propuesta al invitar al profesor a reflexionar sobre el aprendizaje y la clasificación que se hace de los estudiantes en buenos y malos a partir de sus resultados y cómo los percibimos, el autor menciona que un estudiante no es bueno porque no logramos interesarlo en su aprendizaje. Por lo que dependerá del docente y de su función de mediador y facilitador apoyar a los estudiantes a desarrollar niveles de comprensión de orden superior.

La propuesta de Jonh Bigss es hecha para la modalidad educativa presencial, pero consideramos que es fácil de digerir por los docentes que tienen una formación en ciencias de la educación, pedagogía o psicología educativa, de esta manera acercaremos un contenido considerado complejo y elemental para el diseño curricular y la planeación educativa de manera sencilla, agradable e interesante.

### ***3.3 El aprendizaje colaborativo como metodología recomendada en los entornos virtuales de aprendizaje***

Finalmente, en este apartado se pretende resaltar la importancia del aprendizaje colaborativo en la educación en línea. Para ello, será necesario mencionar sus rasgos distintivos, así como sus ventajas y desventajas al ser aplicado en una actividad académica en línea. Además, se diferenciará del aprendizaje cooperativo para que no sean utilizados de manera indistinta, ya que son metodologías que se trabajan de manera diferente y nos permiten desarrollar distintas habilidades.

Para abordar el trabajo colaborativo primero debemos reconocer que esta metodología educativa obedece a las exigencias a las que deben responder tanto las instituciones como sus actores en todas las modalidades educativas, pues al presentarse una realidad problemática y compleja se exigen ciudadanos con participación activa, crítica e informada además de que cuenten con la capacidad de mantener un diálogo abierto, ordenado y respetuoso de las opiniones de los otros. Por ello, es necesario crear espacios de formación en los que los sujetos desarrollen la capacidad de reaccionar a estas circunstancias.

Este escenario busca el desarrollo de nuevas habilidades y competencias en los sujetos para que se adapten y respondan de manera inmediata al nuevo contexto laboral y económico en el que impera el trabajo multidisciplinario e interdisciplinario.

Una de las respuestas dadas a las exigencias educativas y de formación que encontramos es el curriculum flexible, que se caracteriza por no centrarse en contenidos disciplinares, y los programas educativos se basan en estrategias que promuevan un aprendizaje centrado en el estudiante; buscando que éste sea protagonista de su proceso

de aprendizaje y en el que el docente funja como guía. Por ello, vemos cada día con mayor frecuencia el uso del método de análisis de casos y de solución de problemas, así como el uso de estrategias como la lluvia de ideas, el debate, el contrato de aprendizaje, etc.

Sin embargo, no solo existe la exigencia de un pensamiento crítico y creativo, también nos enfrentamos con la necesidad de que los sujetos en todas las modalidades educativas deben desarrollar las habilidades que le permitan trabajar en equipo de manera cooperativa y colaborativa en el ámbito laboral.

El éxito de un estudiante se basará en su capacidad de trabajar en equipos colaborativos y multidisciplinarios. Y debe entender la sinergia como el producto del esfuerzo conjunto, organizado, bien integrado y motivado que aporta mucho más que el trabajo aislado de cada una de las mismas personas que colaboran en él. Se debe buscar a quienes pueden funcionar mejor en un equipo con diferentes roles para dar los mejores resultados. Video: Habilidades del siglo XXI. Colaboración.

Desde esta perspectiva no solo hablamos de un reto para los actores educativos en un entorno de trabajo colaborativo, debemos destacar la magnitud y complejidad de la labor docente en la modalidad en línea, ya que a pesar de no haber nacido en las últimas décadas es indispensable mencionar que con el uso de las TIC se abren un sin fin de posibilidades día con día. Lo que nos ha permitido llegar a la reflexión sobre las características específicas y que debido a las mismas condiciones del contexto se ha privilegiado como la modalidad educativa que busca combatir la discriminación, el rezago y prioriza la cobertura educativa en países como México.

Si bien se reconoce que en la educación en línea hay un distanciamiento entre los actores, lo cual ha determinado una escasa o nula socialización entre estos y que esta falta de relación y contacto llega a desmotivar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, reiteramos que la comunicación es un elemento esencial si es pensado de forma bidireccional y multidireccional, en ese sentido la educación a distancia es un diálogo didáctico mediado por las TIC; porque tiene como componente social la comunicación, sin ella no habría educación y es didáctica porque se desea que los estudiantes aprendan, de ahí su esencia pedagógica.

Acentuamos la importancia de la comunicación y la interacción en el proceso de aprendizaje en línea y de las exigencias del contexto actual sobre las habilidades del sujeto para realizar trabajo en equipo porque serán las metodologías de aprendizaje

cooperativo y colaborativo, las que apoyadas en otras metodologías, propicien la interacción entre los pares, por lo tanto, las experiencias educativas son de co-construcción y más significativas, además de estar preparando a los sujetos para los retos profesionales.

Los entornos virtuales de aprendizaje diseñados sobre todo en plataformas LMS juegan un papel importante, ya que brindan las herramientas necesarias para romper con las limitaciones que llega a tener el trabajo en grupos debido a tiempos y espacios. “El aprendizaje colaborativo mediante la utilización de herramientas virtuales es especialmente útil como estrategia pedagógica puesto que permite la interacción entre el alumnado y posibilita el proceso de aprendizaje simultáneo y el desarrollo de habilidades relacionadas con la docencia on-line” (MARTÍ, DOMÍNGUEZ y PARALERA, 2011, p. 3).

Desafortunadamente, en la literatura y en la práctica docente se trabaja de manera indistinta el trabajo cooperativo y el trabajo colaborativo, el no reconocer sus particularidades se debe a que concuerdan en el propósito de crear comunidades de aprendizaje, pues sugieren que se trabaje en grupos pequeños y con roles establecidos para que la participación sea activa, y ambas metodologías se fundamentan en el constructivismo; pero podemos decir que los matices son los que las diferenciarán, en concreto una de sus diferencias es que los roles y tareas en el aprendizaje colaborativo son más abiertas (ZARAR, 2017).

Estas características son las que hacen que el aprendizaje colaborativo sea tan atractivo como metodología recomendada para el diseño instruccional constructivista, pues se fundamenta en esta teoría del aprendizaje y además motiva al estudiante al evitar el sentimiento de soledad y garantizar la interacción con sus pares.

Las diferencias entre ambas metodologías se pueden contrastar en la siguiente tabla:

Tabla 5. Aprendizaje colaborativo vs aprendizaje cooperativo

Categoría	Aprendizaje colaborativo	Aprendizaje cooperativo
Dirección del proceso	Los alumnos tienen más libertad a lo largo del proceso y podrán tomar más decisiones para llegar al aprendizaje	El profesor establece parámetros claros, como es el trabajo y cómo se va a desarrollar, toma todas las decisiones del proceso de aprendizaje

<b>Idea de equipo</b>	Se intenta que todos trabajen y suplan las desventajas de otros y se mejoren los procesos de aprendizaje	El profesor asigna un trabajo, los alumnos dividen el trabajo y al final lo reúne (el profesor no puede identificar qué parte hizo cada uno y si participan equitativamente)
<b>Cómo se llega al conocimiento</b>	El profesor da una guía, plantea preguntas o tareas y los participantes van descubriendo el conocimiento.	El profesor da un conocimiento veraz a partir del cual trabajan
<b>Espacio de trabajo</b>	Se hace la mayor parte del tiempo en el espacio asignado (clase o plataforma) para poder ser monitoreado, tutelado y vigilar el proceso para ver el grado de implicación de los alumnos y si hay problemas con el grupo o dudas personales de los integrantes.	Se hace en casa ya que no se monitorea
<b>Evaluación</b>	Se da una nota grupal e individual que evalúa el compromiso, la participación, la ayuda que se da a los demás, los logros. Se evalúa el proceso y los resultados	Se evalúa al final el resultado y la nota es la misma para todos los integrantes del equipo.

**Nota:** Comparación tomada del vídeo ¿Qué es el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo? [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=6&v=bX9jKxpB9Uo](https://www.youtube.com/watch?time_continue=6&v=bX9jKxpB9Uo)

En esta misma línea, Zarar (2017) afirma que en el aprendizaje cooperativo se desarrollan las habilidades básicas y necesarias para en algún momento poder involucrar a los estudiantes en el aprendizaje colaborativo.

Es necesario definir rápidamente que el aprendizaje cooperativo se entiende como “un amplio y heterogéneo conjunto de métodos de instrucción estructurados en los que los estudiantes trabajan juntos, en grupos o equipos, en tareas generalmente académicas” (MONDÉJAR, José. 2007, p. 3). Algunos de sus beneficios es que garantiza la responsabilidad individual de los integrantes de un equipo, el desarrollo de un mayor conocimiento por parte de los miembros, el desarrollo de habilidades de comunicación de resultados, organización, búsqueda de información, etc. En el método cooperativo vemos una división de tareas específicas y asignadas por los profesores, como sucede en el uso del método Jigsaw que

[...] es una técnica para la solución de múltiples conflictos que ha sido aplicada al aprendizaje con resultados positivos. En la técnica, también del rompecabezas, cada pieza (estudiante) es esencial para la realización y comprensión de las tareas a superar. El hecho de convertir a cada estudiante en esencial para la resolución del problema es lo

que provoca una mayor implicación en el alumnado y, por tanto, mejores resultados globales, constituyendo así una estrategia eficaz de aprendizaje.

El funcionamiento de la técnica Jigsaw es muy sencillo: inicialmente, los alumnos se dividen en equipos de cinco o seis alumnos, para la resolución del problema. Dentro de cada grupo se decide la parte a resolver por cada uno de ellos, por lo que cada uno de los participantes tiene una única tarea inicial y ésta es necesaria para resolver el problema en su conjunto. Una vez resuelta su parte de trabajo, cada alumno volverá al grupo y presentará un informe de su trabajo. Para un mejor desarrollo de cada una de las partes se recomienda, antes de la presentación del informe al grupo, la reunión de los alumnos por temas específicos dentro del problema. Esta puesta en común ayuda a una mejor resolución, en lo que denominamos reuniones de “expertos” (MONDÉJAR, 2007, p. 5-6).

Algunas de las limitaciones del aprendizaje cooperativo son que hay estudiantes que dominan el proceso, que hay estudiantes que se rezagan y que tiene dificultad para adaptarse a este tipo de trabajo, porque sólo saben trabajar de forma individual. A pesar de estas dificultades es recomendable que esta metodología sea utilizada, ya que es una constante que los profesionistas se hagan cargo de realizar una serie de actividades que complementan un proceso, tarea o la solución de un problema en una empresa o lugar de trabajo. En este sentido es importante que los participantes desarrollen su trabajo de manera individual de la mejor forma posible y con la plena conciencia de que forman parte de un equipo y de que sus actividades son parte de un proceso.

Las similitudes entre el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo es que son métodos que fomentan el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades sociales, de comunicación y cognitivas, haciendo el aprendizaje de mayor calidad. Y definiremos al trabajo colaborativo como

una metodología que trata de fomentar la competencia de “trabajar en grupo”.

El aprendizaje colaborativo en un entorno virtual permite la interacción entre el alumnado y la interconexión y el desarrollo de habilidades relacionadas con la docencia on-line.

El aprendizaje colaborativo, Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) busca propiciar espacios en los cuales se dé el desarrollo de habilidades tanto individuales como grupales a partir de la discusión entre los estudiantes en el momento de comenzar a explorar nuevos conceptos. Según Johnson et al. (1993), “el aprendizaje colaborativo es uso instruccional de pequeños grupos de tal forma que los estudiantes trabajen juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”

Esta nueva forma de aprender no se opone al trabajo individual, es más, se considera como una forma de aprendizaje complementaria al anterior, que fortalece el desarrollo personal del alumnado en muchos aspectos. De esta manera, el método de trabajo del aprendizaje colaborativo intenta que los estudiantes trabajen juntos para aprender y son ellos de alguna manera, los responsables tanto de su propio aprendizaje como del de sus compañeros. (MARTÍ, Ana. *Et al.*, 2011, p. 1-2)

Las ventajas del aprendizaje colaborativo es que permite contrastar opiniones y llegar a conclusiones discutidas y consensuadas, lo que favorece la reflexión, la comunicación y por su naturaleza proporciona un incremento de productividad, además de favorecer el carácter multidisciplinar de los integrantes. La constitución de un equipo de trabajo aumenta y estimula la motivación al no permitir que el estudiante se sienta solo en el proceso de aprendizaje, ya que comparte responsabilidades y este tipo de trabajo exige una organización desarrollada y estructurada (MARTÍ, Ana. *Et al.* 2011). En el aprendizaje colaborativo no se han definido tantas estrategias pues el profesor sólo indica a los estudiantes qué deben lograr y los estudiantes se organizan.

Además de ello podemos hablar de una interdependencia positiva, ya que en el trabajo colaborativo los miembros del grupo deben necesitarse los unos a los otros, porque aquí no se divide el trabajo y los integrantes complementan las deficiencias y fortalezas de sus compañeros. La interacción “entre las personas del grupo, movidas por la interdependencia positiva son las que afectan los resultados de aprendizaje. El contacto permite realizar el seguimiento y el intercambio entre los diferentes miembros del grupo, el estudiante aprende de ese compañero con el que interactúa día a día, o el mismo puede enseñar” (MÉNDEZ. 2007, p. 17).

La interdependencia positiva será central en el aprendizaje colaborativo pues “abarca las condiciones organizacionales y de funcionamiento que deben darse al interior del grupo” (MÉNDEZ, 2007, p. 17) y según Díaz “Ocurre en la medida en que los participantes varíen en el nivel de competencia o expertez, es decir, si hay diferencias en conocimiento, habilidades, perspectivas, opiniones y necesidades, y siempre y cuando se logren entablar relaciones de beneficio mutuo” (2005, p.11).

Sin embargo, también hay desventajas en el aprendizaje colaborativo como es la falta de tiempo de los participantes de un curso en línea, la falta de coordinación, la falta de compromiso, la comunicación discontinua, las disparidades en el uso del lenguaje y la generación de conflictos son desventajas que propician la deserción y el rezago de miembros por mal entendidos.

Las diferencias en cuanto a intereses y la diversidad de objetivos buscados por cada estudiante pueden disminuir el trabajo y propician la falta de compromiso, pues la mayoría de los estudiantes virtuales tienden a buscar su individualidad y no han

desarrollado un sentido de pertenencia a grupos de trabajo (comunidades de aprendizaje).

Por otra parte, sabemos que una de las aversiones de los profesores para desarrollar y aplicar estrategias colaborativas y cooperativas es porque se considera muy difícil dar seguimiento a todo el proceso que se desarrollará para culminar estas actividades, y por lo tanto determinar qué estudiante virtual adquirió los conocimientos esperados y cuál no, quiénes participaron realmente con las actividades asignadas y quiénes no. Y al establecer actividades en grupo debemos tener en cuenta que:

- Hemos de ser conscientes de que los estudiantes utilizan nuestra forma de evaluar para establecer prioridades y orientar su trabajo. Así pues, si optamos por la metodología docente colaborativa hemos de adaptar nuestros criterios y técnicas de evaluación hacia el logro de la interacción, la retroalimentación y el desarrollo holístico, tanto grupal como individual. Aún más, debemos hacerlo explícito en nuestro diseño de evaluación, asumiendo una evaluación basada en criterios: formulando claramente cuáles van a ser los aspectos a evaluar, qué indicadores se van a observar y qué ponderaciones van a tener estos indicadores.
- Otra cuestión a tener en cuenta es que los procesos de evaluación han de ser coherentes. Consiguientemente, si intentamos formar y valorar situaciones de aprendizaje en contextos colaborativos, las evaluaciones de nuestros alumnos no pueden seguir centrándose en la evaluación individual, priorizando ésta en una calificación final. Así pues, la búsqueda de criterios apropiados para la evaluación del aprendizaje grupal nos lleva a incorporar innovaciones en los procesos evaluativos: considerando distintos tipos de evaluación (inicial o diagnóstica, formativa y sumativa); integrando distintas formas (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) y usando diferentes instrumentos relacionados de modo que reflejen información relevante sobre el logro y avance de los aprendizajes adquiridos: observación (a través de matrices, registros descriptivos, lista de verificaciones o tablas de indicadores, etc.), portafolios, diarios de clase, entrevistas y cuestionarios, etc. (IBORRA CUÉLLAR, 2010, p. 228-229).

Una manera de evaluar si el aprendizaje colaborativo dio los resultados esperados en cuanto al desarrollo de habilidades y no solo considerando los resultados es observar el proceso y la metodología. Para ello, en el vídeo titulado “Habilidades del siglo XXI. Colaboración” se presentan las siguientes tres preguntas que propicien la reflexión:

1. ¿Los estudiantes tiene responsabilidades compartidas? Esto significa que más allá de ayudarse mutuamente desarrollen trabajos o respuestas comunes luego de discutir en pares o en grupos más comunes.
2. ¿Tuvieron que tomar entre todos los participantes decisiones sobre el contenido, proceso o producto de trabajo? Es importante valorar si esto los llevó a discutir, estancarse o a ir más allá y trabajar más duro.
3. ¿El trabajo a pesar de planificarse en grupo llevó a la distribución de tareas de responsabilidad individual trazando una red de interdependencia? Si los estudiantes lograron organizarse para entregar lo mejor de sí a través de un

trabajo colaborativo, entonces hubo sinergia y si hubo sinergia el producto resultante será valioso.

Es así que la evaluación y calificación del trabajo colaborativo está sujeta a que el estudiante participe en todo el proceso. Y se recomienda que los criterios de evaluación sean definidos entre los estudiantes y el profesor, para que el primero se comprometa más con la elaboración de la actividad colaborativa.

Podemos concluir que ambas metodologías propician un aprendizaje y experiencias más significativas para los estudiantes virtuales y que al mismo tiempo exigen a los profesores un diseño cuidadoso y que beneficia a la educación en línea; sin embargo, es el aprendizaje colaborativo el que tendrá mayor relevancia, debido a que es necesario un seguimiento puntual del proceso de aprendizaje por parte del docente virtual. En el aprendizaje colaborativo se exige que las habilidades desarrolladas para el diálogo sean aún mayores que en aprendizaje cooperativo. Pero para que el método de aprendizaje colaborativo funcione es necesario que

El profesor/tutor no solo “debe” estar presente sino implicarse en la tarea, en la trama grupal, para garantizar el funcionamiento y la permanencia del grupo. Se espera de él que se capaz de precisar desde el primer momento los objetivos y la relevancia del trabajo y establecer la modalidad de ejecución, tratando de lograr en sus alumnos un compromiso estable con la tarea que favorezca la autonomía de trabajo de cada uno y del grupo, pero que al mismo tiempo los contenga (ROSTSTEIN, Et al, 2006, p. 44).

Por último, debemos agregar que sí implica mayor dedicación en el diseño de las actividades colaborativas así como en su seguimiento y evaluación, pero en la educación en línea significará parte de la humanización del proceso de aprendizaje al romper la monotonía del trabajo individual y genera más interacción y comunicación. También facilita el trabajo con grupos numerosos, así como el desarrollo de habilidades específicas.

Para cerrar este capítulo haremos nuevamente una confrontación de la teoría presentada con el proyecto educativo en línea de la DEC, pues es evidente que tienes diversas carencias, y si bien se ha reconocido en este capítulo que se considera el modelo ADDIE el adecuado al concordar con la misión y visión de la DEC no se ha formalizado ni se exige un modelo de diseño instruccional. Por otra parte, también hemos reconocido que se utilizará el paradigma del constructivismo y no sus enfoques, pero

tampoco se ha exigido un modelo de diseño de e-actividades ni de evaluación que garantice que las actividades seguirán esta teoría educativa.

Es necesario resaltar que en este capítulo se aterrizaron en la práctica docente las alfabetizaciones y competencias mencionadas en el capítulo anterior, esto lo vimos claramente en las fases de diseño y las consideraciones pedagógicas y didácticas que se deben tener en los contenidos, comunicación, la interacción, la motivación y la evaluación.

Para ejemplificar, iniciaremos con que en nuestras actividades nunca se ha realizado un pilotaje de las actividades por falta de presupuesto, pero será necesario crear estrategias para realizarlo; actualmente los ajustes se realizan a partir de la segunda emisión de los cursos, seminario, talleres o diplomados que se han reprogramado, siempre y cuando el docente acepte las sugerencias; el incluir el pilotaje nos permite mejorar la calidad y por tanto la eficiencia de algunas actividades académicas desde su primera emisión y con ello lograr la permanencia y la participación recurrente de los inscritos en esta modalidad educativa. Y el docente virtual tendrá que aprender que la reestructuración del curso es parte del diseño instruccional.

Al respecto de la fase de implementación debemos decir que son pocos los casos, pero si hay docentes que no brindan este acompañamiento y al final del curso sólo asignan calificaciones a los trabajos de los estudiantes, lo cual puede desvirtuar todo el trabajo hecho en las fases anteriores, pues el estudiante suele interactuar únicamente con el contenido.

En la DEC se proporciona a los estudiantes un formato de evaluación (Ver anexo 11), el cual nos da un panorama de cómo fue percibida la calidad del programa, los materiales, el desempeño docente, la plataforma y la atención dada por parte de la administración; desafortunadamente son pocos los usuarios los que responden la evaluación y cuando se les condiciona para la entrega de constancia causó conflicto con los usuarios.

Por otra parte, podemos decir que, debido a la falta de alfabetización informática, sobre todo referente a la plataforma utilizada, son pocos los docentes que saben montar los contenidos, materiales y actividades, lo que implica que no puedan realizar ajustes a

la propuesta educativa para responder de manera inmediata a las necesidades de los estudiantes, lo cual le resta un poco de flexibilidad al proceso educativo.

Y referente al material, al ser mínimo el porcentaje de docentes que elaboran el material, la mayoría lo selecciona y pareciera que son para un curso presencial, por lo que, creemos firmemente en que debemos incitar a los docentes virtuales de la DEC a producir los materiales para sus actividades sin importar que le implique muchas exigencias. Entre las cuales destacó: la alfabetización digital para el uso de herramientas de autor; el conocimiento de las características, componentes, formatos y tipologías del material de enseñanza mediada por tecnologías; el tiempo y trabajo que implica el desarrollo del tipo y formato de material adecuado según las necesidades educativas (BELLOCH, s/f a, p. 13). Pues un material adecuado hace la experiencia del estudiante más agradable y promueve el aprendizaje activo.

No obstante, en el caso de no producir contenidos y materiales es recomendable el uso de recursos abiertos<sup>17</sup>, ya que de esta manera la institución educativa no se verá comprometida con licencias y derechos de autor. Aunque se sigue apostando por el cambio de las prácticas educativas docentes e institucionales que promueven la innovación y la producción propia de recursos abiertos para que puedan ser usados y reutilizados (GARDUÑO, 2009).

Sobre las denominadas e-actividades, repetiremos constantemente que las actividades deben explicar de forma clara qué es lo que debe realizar el estudiante y el objetivo de aprendizaje para que éste le encuentre significado, esta ha sido una observación recurrente en las planeaciones de los docentes virtuales de la DEC, lo cual se ejemplificó en el anexo 5, pues hay casos en que existe confusión por parte de los estudiantes.

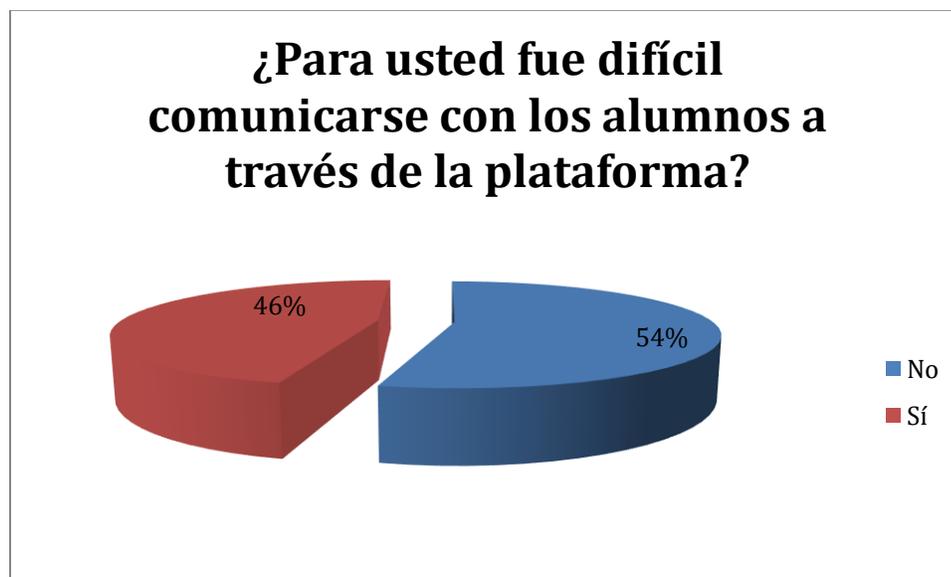
Además, se debe tomar en cuenta la duración de la actividad académica para no saturar a los estudiantes de actividades innecesarias, como ya ha pasado en las actividades académicas en línea de la DEC. En relación con el tiempo de duración, también debe ser cuidadosamente calculado cuánto invertirán los estudiantes en las actividades, considerando las diferentes limitaciones que pueden presentar los

---

<sup>17</sup> Garduño (2009) se refiere a recursos abiertos a que los recursos educativos deben estar disponibles de forma libre y abierta para todos los agentes educativos sin importar la institución, ubicación o modalidad educativa, siempre y cuando sean utilizados con fines educativos (enseñanza, aprendizaje o investigación)

estudiantes al realizarlas (manejo de tecnologías, formación, entre otras) (CABRERO, s/f, p. 28).

Referente a la comunicación, recordaremos que en el prediagnóstico realizado, el 46% de los docentes indicaron que les resultó difícil comunicarse con los estudiantes a través de la plataforma (Ver gráfica 9), la razón por la cual indican que les pareció complicado, en su mayoría, era por el desconocimiento de la plataforma; no obstante, podemos interpretar que ese desconocimiento influyó en que desde la planeación de las actividades no se contempló cómo se iba a comunicar con los estudiantes ni cómo se establecería la interacción entre ellos.

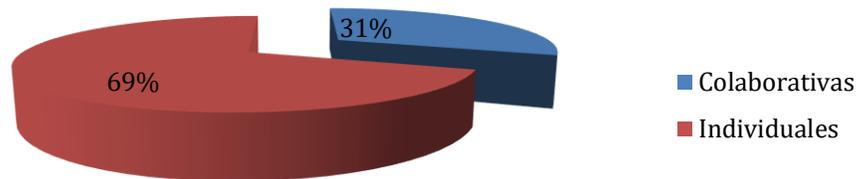


**Gráfica 9. Dificultad en la comunicación a través de la plataforma**

Algunos docentes al solicitar entrega de actividades no contemplaban un espacio de comunicación complementario, como un foro de dudas y comentarios en los que se oriente y motive constantemente al estudiante. Tampoco consideraron el servicio de mensajería que incluye la plataforma para comunicarse con ellos y no fue mencionado en las instrucciones como una posibilidad de interacción.

A pesar de que se ha convertido en un requerimiento de formación, los docentes virtuales que imparten actividades académicas en línea en la DEC no diseñan actividades que fomenten el trabajo en equipo, ya sea colaborativo o cooperativo. En la gráfica 10 se muestra que solo el 30% de los docentes reconocen haber diseñado actividades de este corte. Y al hacer la revisión vemos que es aún más desalentador el panorama.

## Indiqué qué tipo de estrategias utilizo más para que los participantes desarrollarán las actividades



**Gráfica 10. Estrategias colaborativas o individuales**

Al plantear el uso de la metodología de aprendizaje colaborativo notamos que los docentes no conocen la metodología y al intentar implementarla sugieren actividades cooperativas, también desconocen el seguimiento que se debe dar a este tipo de actividades y el tipo de evaluación que se debe llevar a cabo.

Desafortunadamente los docentes virtuales de la DEC llegan a utilizar de manera indistinta el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo; sin embargo, coincido con algunos autores en que cada una de ellas tiene sus particularidades.

Tal fue el caso del curso *Comités de ética y bioética*, curso que no puede ser pensado sin ese trabajo colaborativo, de constante diálogo y co-construcción de conocimiento.

Si bien hubo deserción en ese curso quienes continuaron concluyeron con satisfacción. Al evaluar el curso, creo que fueron pocos los ajustes que se deben realizar para la segunda emisión y a mi parecer las deserciones se dieron principalmente porque los estudiantes no poseían las habilidades mínimas de trabajo colaborativo; sin embargo, en la convocatoria de este curso se hizo explícito que la metodología a utilizar sería el aprendizaje colaborativo y el análisis de casos clínicos para conformar comités interdisciplinarios, como se hace en el curso presencial.

Y como mencionamos anteriormente, para la planeación e implementación de este curso se hizo un análisis detallado de las herramientas tecnológicas que se necesitaban, por lo que se establecieron foros de discusión y las salas virtuales como las herramientas elementales para su implementación, a estas se sumaron otras que variaron según las necesidades del tema y de las estrategias establecidas por cada docente.

En cuanto a la evaluación podemos decir que no sólo se desconocen herramientas tecnológicas que permiten aplicar diferentes tipos de evaluación, sino que se desconocen los diferentes tipos de evaluación.

Concluimos haciendo énfasis en la necesidad de que el docente conozca los elementos pedagógicos y didácticos que se mencionaron en este capítulo, pues creemos que son los conocimientos mínimos que debe poseer, para que al diseñar su propuesta educativa se garantice una calidad educativa. Es necesario aclarar que no dejaría de existir un acompañamiento pedagógico, pero se parte del supuesto de que serán mejor atendidas las observaciones hechas al docente e incluso disminuirá el número de cambios sugeridos; lo anterior permitirá enfocar el tiempo y esfuerzo en el diseño de contenidos y material didáctico.

También es importante rescatar que los recursos humanos con los que se cuentan en la DEC impiden la conformación de un grupo multidisciplinario de trabajo. Lo que seguirá significando para el docente mucha inversión de tiempo; sin embargo, si la propuesta educativa es pertinente y de calidad se podrá reprogramar realizando sólo ajustes que respondan a las necesidades del público al que se atenderá y en pro de una mejora continua del proceso formativo. Lo anterior compensará todo el tiempo invertido en el diseño instruccional del EVA.

## ***A modo de cierre***

En el desarrollo de este trabajo pudimos darnos cuenta de que la UNAM tiene una gran experiencia en la educación en línea, especialmente si enfocamos nuestra mirada en la oferta educativa de licenciatura; lo mismo en las actividades de educación continua, como lo ha demostrado la REDEC. Sin embargo, en la FFyL la División de Educación Continua se han demostrado algunas deficiencias en las actividades en línea, no obstante, es imprescindible aclarar que no estamos afirmando que su calidad educativa es baja.

Este análisis se hace para que su calidad y fiabilidad sea equiparable a cualquier actividad académica de la UNAM, sin importar la modalidad educativa ni la institución, y que simplemente busquemos preservar el renombre que caracteriza a la institución que representamos.

El ejercicio de confrontar el referente empírico con el referente teórico nos demostró que no hay un proyecto educativo bien definido ni formalizado que este dirigido a la mejorara de las actividades y a la alfabetización de los docentes que participan con nosotros, no sólo por falta de recursos económicos sino también de recursos humanos. Además, el marco teórico nos permitió detectar las debilidades y las áreas de oportunidad que tiene la DEC para lograr cumplir su misión y visión, con lo cual pudimos ir determinando algunos de los elementos más importantes para que en un futuro cercano se concrete un proyecto educativo institucional.

Es así como me atrevo a afirmar que el proyecto debe estar enmarcado en el paradigma del constructivismo, por lo tanto, el modelo de diseño instruccional solicitado a los docentes debería ser el ADDIE.

Y no olvidemos que al realizar la revisión de las actividades académicas encontramos que las pocas que se acercan a tener un diseño constructivista son en su mayoría de la clasificación individual-experto-novato. Por lo que, dentro de los objetivos institucionales debe ser prioridad alfabetizar a los docentes virtuales, es necesario motivarlos para que se desarrollen actividades académicas con enfoques constructivistas, pero para ello se tendrán que pensar estrategias que nos permitan acercarlos de manera simple y activa al paradigma constructivista.

Estas afirmaciones se hacen a partir de las revisiones y sugerencias hechas en las planeaciones de todas las actividades académicas impartidas, pero se reforzó con el ejercicio de revisión hecha a los diplomados desde las arquitecturas o tipos de instrucción descritas por Gilbón, en la cual se encontró que la mayoría son actividades de instrucción directivas, pues se basan en un modelo de estímulo-respuesta-retroalimentación; es decir, son de diseño instruccional lineal y conductista.

Por lo que considero que es importante la creación de un curso-taller o programa de acompañamiento para la alfabetización del docente virtual de la DEC, pues a pesar de que en los últimos años con la actualización de la plataforma se implementó un curso autogestivo, diseñado por la empresa que brinda el servicio de hospedaje y administración. Este curso no es considerado por los docentes como un medio para adquirir una alfabetización informática y digital, ya que es raro que un docente lo explore, sin importar que se trate de un formato amigable y sencillo, lo que hace evidente la necesidad de que el proyecto les sea ofrecido por la institución y no por parte de la empresa; sobre todo porque el curso autogestivo sólo abarca la alfabetización informática al centrarse en el uso de la plataforma.

Considero que un curso-taller impartido por la DEC en el que el producto final sea el diseño instruccional de los cursos, talleres, seminarios o diplomados a impartir por los docentes virtuales que colaboran con nosotros será mejor recibido. Al hacerlo de esta forma se garantizarían dos cosas; la primera, que los docentes construyan su propuesta siempre pensando en las dos dimensiones de un EVA (dimensión tecnológica y dimensión educativa); la segunda, se optimizarán los tiempos de revisión de los objetivos, estrategias, materiales, entre otros elementos de la propuesta educativa y los docentes podrían ser capaces de integrar por ellos mismos los contenidos en la plataforma.

Y al insistir en que se realice durante el curso taller un ejercicio breve del diseño instruccional podemos evitar que haya actividades académicas con tan bajo número de inscripciones o con tanta deserción.

El proyecto de alfabetización no solo debe limitarse a un curso-taller, pues para nosotros será importante que el docente tenga claras las competencias que definimos en este trabajo para su desempeño y que delinean su perfil, sobre todo con las competencias de planeación y comunicación, pues en el momento de poner en marcha la propuesta

educativa se dejan de lado el ajuste de la planeación y el seguimiento a los estudiantes; por ello, se tendrán que plantear otro tipo de actividades, como la búsqueda de materias pedagógicas y didácticas, compartir con ellos eventos gratuitos de formación docente dentro de la UNAM que no implique costos, entre otras acciones.

Aclaro que también nos queda la inquietud de realizar un estudio como el que hizo Gilbón (2008) para identificar todas las estrategias de enseñanza y de aprendizaje implementadas en todas las actividades académicas, para identificar las variaciones y los resultados de cada una de ellas.

Realizar ese análisis sería muy interesante ya que también nos permitiría identificar los niveles de interacción que hay en cada una de las actividades, así como reconocer en cuáles se propicia más la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes. Esto nos dará los elementos suficientes para decirles a los docentes que actividades no son sugeridas y fomentar el uso de las que han funcionado, así como motivarlos a construir nuevas estrategias.

En este sentido puede ser relevante la creación de un catálogo de e-actividades y estrategias más recurrentes y funcionales según las áreas disciplinares que son recurrentes en la DEC.

Por ejemplo, al seleccionar y categorizar las diferentes estrategias que se han utilizado para la escritura creativa y específicamente en la elaboración del cuento podemos identificar que se utiliza el foro como herramienta predilecta. Pero hay dos estrategias; la primera, en la que se usa el foro de discusión única sólo para compartir y comentar de manera general si se cumple con las características del cuento; la segunda, en la que se usa el foro con apertura de discusiones, para que cada estudiante abra una discusión para presentar su cuento e ir tallereando con el docente y sus compañeros el contenido y estructura del cuento, esta última estrategia ha requerido de más tiempo e interacción entre los estudiantes y el docente.

Aunado a esto, debemos retomar el reto que como pedagogos tenemos frente a la ciberdidáctica sobre el dominio del lenguajes de programación y desarrollo de aplicaciones educativas para mejorar e-actividades en la educación en línea y que es mencionado por Casas-Olvera (2013), en ese sentido la DEC debe comprometerse con la actualización y especialización de los responsables de las actividades en línea para

que se desarrollen aplicaciones, además, de seguir reflexionando y lograr una innovación didáctica en las actividades.

Recapitulando, debemos reconocer que es necesario que la FFyL promueva un proyecto educativo de educación en línea institucional, para que el proyecto de alfabetización docente sea cobijado y aceptado por los docentes. Una muestra clara de dicha necesidad es la crisis educativa vivida con la pandemia del COVID-2019, ya que la mayoría de los docentes de la facultad no tenían la preparación y herramientas para impartir una asignatura en línea; y con alegría puedo afirmar que la situación fue bastante diferente en el caso de la DEC, pues no fue difícil para nosotros hacer que toda nuestra programación se ofertará completamente en línea de inmediato y nunca se suspendieron las actividades, esto fue gracias a la colaboración de los docentes que han trabajado con nosotros por más de 5 años.

Debo aclarar que algunas actividades si fueron pospuestas hasta que se puedan impartir presencialmente, esta solicitud fue hecha por los docentes. Pero, también se presentó otro escenario, que fue que docentes que se negaban a impartir cursos en línea optaron por las sesiones en tiempo real con herramientas como Zoom, Webex y Meet.

En ese sentido debemos decir que se presentaron tres tipos actividades en línea, que son: las actividades asincrónicas, que se caracterizan por el uso de Moodle; las actividades sincrónicas, que se caracterizan por impartirse en tiempo real principalmente con Zoom; y las actividades mixtas, las cuales se caracterizaron por usar tanto Moodle como Zoom.

Igualmente, debemos mencionar que existe la inquietud por parte de la institución de desarrollar y ofrecer MOOC's, por lo que debemos recordar que estos se basan en el conectivismo y que se tratan de un EVA abierto y sin la intervención o con la mínima intervención del docente; esto significa que el estudiante se autorregula, automotiva y autogestiona el mismo todo el tiempo, por ello, se ha considerado que su modelo de diseño es diferente al que se propone en este trabajo (ADDIE).

Además de que la institución deberá determinar cual de los tres tipos de MOOC serán ofertados, si serán basados en el conectivismo o en el constructivismo, pues a partir de esta reestructuración en el proyecto educativo se determinarán que competencias y que conocimientos necesita el docente virtual; ya que de seleccionarse el conectivismo

no serán necesarias la competencia tutorial ni la competencia comunicativa (interpersonal) pero la competencia lingüística será de vital importancia, por ejemplo.

Con lo anterior, quiero resaltar la relevancia que tiene este trabajo al definir específicamente que el docente virtual de la DEC necesita una alfabetización digital, informática y ciberdidáctica; que debe desarrollar las competencias reflexiva, planificadora, didáctica, metodológica, lingüística, comunicativa (interpersonal), tutorial y evaluativa. Estas alfabetizaciones, competencias y saberes tanto pedagógicos como didácticos mencionados a lo largo de este trabajo han sido seleccionados cuidadosamente para que el docente virtual de la DEC contribuya al logro de los objetivos institucionales.

Finalmente, debemos reconocer que se tenía la necesidad de crecer tanto en número de propuestas como en número de estudiantes atendidos antes de la pandemia COVID-19, ahora tendremos el reto de conservar el número de actividades, docentes y estudiantes participando en actividades en línea, este será un proyecto a mediano y largo plazo, pues se partiría de la alfabetización de los docentes, ya que es probable que al realizar una propuesta educativa acompañado durante todo el proceso para que exista mayor confianza y libertad al diseñar e impartir más actividades académicas en línea (sincrónicas, asincrónica y mixtas) así como semipresenciales.

## Anexos

### Anexo 1. Matriz comparativa

Empresa			Instalación plataforma moodle	
#	Nombre	Contacto	Costo	Observaciones
1	<a href="#">iMoodler</a>	MSc. Ing. Pavel Gonzalez   Executive Director iMoodler   Florida # 720, Santa Cruz (m) +591-70997217 pavel@imoodler.com	*****	Se incluye la instalación en el precio del hospedaje
2	<a href="#">E-learninig México</a>	Ing. Estban Ojeda México D.F: +52 (55) 4169 2392 ventas@wh-ds.com www.mexicoelearning	\$6,500 + iva (\$7540)	*Versión de moodle que se indique *idioma que se indique *Instalación estándar de moodle *Incluye dos horas de capacitación sin costo para uso de plataforma
3	Publicidad y páginas web	Ing. Jorge Bustos contacto@publicidadypaginasweb.com Tel. 57810243	\$4,000 + iva (\$4,640)	*Dos meses gratis de hosting
4	Nivel 7 en México	Ing. Víctor Sánchez Bures (vsanchez@taec.com.mx)/ Director General/ Tecnología Avanzada para la Educación y la Capacitación, S.A. / Popocatepetl 28, Col. Hipódromo, de C.V. México, D.F. 06100/ Tel. 5564-9796 Fax 5096-5803 Cel. 044-55-3899- 6755/ www.taec.com.mx En caso de no encontrarlo hablar con Ing. Sergio Franco	*****	Se incluyen instalación en el precio del hospedaje.
5	weknow Educación 2.0	Sergio Ríos Q. Director de Ventas Tel. Gdl. +52 (33) 9627-9858 Cel. +52 (33) 1143- 1659 sergio@we-know.net	*****	Se incluyen instalación en el precio del hospedaje.
5.1*	weknow Educación 2.0	Sergio Ríos Q. Director de Ventas Tel. Gdl. +52 (33) 9627-9858 Cel. +52 (33) 1143- 1659 sergio@we-know.net	*****	Se incluyen instalación en el precio del hospedaje.

Hospedaje (Hosting)

Costo	Numero de Usuarios	Usuarios concurrentes	Almacenamiento	Servicios incluidos	Observaciones
Anual \$2,500 USD (\$33,479.25 MN)	500	500	50 GB	*Instalación de 'AdvanED Moodle' *Actualización anual de versión *Parches de seguridad *Soporte técnico 24/7 *Limitados profesores y cursos *Salvas Automáticas diarias y semanales *Sistema de Restauración *Firewall *Detector de intrusos *Servicios generales de administración de la base de datos	*El número de usuarios incluye alumnos, profesores y administradores
Anual \$8,500 + Iva (\$9,860)	300	300	5 GB	*Transferencia ilimitada *Cpanel *Soporte técnico del hosting *Mysql	*El número de usuarios incluye alumnos, profesores y administradores *El diseño de la plataforma esta incluido, sólo se debe enviar logos, colores, etc.
Anual \$4,000 + Iva (\$4,640) Semestral \$2,500 + Iva (\$2,900)	500	50	10 GB	*Resguardos cada 24 o 36 hrs. *Cursos ilimitados *Actualizaciones de versión, seguridad y reparaciones necesarias sin costo *Discos espejo para redundancia de datos * Firewall y medidas de seguridad * Estadísticas del sitio *Garantía de 99%	*Actualización de versiones Moodle con costo independiente *Reparaciones hechas por daños de usuarios con costo independiente *Los usuarios incluye alumnos, profesores y administradores. *No incluye instalación de
Anual \$8,302 USD \$5,535 USD	300	Hasta 300 usuarios concurrentes	75 GB	· Hosting usando tecnología de "cloud computing" · Garantía de disponibilidad del 99.9% del tiempo con sistema de monitoreo y alertas para el cliente · Soporte 7x24 · Certificado SSL para la autenticación de usuarios · Atención de incidentes sin limite · Tiempo máximo de respuesta de 2 horas · Instalación de la más reciente versión estable de Moodle, y mantenimiento y actualizaciones · Personalización gráfica de un tema existente a la imagen de la DCE de Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM · Respaldo de datos (backup) diario con recuperación (recovery) de hasta 180 días · Registro de un dominio si ustedes lo requieren · Seguridad avanzada en el datacenter (certificaciones ISO27005 y SAS tipo II con test de penetración continua) · 75GB de espacio en disco · 22 horas de soporte	El precio marcado en la cotización es de \$8,302 USD, pero indican que por ser una cliente académico el precio es de \$5,535 USD
Mensual \$2,300 + Iva (\$2,668). Anual \$32,016	250	Hasta 250 usuarios concurrentes	25 GB	*Plataforma Moodle totalmente hospedada y personalizada por weknow. *Integración a la plataforma de módulos y mejoras para enriquecerla. *Servidores en diferentes ubicaciones geográficas sin límites de ancho de banda, seguridad y garantía de replazo de hardware. *La disponibilidad de la plataforma se garantiza por contrato. *Seguridad y protección a la plataforma, así como respaldos constantes durante el día. *Soporte técnico directo al encargado del proyecto. Manuales de uso para usuarios. *Módulos de reporte a los que podrá dar seguimiento el encargado del proyecto. *Actualizaciones sociales	El pago mensual se deberá realizar dentro de los primeros 10 días de cada mes. Si se realiza el pago anual sólo se cobrarán 11 mensualidades.
Mensual \$4,500 + Iva (\$5,220). Anual \$62,640	250	Hasta 250 usuarios concurrentes	25 GB	*Plataforma Moodle totalmente hospedada y personalizada por weknow. *Integración a la plataforma de módulos y mejoras para enriquecerla. *Servidores en diferentes ubicaciones geográficas sin límites de ancho de banda, seguridad y garantía de replazo de hardware. *La disponibilidad de la plataforma se garantiza por contrato. *Seguridad y protección a la plataforma, así como respaldos constantes durante el día. *Soporte técnico directo al encargado del proyecto. Manuales de uso para usuarios. *Módulos de reporte a los que podrá dar seguimiento el encargado del proyecto. *Actualizaciones sociales *Capacitación: Sesiones presenciales de trabajo con sus docentes para el manejo de la plataforma *Administración total de la plataforma (usuarios, cursos, del sitio y del back-end)	El pago mensual se deberá realizar dentro de los primeros 10 días de cada mes. Si se realiza el pago anual sólo se cobrarán 11 mensualidades.

Valores agregados al Hospedaje

Diseño de interfaz gráfico

Gestión

Actualmente como parte del paquete brindamos estos diseños <http://newschoollearning.com/theme/> que están listos para aplicarse sin costo adicional.

En el caso que uds quisieran un diseño personalizado esto tiene un costo adicional dependiendo de la personalización.

**BASICO** 1. Personalización de un tema existente \$ 300.00 USD (\$3,916.64)

Se incorpora su marca corporativa, logotipo, tipo de letra y colores para hacer de un tema existente el suyo propio.

Lo que se obtiene:

- Un tema modificado con sus logos, marcas y colores
- Marcas basadas en estándares y probadas en todos los navegadores
- Tiempo aproximado 7 días de realización 2. PLUS Un tema que coincide con su sitio actual \$ 800.00 USD (\$10,444.38). Tomamos el diseño de su sitio, y nos dedicamos a que Moodle tenga la misma apariencia. Lo que se obtiene:

\*La instalación de plugins de moodle no tiene costo. Se puede enviar que tipo de plugin requieren y nosotros efectuamos la instalación de estos previa evaluación.  
\*En el caso de la optimización de herramientas, errores y instalación de otras herramientas que no sean los plugins estándares de moodle si tienen un costo adicional tiene un costo de \$50 USD/hora. (\$652.79 \* 4= \$2,611.16) Aproximadamente puede tomar entre 1 hasta 4 horas dependiendo de la complejidad de la herramienta).

En caso de solicitar diseño de curso el costo dependerá de la naturaleza de la información que estructura el curso (cuestionarios, scorm, textos de lectura, videos, etc.), y del volumen de la información a procesar.

\*Actualizaciones, optimización de herramientas, errores de uso e instalación de herramientas de terceros \$2,500 + iva (\$2,900) \*Administración de plataforma costo mensual \$3,500 + iva (\$4,060)

La personalización gráfica de la plataforma en plantilla con el logo de la DEC esta incluido en el hosting siempre y cuando los cambios sean sencillos. Los cambios de funcionalidad a través de diseño o creación de una nueva plantilla se cobra según el número de horas en paquete de (10 hrs) \$3,000+ iva.

\*Actualizaciones de versiones moodle y optimización de herramientas (10 hrs) \$3,000+ iva (\$3,480). \*Errores de uso, reparaciones de daños causados por usuarios e instalación de herramientas de terceros (10 hrs) \$3,000 + iva (\$3,480). \*Soporte técnico de 10 horas con vigencia de un mes \$3,000 + iva (\$3,480)

Moodle tiene plantillas y con ellas se hace el diseño del hosting. Un diseño más sofisticado, que requiera desarrollar plantillas nuevas, Nivel7 ofrece un servicio al que le llaman "Kickstarter", cuya duración es de 30 días, y cuyo costo es de \$3,600 dólares más IVA = \$46,721.52 + iva (\$54196.96)

\*\*\*\*\*

Se personaliza la plataforma, el precio esta incluido en el hosting.

\*Sala de juntas virtual. \*Portal dinámico y correos electrónicos institucionales con la tecnología de Google. Pago mensual por un 12 meses \$34,400.00 MXN Pago anual \$13,200.00 MXN \*\*Soporte técnico a administradores y docentes Pago mensual por un 12 meses \$1,000.00 + iva (\$1,160) Pago anual (\$12,760.00)

Se personaliza la plataforma, el precio esta incluido en el hosting.

\*Sala de juntas virtual. \*Portal dinámico y correos electrónicos institucionales con la tecnología de Google. Pago mensual por 12 meses \$34,400.00 MXN Pago anual \$13,200.00 MXN

Capacitación para rol de administración	Tiempo de entrega	Costo Total de instalación y hospedaje básico (Anual)	Costo Total de instalación, hospedaje básico y capacitación (Anual)	Costo Total de instalación, hospedaje básico, capacitación y valores agregados con paquetes básicos (Anual)
Se capacita a través de videoconferencia con un costo de \$500 USD (30 horas)	12 a 24 horas después del pago	\$33,479.25	\$39,303.92	\$45,631.72 (4 horas de optimización y diseño básico personalizado) \$52,159.46 (4 horas de optimización y diseño plus personalizado)
*Curso en modalidad de e-learning (30 horas y 15 días de acceso al curso) *Manejo de usuarios *Creación de cursos *Creación de usuarios *Asignación de roles dentro de la plataforma *Generación de respaldos de curso *Actualización del software, etc. Costo por curso de \$1,000 + iva (\$1,000)	7 días hábiles	\$17,400.00	\$22,620.00	\$29,580.00
*Curso de 20 hrs y 3 de soporte (10 a 15 días de soporte técnico 30 días posterior al curso) **Haber tomado el curso para profesores o ya dominar los temas de ese curso *Creación y gestión de usuarios *Matriculación *Roles y permisos *Administración de cursos *Calendario *Evaluación *Cuentas de seguridad	2 días hábiles	\$9,280.00	\$16,240.00	\$23,700.00
1) A distancia 2 sesiones de 4.5 hrs. \$378 USD + iva por persona. (\$4,905.76 + iva = \$5,690.68) 2) Curso presencial en instalaciones de la UNAM 8 hrs. y se puede impartir en dos sesiones \$8,000 + iva máximo 6 personas (\$9,280)	Una semana aproximadamente, por cuestiones de diseño, máximo tres semanas por correcciones por parte del cliente.	\$73,081.37 MXN	\$82,361.37 MXN	\$136,558.33 MXN
\$25,000.00 + iva (\$29,000.00)	*****	Pago mensual por un 12 meses \$32,036.00 MXN Pago anual \$29,348.00 MXN	Pago mensual por 12 meses \$61,016.00 MXN Pago anual \$58,348.00 MXN	Pago mensual por un 12 meses \$89,336.00 MXN Pago anual \$84,308.00 MXN
Capacitación para máximo 3 administradores y 25 docentes \$6,000 + iva (\$6,960.00)	*****		*Pago mensual por 12 meses \$69,600.00 MXN Pago anual \$64,380.00 MXN	Pago mensual por un 12 meses \$84,000.00 MXN Pago anual \$77,580.00 MXN

## **Anexo 2. Carta de Valoración de las propuestas de Miguel Ángel Pérez.**

Con base en el análisis de la relación costo beneficio, concordancia entre los objetivos propuestos y oferta técnica, y del valor de los servicios agregados (como diseño gráfico, capacitación de docentes y gestión de la plataforma) se llegó a la conclusión de que la empresa que cumple mejor con los criterios señalados es WeKnow. Baso mi juicio en el estudio de los siguientes elementos:

A) La empresa citada tiene una amplia experiencia en el despliegue de cursos en la plataforma Moodle para otras instituciones educativas.

B) Sus soluciones son de “llave en mano” es decir desarrollan los proyectos desde su concepción hasta su puesta en marcha. Incluyen aspectos como la matriculación y gestión de cursos.

C) Sus esquemas de capacitación incluyen la formación de “profesores editores”. Esta formación inicial de especialistas permitirá a la División contar con docentes clave para el diseño de cursos que pueden eventualmente convertirse en monitores de otros profesores, así como garantizar la existencia de personal especializado en esta modalidad en el futuro próximo, lo que no supone contrataciones nuevas y se puede solucionar con contrataciones por hora clase como en el caso de cualquier otro profesor de DEC.

D) Su experiencia en el almacenamiento y adaptación de Moodle aseguraría contar con herramientas de gestión escolar que no ofrecen otras empresas.

E) La experiencia de esta empresa en el despliegue, protección y almacenamiento de la plataforma Moodle nos permitiría contar con un servicio ininterrumpido y técnicamente estable de la plataforma. Dado que se trata de un programa “open source”, las adaptaciones y elementos que se adicionan para asegurar su óptimo desempeño es muy importante. En particular esta empresa ofrece un sistema adicional de reportes de estudiantes y profesores, importante para la evaluación y gestión de los cursos.

F) Aunque la inversión inicial que consideramos más adecuada es de \$64,380.00 anual (IVA incluido), el uso cotidiano de la plataforma garantizará la recuperación de los costos de la inversión inicial y eventualmente se alcanzará el punto de equilibrio en el esquema financiero que se diseñe para este tipo de oferta educativa.

G) La capacitación que esta empresa propone, tanto para los responsables administrativos como para los académicos que diseñarán los primeros cursos, es adecuada y es esencial para garantizar la formación de un equipo académico especializado en el diseño de cursos de alta calidad académica y con

conocimientos sobre los nuevos modelos de aprendizaje y cognición sustentados en tecnologías “informáticas”

H) A pesar de que la propuesta de gestión y administración de los cursos de WeKnow presenta un costo adicional es la más confiable porque garantizaría la estabilidad de la plataforma; garantizaría la plena satisfacción con el servicio por su solvencia técnica y académica. Este ha sido uno de los elementos cruciales para el funcionamiento de la modalidad a distancia en muchas instituciones educativas. Sin duda, es un factor de éxito del proyecto.

I) En el rubro técnico cuenta su sistema de respaldo en discos espejo y en servidores localizados en diferentes ubicaciones geográficas con tiempo de switching relativamente rápido; la posibilidad de respaldar frente a errores críticos la información y recursos desplegados en la plataforma; y un servicio técnico basado en “tickets” con un módulo de reportes integrado.

J) Se destaca la personalización de la plataforma en el costo, lo que reduce la necesidad de un diseñador gráfico de la imagen institucional de la interfaz de usuario, lo que permite disminuir el costo de operación, así sea de manera adicional.

### Anexo 3. Actividades impartidas en la DEC del periodo 2014 a agosto de 2019 con porcentaje de eficiencia terminal

Nº de Actividad	Tipo de actividad	Nombre de la actividad	Nº de participantes	% de eficiencia terminal	Periodo
1	Seminario	Seminario de Apoyo a la Titulación en línea exclusivo para trabajadores del INEGI	23	30.5%	2014-1
2	Diplomado	Competencias Docentes	16	93.7%	2014-1
3	Taller	Redacción para tesis	22	77.2%	2014-1
4	Curso	Aprendizaje basado en el método de casos	6	100%	2014-2
5	Curso	Aprendizaje basado en el método de proyectos	16	100%	2014-2
6	Taller	Redacción para tesis de Licenciatura	6	100%	2014-2
7	Taller	Taller de Narrativa en línea	14	92.8%	2014-2
8	Curso	Competencias Docentes	14	85.7%	2015-1
9	Curso	Uso pedagógico de las TIC en la docencia	12	100%	2015-1
10	Taller	Taller de Narrativa en línea	13	69.2%	2015-1
11	Diplomado	Competencias Docentes	14	78.5%	2015-1
12	Diplomado	Herramientas gratuitas	17	76.4%	2015-1
13	Curso	Ética para la bioética	31	87%	2015-1
14	Curso	Ética para la bioética grupo 2	19	84.2%	2015-2
15	Curso	Ética para la bioética grupo 3	12	91.6%	2015-2
16	Taller	Taller de Narrativa en línea	5	40%	2015-2
17	Diplomado	Acoso escolar y consumo de drogas	16	87.5%	2015-2
18	Diplomado	Diplomado de escritura	13	84.6%	2015-2
19	Taller	Escritura terapéutica	12	66.6%	2015-2
20	Curso	Dilemas al inicio y fin de vida	21	76.1%	2016-1
21	Curso	Bioética y medicina	19	73.68%	2016-1
22	Diplomado	Virtualización de cursos	11	81.8%	2016-1
23	Diplomado	Competencias docentes (Dirigido al personal del Colegio Nuevo Continente)	20	100%	2016-1

24	Taller	El arte de escribir un cuento	12	75%	2016-2
25	Curso	Zooética y ecoética	18	83.3%	2016-2
26	Diplomado	Acoso escolar y consumo de drogas	9	77.7%	2017-1
27	Diplomado	Competencias docentes	12	83%	2017-1
28	Curso	Dilemas al inicio y fin de vida	16	14	2017-1
29	Diplomado	Diplomado de escritura	7	28.5%	2017-1
30	Diplomado	Diplomado de lectura de textos literarios	9	55.5%	2017-1
31	Curso	Entornos digitales para la mediación del aprendizaje personalizado basado en competencias	10	80%	2017-1
32	Taller	Escritura terapéutica A través del modelo de la terapia de Gestalt	22	59%	2017-1
33	Curso	Letras prohibidas en América Latina	7	100%	2017-1
34	Curso	Competencias para la investigación educativa	8	87.5%	2017-2
35	Curso	Curación de contenidos en redes sociales hacia un aprendizaje personalizado	8	50%	2017-2
36	Curso	Ortografía y redacción 1 - gpo. 1	17	64.7%	2018-1
37	Curso	Ortografía y redacción 1 - gpo. 2	19	47.3%	2018-1
38	Curso	Aprendizaje colaborativo	8	62.5%	2018-1
39	Diplomado	Docencia Universitaria	20	90%	2018-1
40	Seminario	Hacia la estructuración del pensamiento 1. La expresión escrita	17	70.5%	2018-1
41	Seminario	Sociedad del conocimiento y gestión educativa	8	62.5%	2018-1
42	Curso	Género, sometimiento y vulnerabilidad	6	83.3%	2018-1
43	Curso	Zooética y ecoética	15	80%	2018-1
44	Curso	Comités de ética y bioética	23	69.5%	2018-2
45	Diplomado	Estrategias pedagógicas para la educación básica: preescolar, primaria y secundaria	7	71.4%	2018-2
46	Curso	Elaboración de informes y productos de investigación	10	80%	2018-2
47	Curso	Introducción a la historia del arte	8	75%	2018-2
48	Curso	La comunicación en el aula	8	100%	2018-2

49	Curso	Redacción y ortografía I	16	68.75%	2018-2
50	Curso	Redacción y ortografía II	7	85.7%	2018-2
51	Curso	Sismos, volcanes y diluvios. Una introducción a la percepción literaria y estética de los fenómenos naturales y sus desastres.	5	10%	2018-2
52	Curso	Las competencias directivas clave del éxito en las instituciones educativas	8	50%	2019-1
53	Curso	Introducción a la historia del arte	13	13	2019-1
54	Curso	Enlaces entre cine y literatura	13	76.9%	2019-1
55	Curso	Lenguaje llano y lenguaje figurado: las dos caras de la moneda	11	72.7%	2019-1
56	Curso	Bioética y medicina	19	81.2%	2019-1
57	Seminario	Hacia la estructuración del pensamiento 1. La expresión escrita	6	100%	2019-1
58	Curso	La lengua escrita en los alumnos de educación media superior	6	100%	2019-1
59	Curso	Los textos literarios en la educación media superior	11	100%	2019-1
60	Curso	Poesía y literatura	5	100%	2019-1

Tabla de elaboración propia con información de <https://ecfilos.we-know.net>

## Anexo 4. Carta compromiso



### CARTA COMPROMISO

#### Instrucciones:

Le pedimos leer la lista a continuación y, en caso de estar de acuerdo, palomear las casillas correspondientes, firmar el documento y enviarlo vía electrónica al correo bioetica@unam.mx

#### Antes de iniciar el curso:

1. Realizar un plan de trabajo equivalente a 6 horas en plataforma, por una semana.
2. Llenar el cronograma de actividades adjunto, poniendo énfasis en el material que utilizará, el objetivo que persigue con dicha actividad y la descripción de la misma (guía que indique con precisión cómo ejecutar la actividad).
3. Le pedimos no exceder 80 cuartillas totales de los materiales de lectura en la semana.
4. La duración de los archivos de audios, películas, cápsulas informativas, videoconferencias, etc. No deben exceder de 20 min.
5. Entregar todos los materiales (películas, videoconferencias, links, lecturas, etc.) un mes antes de iniciar su semana.

#### Durante el curso:

1. Ingresar dos veces al día a la plataforma para responder preguntas, y promover la discusión de los temas.
2. No tardar más de 48 h en responder preguntas o comentarios en los foros. Recuerde que es la única forma en la que los alumnos estarán en contacto con usted.
3. El tiempo mínimo para mantener abierto un foro de discusión, preguntas o actividad es de 48 h.

#### Fin del curso y calificaciones:

1. Calificar cada actividad de acuerdo al porcentaje que había establecido en el cronograma.
2. Deberá asignar una calificación numérica (0-100) a los alumnos en la plataforma por cada actividad.
3. Deberá proporcionar retroalimentación y calificación a cada una de las actividades programadas.
4. Deberá entregar las calificaciones desglosadas por actividad y el promedio final de la semana.
5. La entrega de calificaciones no deberá exceder 15 días naturales posteriores al cierre de su semana.

#### Consideraciones:

1. Es fundamental mantener comunicación constante con los alumnos a través de la plataforma.
2. Los alumnos no son alumnos de tiempo completo y tienen diversas formaciones académicas.
3. El compromiso de trabajo a la semana para cada alumno es cumplir 6 horas de trabajo en la plataforma.
4. La mayoría de los alumnos trabaja durante el día, por lo que le pedimos considerar que el pico de respuesta y entrega de materiales es por la noche.

#### Recomendaciones:

1. Realizar mínimo un foro y máximo tres.
2. Dejar mínimo dos actividades y máximo cuatro.
3. Permitir que el alumno elija entre dos actividades (EJ: hacer un mapa mental o un cuadro conceptual) o entre dos materiales (EJ: ver una película o leer un cuento). Esto permite ajustarse a los diferentes estilos de aprendizaje de cada alumno.

He leído y comprendo lo que se me pide realizar durante la semana de curso.

---

**Nombre y firma**

## Anexo 5. Muestra de planeaciones comentadas

### Módulo 1: Educación preescolar

#### Semana 1. Funciones de la pedagogía dentro de la educación preescolar

**Objetivo de aprendizaje:** Identificar las funciones y el rol de un pedagogo(a) dentro de una institución educativa a nivel preescolar.

**Fechas:** del 12 al 18 de marzo de 2018

SUBTEMAS	RECURSOS	ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ACTIVIDAD DEL DOCENTE VIRTUAL
-Presentación del curso y de los(as) participantes.	Cuento de presentación	<b>Actividad 1.</b> Cuento personalizado de presentación	<p><b>Indicaciones:</b> Elabora un cuento donde te presentes, debiendo responder las siguientes preguntas:</p> <p>¿Quién soy? ¿Cómo fue mi niñez?                      ¿Quiénes son mis personas significativas? ¿Por qué estudié pedagogía, psicología o alguna profesión a fin con educación básica?                      ¿Por qué me interesó este diplomado?                      ¿Qué espero del diplomado?</p> <p><b>Características de entrega:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Podrá elaborarse en power point, movie maker, I movie, o algún programa para hacer cuentos.</li> <li>• Deberá contener imágenes y texto.</li> <li>• Deberá tener la estructura de un cuento, es decir debe contar una</li> </ul>	<p>La docente a través de la revisión y análisis de los cuentos realizará un diagnóstico de necesidades de aprendizaje del grupo y conocerá sus expectativas sobre el mismo.</p> <p>Dará retroalimentación a cada cuento en dos sentidos:                      Sobre la elaboración del cuento (sentido pedagógico) y su contenido.</p>

**Comentario [GS1]:** Se sugiere variar las actividades considerando las diferentes herramientas de moodle (Entregas de tarea, cuestionarios, foros de pregunta-respuesta, foros de debate, uso de juegos, exámenes, bases de datos, wikis colaborativas, glosarios colaborativos, etc.)

**Comentario [GS2]:** ¿Se refiere a algún cuento de ejemplo? De ser así se debe enviar el archivo. O ¿Hace referencia al producto que entregarán los alumnos?

**Comentario [GS3]:** Se modificó la pregunta pues el diplomado no sólo está dirigido al egresados de pedagogía.



## Cursos de bioética con opción a diploma

	Video: Revisión de video: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Z6x6-vD6onU&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=Z6x6-vD6onU&amp;feature=youtu.be</a>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Formato: Hoja tamaño carta, fuente Arial 11 puntos, interlineado de 1.5, márgenes justificados.</li> </ul> Archivo: Guarda el documento en tipo pdf con tu nombre y apellido seguido de la palabra 'video' ó 'lectura'
Autonomía, capacidad y competencia.  Consentimiento informado.  Consentimiento y atención médica a pacientes con capacidad disminuida: menores de edad, ancianos, dementes, pacientes psiquiátricos o con enfermedades neurodegenerativas.	Lectura 4. Paternalismo y Autonomía Revisión de artículo: <a href="file:///K:/2011%20Nuevo-Curso%20Bio%C3%A9tica%20y%20Medicina%20virtual/Paternalismo%20m%C3%A9dico%20Roberto%20Ca%C3%B1ete.pdf">file:///K:/2011%20Nuevo-Curso%20Bio%C3%A9tica%20y%20Medicina%20virtual/Paternalismo%20m%C3%A9dico%20Roberto%20Ca%C3%B1ete.pdf</a>	Actividad 3. Foro de discusión (Paternalismo Vs. Autonomía) (25%)	<b>Fecha de participación:</b> 25 al 27 de mayo 20:00 hrs. <b>Porcentaje respecto a la calificación final de la semana:</b> 25% <b>Indicaciones:</b> A partir del análisis del texto Paternalismo y Autonomía, ingresa al foro y debate en torno a la pregunta: ¿Cuáles son nuestros deberes frente a los pacientes en relación a autonomía y consentimiento informado?
Consentimiento informado.	Vídeo 2: Consentimiento informado <a href="https://www.youtube.com/watch?v=hMny7VcdSIQ">https://www.youtube.com/watch?v=hMny7VcdSIQ</a>	Actividad 3. Foro genérica del tema	<b>Fecha de participación:</b> 27 al 29 de mayo <b>Porcentaje respecto a la calificación final de la semana:</b> 25%  Después de ver el video deberás comentar o hacer las preguntas que te surgen sobre el consentimiento informado en general.
<b>Recursos:</b> (Enlistar el material multimedia y de lectura básico y complementaria) <b>Básico:</b> Lectura 1. Revisión de la presentación Consentimiento Informado curso virtual.pptx Lectura 2. El Consentimiento Informado. Una Visión Humanista. Dr. Carlos Tena Tamayo. Lectura 3. Carta de los Derechos Generales de los Pacientes Lectura 4: Paternalismo y Autonomía Dr C. Roberto Cañete Villafranca (Para el foro de discusión). Vídeo 1. Consentimiento Informado (22.00') Vídeo 2. Consentimiento Informado (1:14.31")  <b>Complementaria:</b> El Consentimiento Informado: Aspectos Filosóficos del Acto Médico. Acad. Honor. Dr. Carlos Fernández del Castillo S.			

**demo** 03 de mayo de 2016  
 Se deben ampliar las fechas y horarios designados para el foro por lo menos a 72 horas. A menos que se abra como chat en tiempo real, lo cual no se recomienda.



## Cursos de bioética con opción a diploma

<p>Dilemas bioéticos en torno a pacientes en etapa terminal.</p> <p>Cuándo y cómo decidir el retiro de medidas extraordinarias: encarnizamiento u obstinación terapéutica.</p> <p>Cuidados paliativos vs. medidas extraordinarias, rechazo al tratamiento/retiro de tratamiento.</p>	<p>Lectura 3. - La deliberación moral. El método de la ética clínica. Diego Gracia. Caso clínico 1 Caso clínico 2</p> <p><b>**Lecturas opcionales recomendadas:</b> - Ética de los cuidados paliativos. Diego Gracia - Voluntary stopping of eating and drinking at the end of life. <a href="#">Nataša Ivanović</a></p>	<p><b>Actividad 3</b> <b>Conversatorio</b></p> <p>Entrega de análisis de casos Resuelve los casos clínicos de acuerdo al método de deliberación moral propuesto por Diego Gracia. (40%)</p>	<p><b>Fecha de entrega:</b> 30 de marzo de las 19:00 hrs hasta las 21:00 hrs. <b>Porcentaje respecto a la calificación final de la semana:</b> 40%</p> <p><b>Indicaciones:</b> A partir del análisis de los casos clínicos propuestos, junto con la conferencia y la discusión de las lecturas, ingresa al conversatorio (30 minutos por equipo) y dialoga sobre los casos tratando de abordar los siguientes ejes temáticos: a) Clínico b) Ético c) Jurídico</p> <p>Resuelve los casos clínicos propuestos de acuerdo a la metodología del Prof. Diego Gracia Nota: Debes enviar en un documento <u>pdf</u> tu análisis y comentario de los casos facilitados por el profesor para discutir en el foro, el documento debe llevar tu nombre y apellido seguido de actividad 3, con una extensión de 2 a 3 cuartillas. A falta del profesor el día y hora del foro, la actividad podrá realizarse entre pares.</p>
<p><b>Recursos:</b> <b>Básico:</b> <b>Lectura 1.</b> Capítulo II. La bioética ante el problema del cuidado del anciano con demencia. Tirso Zúñiga • Libro: Bioética y calidad de vida en ancianos con demencia. (PDF). Pp27-69. <b>Lectura 2.</b> La capacidad de los pacientes para tomar decisiones: Una tarea todavía pendiente. Pablo Simón <b>Lectura 3.</b> La deliberación moral. El método de la ética clínica. Diego Gracia. <b>Presentación 1.-</b> Revisar la conferencia "Ejercicio de la autonomía en el análisis de dilemas bioéticos en la atención médica". Tirso Zúñiga. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=fMmeT_PaEPM&amp;feature=em-uploademail">https://www.youtube.com/watch?v=fMmeT_PaEPM&amp;feature=em-uploademail</a>. *Revisar los primeros 20 minutos.</p>			

Sugerencia de estructura de la actividad 3:

A partir de la conferencia y las lecturas, analiza y resuelve los casos clínicos de acuerdo a la metodología del Prof. Diego Gracia.

Luego, deberás enviar en el foro indicado un documento pdf con tu análisis y comentario de los casos facilitados por el profesor, el documento debe llevar tu nombre y apellido seguido de actividad 3, con una extensión de 2 a 3 cuartillas.

Por último, el día sábado deberás ingresar al conversatorio en el horario que te fue asignado (30 minutos por grupo), previamente deberás leer el documento de los compañeros de tu grupo y dialogarán sobre los casos tratando de abordar los siguientes ejes temáticos:

- a) Clínico
- b) Ético
- c) Jurídico

**Nota: Es importante que el grupo se organice para el dialogo en el conversatorio, ya que el profesor puede o no estar monitoreando la actividad, la cual será grabada y revisada por el profesor para asignar una calificación."**

<p>3.-Feminicidio y colonialidad: clase, género y raza</p>	<p>Lectura 6. Rita Laura Segato. <i>La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez.</i> Páginas 33-90</p> <p>Lectura 7. Las nuevas formas de guerra contra las mujeres</p> <p>Lectura 8. Rita Laura Segato. <i>La guerra contra las mujeres.</i> Páginas 109-126)</p>	<p><b>Actividad 4.</b> Foro de discusión Feminicidios y crueldad hacia los cuerpos femeninos</p> <p>Realiza una discusión con tus compañeros en el foro correspondiente a las siguientes páginas de los textos de Rita Laura Segato correspondientes a las siguientes páginas 33-90 del texto la Guerra contra las Mujeres y páginas 109 a 126 del mismo texto. )</p>	<p><b>Indicaciones:</b> Realiza una discusión con tus compañeros en el foro correspondiente, los elementos a discutir son:</p> <p>(Por cada ensayo, el primero correspondiente a La escritura en el cuerpo de las mujeres, el segundo a Las nuevas formas de guerra contra las mujeres, y el tercero Colonialidad y patriarcado moderno tendrás que redactas mínimo 300 caracteres para cada uno en ellos.)</p> <p>(Escribirás respecto a la relación entre la crueldad hacia los cuerpos femeninos y feminizados explicando razones teóricas de está.)</p> <p>(En cuanto al tercer texto explicarás la relación entre colonialidad y patriarcado señalando en que consiste dicho paradigma y por qué es un paradigma cuestionable en términos morales y políticos y definirás de acuerdo a la autora las características del patriarcado latinoamericano moderno.)</p>	<p>Moderar la discusión de los participantes y revisar que los elementos teóricos de la lectura estén presentes en el foro. Además de propiciar un intercambio y dialogo entre los mismos.</p>	<p><b>Comentario [A4]:</b> ¿Con ensayos se refiere a textos que deben leer? ¿Son los mismos documentos que menciona de Rita Segato y el texto de Guerra contra las mujeres? Pareciera que en el apartado anterior son dos lecturas y en este apartado son tres.</p> <p><b>Comentario [A2]:</b> La información que está en rojo se eliminará</p> <p><b>Comentario [A5]:</b> No es clara la actividad, es importante que los alumnos tengan claro si a partir del análisis de los textos deben hacer un comentario por cada uno de esos ejes de discusión o lecturas de 300 caracteres.</p> <p><b>Comentario [A1]:</b> Verificar si estas son las lecturas que deben realizar para esta actividad.</p> <p><b>Comentario [A6]:</b> Es importante organizar bien la actividad para que sea clara, no se entiende si harán por lectura una actividad. Tampoco se entiende cual será la dinámica de interacción entre los alumnos en el foro.</p> <p><b>Comentario [A3]:</b> No es claro cuáles son los textos que se deben consultar, sobre todo porque el siguiente apartado menciona tres ensayos.</p> <p><b>Comentario [A7]:</b> Se sugiere que se estructure la actividad por pasos. Por ejemplo:</p>
--	---	---	---	--	--



feminicidio la política del asesinato de las mujeres capítulo de Genocidio femenino e infanticidio femenino páginas 153 a 165 y 257 a 271)

Infanticidio Femenino de S.H. Venkatramani y Janssen-Jurreit enriquecelos con enlaces sobre artículos de periódicos o revistas que versen sobre casos particulares de infanticidios de niñas cometidos en latinoamérica o México durante el año 2018.

**Tu participación debe mencionar tanto elementos de la lectura como elementos de al menos un caso práctico que puedas argumentar.**  
**Tu participación debe ser de 300 caracteres máximo.**

**Fecha de entrega:** última semana del curso

**Valor de la actividad:** 10%

**Nota:** En caso de que el alumno no realice la actividad se deberá asignar la calificación de cero.

**Comentario [A11]:** Si se deja así puede ser confuso para los alumnos, es necesario que corresponda con lo mencionado en el apartado anterior.

**Comentario [A9]:** Esta información se eliminará

**Comentario [A12]:** ¿esto significa que deben realizar una investigación? Si es así debe especificarse.

**Comentario [A13]:** La organización y lo que se les pide a los alumnos corresponde a un foro no a una wiki. En el caso de la Wiki deben redactar los elementos que conforman el tema y no se trata de una participación de 300 caracteres. Se puede solicitar que describan los elementos de infanticidio y que muestren el análisis de un caso encontrado en internet, eso serían elementos solicitados para la creación de la wiki individual o grupal.

		de la expresión <del>expresión</del> expresión escrita distinguiendo sus tipologías.		
		Actividad 4. Foro de discusión (cuál es la relación pensamiento- escritura)	Fecha de participación: 7 al 12 de mayo 2018 (20:00 hrs). Porcentaje respecto a la calificación final de la semana: 25% Indicaciones: A partir del análisis de de los recursos de la semana, ingresa al foro y debate en torno a las preguntas planteadas.	Durante la discusión en foro realizará síntesis de los puntos tratados, planteara preguntas que quien la discusión y retroalimentara las participaciones de los alumnos.

Comentario [GS3]: ¿Cuáles son las preguntas del foro?

**Recursos:**

vídeo:

Video 1.- Estructuras del pensamiento.

Video 2. -Tipos de discurso: Narrativo, descriptivo y argumentativo.

## Anexo 6. Formato de diseño instruccional

### DIPLOMADO EN BIOÉTICA - Modalidad: en línea

#### Módulo: Zooética y ecoética

Profesores: Dra. Beatriz Vanda y Dr. Alejandro Herrera

Objetivos de aprendizaje	Contenido por temas
<p>- El alumno conocerá los argumentos científicos y éticos para incluir a los animales, plantas y ecosistemas, dentro del círculo de consideración moral.</p> <p>- Conocerá y analizará algunos de los principales problemas y dilemas éticos que surgen de la relación del humano con los demás seres vivos y su entorno, para poder proponer soluciones que beneficien a todos, y reduciendo al mismo tiempo los daños que se puedan causar.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fundamentos de las éticas no antropocéntricas: <del>zoocéntricas, biocéntricas</del> y holistas.</li> <li>2. Algunos dilemas éticos en las relaciones del humano con los animales.</li> <li>3. Ética ambiental (teorías y propuestas éticas, crítica al antropocentrismo moral y valor intrínseco de los seres vivos y los ecosistemas).</li> </ol>
<b>Actividades a realizar</b>	
<p><b>Semana 1:</b>  <b>Introducción:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación en foro de los participantes (incluyendo el profesor) indicando licenciatura de egreso, lugar de trabajo y actividades que desempeñan.</li> <li>• Presentación del cronograma de actividades del módulo, con los temas y las actividades a realizar y forma de evaluar.</li> </ul> <p><b>Desarrollo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lecturas de artículos y resúmenes en PDF hechos por los instructores del <del>módulo</del>, así como revisión de presentaciones en <del>power point</del> sobre el tema 1.</li> <li>• Foros de discusión del tema 1, preguntas en el blog (foro) y diálogo virtual entre los participantes. El profesor orienta la discusión y aclara dudas escribiendo a todos en el foro virtual.</li> <li>• Actividad 1: Ejercicio o tarea sobre los fundamentos de las éticas <del>zoocéntricas y biocéntricas</del>, así como de algunos conceptos básicos de etología, y bienestar animal.</li> </ul> <p><b>Semana 2:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lecturas de artículos y resúmenes en PDF hechos por los instructores del <del>módulo</del>, así como revisión de presentaciones en <del>power point</del> sobre el tema 2.</li> <li>• Foro de discusión acerca de las situaciones en torno al trato y uso que les damos a los animales no humanos: Comentarios y preguntas en el blog y diálogo virtual entre los participantes.</li> <li>• Actividad 2: Ejercicio o tarea sobre abordaje y resolución de casos prácticos relacionados con el tema 2.</li> </ul> <p><b>Semana 3:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lecturas de artículos y resúmenes en PDF hechos por los instructores del <del>módulo</del>, así como revisión de presentaciones en <del>power point</del> sobre los puntos del tema 3.</li> </ul>	

- Foro de discusión sobre el tema de ética ambiental: Comentarios y preguntas en el blog y diálogo virtual entre los participantes.
- Actividad 3: Ejercicio o tarea sobre los problemas medioambientales y el deterioro ecológico.]

**Cierre:** Retroalimentación y síntesis de los principales temas tratados y de las dudas recurrentes en el blog.

### Recursos para apoyar las actividades

#### Ejemplos de recursos

- Lectura de textos teóricos en pdf y presentaciones en power point, así como ligas a sitios de internet sobre el tema que se esté tratando.
- Ligas a videos y breves entrevistas con expertos.
- Blog interactivo en un foro de discusión en línea (virtual)



### Evaluación

#### Evaluación:

- ❖ Examen en línea sobre los 3 temas del módulo (estará abierto sólo 48 horas)
- ❖ Abordaje y solución o propuestas éticas ante un caso sobre la relación del humano con los otros animales y con la naturaleza y el ambiente.

## Anexo 7. Formato de diseño instruccional modificado para cursos de bioética



Cursos de bioética con opción a diploma

### Curso: **Bioética y medicina**

### Semana 1. **MEDICINA Y LA INDUSTRIA FARMACÉUTICA**

Objetivo de aprendizaje: El alumno conocerá y profundizará sobre las bases éticas de la medicina Fechas: del 9 al 15 de mayo de 2016			
SUBTEMAS	RECURSOS	ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>- Principio de no-maleficencia: "primero no hacer daño".</p> <p>- El conflicto entre el principio de beneficencia y el respeto a la autonomía.</p> <p>- Ética del cuidado (Gilligan)</p> <p>- Ética de la virtud (McIntyre)</p>	<p>Lectura 1. Nombre de autor o nombre corto de lectura</p> <p>Revisión de vídeo: Nombre corto del recurso multimedia</p>	<p><b>Actividad 1.</b></p> <p><b>Ensayo (Nombre de la actividad) (50%)</b></p>	<p><b>Fecha de participación:</b> del 11 de enero al 20 de enero hasta las 23:55 hrs.</p> <p><b>Porcentaje respecto a la calificación final de la semana:</b> 50%</p> <p><b>Indicaciones:</b> Con base en las lecturas y análisis de los vídeos y presentaciones elabora un ensayo donde reflexiones acerca...</p> <p><b>Características de entrega:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Extensión: 6-8 cuartillas</li> <li>• Formato: Hoja tamaño carta, fuente Arial 11 puntos, interlineado de 1.5, márgenes justificados.</li> <li>• Citación: Formato APA</li> <li>• Citas dentro del texto.- (Apellido, año)</li> <li>• Referencias.- Apellido, A. A. (año de publicación). Título del libro. (edición si no es la primera.). Lugar de publicación: Editorial.</li> </ul> <p>Archivo: Guarda el documento en tipo pdf con tu nombre y apellido seguido de....</p>



## Cursos de bioética con opción a diploma

<p>- Ética médica de Johnsen, Victoria Camps y Diego Gracia</p> <p>- Responsabilidad social del médico.</p>	<p>Lectura 2. Nombre de autor o nombre corto de lectura</p> <p>Revisión de vídeo: Nombre corto del recurso multimedia</p>	<p><b>Actividad 2. Foro de discusión (Nombre del foro) (40%)</b></p>	<p><b>Fecha de participación:</b> del 21 al 27 de enero a las 23:55 hrs.</p> <p><b>Porcentaje respecto a la calificación final de la semana:</b> 40%</p> <p><b>Indicaciones:</b> A partir del análisis de Nombre de los recursos, ingresa al foro y debate en torno a las preguntas: ¿Cuáles son ....? ¿Cuáles son ....?</p>
	<p>Lectura 3. Nombre de autor o nombre corto de lectura</p> <p>Revisión de vídeo: Nombre corto del recurso multimedia</p>	<p><b>Actividad 3. Cuadro comparativo (Nombre de la actividad) (10%)</b></p>	<p><b>Fecha de entrega:</b> del 28 de enero al 05 de febrero a las 23:55 hrs.</p> <p><b>Porcentaje respecto a la calificación final de la semana:</b> 10%</p> <p><b>Indicaciones:</b> Con base en las lecturas y el análisis de vídeo, elabora un .... En el que desarrolles los siguientes ejes temáticos:</p> <p>a) ..... b) ..... c) .....</p> <p><b>Características de entrega:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Extensión: 2 cuartillas máximo</li> <li>• Formato: Hoja tamaño carta, fuente Arial 11 puntos, interlineado de 1.15, márgenes justificados.</li> <li>• Citación: Formato APA</li> </ul> <p>Archivo: Guarda el documento en tipo pdf con tu nombre y apellido seguido....</p>



## Cursos de bioética con opción a diploma

**Recursos:** (Enlistar el material multimedia y de lectura básico y complementaria)

**Básico:**

Lectura 1.

Lectura 2.

Vídeo 1.

Vídeo 2.

Complementaria:

## Anexo 8. Formato de diseño instruccional modificado para todos los cursos



Curso: Seguridad Ciudadana en México y Centroamérica

Curso: Seguridad Ciudadana en México y Centroamérica

Unidad 1. México y el Triángulo Norte de Centroamérica (TNC): Problemas compartidos

Semana 1. Antecedentes de las relaciones entre México y el Triángulo Norte de Centroamérica (TNC)

Objetivo de aprendizaje: Conocer los antecedentes históricos inmediatos de las relaciones diplomáticas de México con los países del TNC.				
Fechas: 14 al 20 de octubre de 2019				
SUBTEMAS	RECURSOS	ACTIVIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ACTIVIDAD DEL DOCENTE VIRTUAL
<p>-México ante “la crisis Centroamericana” de los años 70 a principios de los 90.</p> <p>-La agenda regional de “seguridad fronteriza”.</p>	<p>Lectura 1. Introducción y Capítulo III de Castillo, Toussaint y Vázquez (2011) (Énfasis en el fragmento de las páginas 127 a 136)</p> <p>Lectura 2. Capítulo IV de Castillo, Toussaint y Vázquez (2011) (Énfasis en el fragmento “Seguridad fronteriza”, pp. 249- 257).</p>	<p><b>Actividad 1.</b> Participación en Foro de discusión</p>	<p><b>Indicaciones:</b> Compartir un texto breve a partir de las siguientes preguntas eje:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Por qué es importante hoy en día estudiar las relaciones entre México y Centroamérica?</li> <li>2. ¿Cuál podría ser el impacto de los conflictos armados internos de El Salvador y Guatemala en sus actuales condiciones de inseguridad y violencia?</li> <li>3. ¿Por qué los autores conciben como errónea la relación entre migración y delincuencia?</li> </ol>	<p>El docente retroalimentará las participaciones de los (as) estudiantes, sugiriendo materiales complementarios.</p>



## Curso: Seguridad Ciudadana en México y Centroamérica

			<p>Características de entrega:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Participación en Foro en una extensión no mayor a una página.</li><li>-</li></ul> <p>Valor de la actividad: 7%</p> <p>Nota: En caso de que el alumno no realice la actividad deberá asignar la calificación de cero.</p>	
--	--	--	---	--

### Recursos: (Enlistar el material multimedia y de lectura básico y complementaria)

#### Básico:

Castillo, Manuel Ángel; Mónica Toussaint y Mario Vázquez Olivera (2011) *Historia de las relaciones internacionales de México, 1821-2010. Vol. 2. Centroamérica*, SER, México.

#### Complementaria:

Nexos (1984) "México en Centroamérica" en: *Nexos*, 1ro de enero. Disponible en: <https://www.nexos.com.mx/?p=4289> (Acceso: 5 de septiembre de 2019)

Sepúlveda, César (1958) "Historia y problemas de los límites de México: II La frontera sur" en: *Historia Mexicana*, Vol. 8, No 2, octubre-diciembre, pp. 145-174.

Toussaint Ribot, Mónica (2014) "México en Centroamérica: del activismo de los años ochenta a la nueva agenda del siglo XXI" en: *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, Vol. 11, No. 1, enero-junio, pp. 173-203.

### Anexo 9. Rúbrica de evaluación de foros diplomados

RÚBRICA PARA EVALUAR FOROS DE DISCUSIÓN						
Categorías	Peso	Inadecuado	En Desarrollo	Consumado	Ejemplar	Puntaje Final
Participación Individual	20%	1 Punto	2 Punto	3 Puntos	4 Puntos	
Contenido del Tema	20%	No comprende el tema central de estudio. .20*1=5%	Falta elevar su comprensión en cuanto al tema. .20*2=10%	Demostó un buen entendimiento del tema. .20*3=15%	Demostó un completo dominio del tema. .20*4=20% ✓	
Relevancia de las participaciones	20%	Sus participaciones son escasas en cuanto al tema a discutir. .20*1=5%	La participación demuestra insuficiencia en su conocimiento. .20*2=10%	Demuestra un buen manejo de los temas a discutir, y enriquece los temas. .20*3=15% ✓	Su participación demuestra evidencias de un completo dominio del tema. Y sus aportaciones enriquecen a los compañeros. .20*4=20%	
Construcción del Conocimiento Grupal	20%	Se limita a solo participar sin aportar ideas claras. .20*1=5%	Mantiene colaboraciones sencillas y poco claras. Algunas contribuyen al conocimiento. .20*2=10% ✓	Realiza aportaciones coherentes y bien cimentadas. Muchas de sus aportaciones ayudan a la construcción del conocimiento. .20*3=15%	Sus aportaciones son enriquecedoras para el aprendizaje del tema y en la construcción del conocimiento.	

					.20*4=20 %	
<b>Capacidades de Retroalimentación</b>	10 %	No demuestran aportaciones de conocimiento. (Solo saludos) .10*1=2 .5% ✓	Solo participa sin deseos de retroalimentación. .10*2=5%	Sus aportaciones son adecuadas pero falta profundizar en los temas. .10*3=7.5%	Establece retroalimentación entre los participantes. .10*4=10%	
<b>Número de Participación</b>	10%	Sin realizar aportaciones reales y participación escasa. .10*1=2.5%	Solo en algunas ocasiones sus aportaciones son claras y constantes. .10*2=5%	Sus participaciones son constantes y en su mayoría son enriquecedoras. .10*3=7.5%	Las aportaciones son muchas y verdaderamente enriquecedoras en cada una de ellas. .10*4=10% ✓	
<b>Capacidad de redacción</b>	10 %	Su expresión escrita no presenta coherencia. .10*1=2.5%	Falta desarrollar la expresión escrita, pero es aceptable. .10*2=5%	Su escritura es clara, precisa y presenta coherencia en sus escritos. .10*3=7.5% ✓	Muestra una capacidad de escritura sobresaliente. .10*4=10%	
<b>Ortografía</b>	10 %	Muestra constantemente	Presenta faltas de ortografía	Presenta ocasionalmente faltas de	Mantiene una ortografía impecable.	

		faltas de ortografía .10*1=2.5%	en algunos de los textos. .10*2=5% ✓	ortografía .10*3=7.5%	.10*4=10%	
PUNTUACION FINAL	100%	25%	50%	75%	100%	
Autor <i>Lic. Leopoldo Romero García</i> <a href="http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1H5KCC22X-TZ059-2H9/R%C3%BAbrica%20de%20Participaci%C3%B3n%20en%20Foros%20de%20Discusi%C3%B3n.pdf">http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1H5KCC22X-TZ059-2H9/R%C3%BAbrica%20de%20Participaci%C3%B3n%20en%20Foros%20de%20Discusi%C3%B3n.pdf</a>						

## Anexo 10. Rúbrica de evaluación de coevaluación de diplomados

### Rúbrica para Evaluar el Trabajo Colaborativo en los Equipos de Trabajo

Catedrático: \_\_\_\_\_ Estudiantes: \_\_\_\_\_

Elementos	Excelente (10)	Buena (9-8)	Satisfactorio (7-6)	Deficiente (5 ó menos)	Puntuación
Calidad del trabajo	Las fuentes de información que utilizó fueron variadas y múltiples. La información que recopiló tenía relación con el tema, era relevante y actualizada. Las fuentes eran confiables (aceptadas dentro de la especialidad) y contribuyeron al desarrollo del tema.	Las fuentes de información eran variadas y múltiples. La información que recopiló era actualizada, pero incluyó algunos datos que no son relevantes o no tienen relación con el tema. Las fuentes eran confiables y contribuyeron al desarrollo del tema.	Las fuentes de información eran limitadas o poco variadas. La información recopilada tenía relación con el tema, pero algunas no estaban al día o no eran relevantes. Algunas fuentes no eran confiables por lo que no contribuyeron al desarrollo del tema.	Las fuentes de información eran muy pocas o ninguna. Si utilizó fuentes, éstas no eran confiables ni contribuyeron al tema. La información tiene poca o ninguna relación con el tema principal.	
Contribución	Siempre aportó al logro de los objetivos. Buscó y sugirió soluciones a los problemas	Casi siempre aportó al logro de los objetivos, Casi siempre buscó y sugirió soluciones a los problemas	Pocas veces aportó al logro de los objetivos. Pocas veces buscó y sugirió soluciones a los problemas	No aportó al logro de los objetivos. Muy pocas veces o ninguna buscó y sugirió soluciones a los problemas	
Integración al grupo	Siempre trabajó para lograr las metas, cumplió con las normas y se adaptó a los cambios del equipo.	Casi siempre trabajó para lograr las metas, cumplir con las normas y adaptarse a los cambios del equipo.	Pocas veces trabajó para lograr las metas, cumplir con las normas y adaptarse a los cambios del equipo, y necesitó ser alentado.	Nunca trabajó para lograr las metas, muy pocas veces o nunca cumplió con las normas y se adaptó a los cambios del equipo.	
Destrezas sociales	Siempre demostró tener habilidad para manejar las relaciones entre los miembros del grupo y estableció lazos de comunicación. Trató con respeto y amabilidad a sus compañeros.	Casi siempre demostró tener habilidad para manejar las relaciones entre los miembros del grupo y estableció lazos de comunicación. Casi siempre trató con respeto y amabilidad a sus compañeros.	Pocas veces demostró tener habilidad para manejar las relaciones entre los miembros del grupo y estableció lazos de comunicación. Pocas veces trató con respeto y amabilidad a los miembros del equipo.	Nunca demostró tener habilidad para manejar las relaciones entre los miembros del grupo. Muy pocas veces o nunca estableció lazos de comunicación y trató con respeto y amabilidad a sus compañeros.	
Actitud ante la crítica	Siempre estuvo receptivo a aceptar críticas y sugerencias de los miembros del equipo.	Casi siempre estuvo receptivo a aceptar críticas y sugerencias de los miembros del equipo.	Pocas veces estuvo receptivo a aceptar críticas y sugerencias de los miembros del equipo.	Muy pocas veces o nunca estuvo receptivo a aceptar críticas y sugerencias de los miembros del equipo.	
Actitud al comunicar	Siempre estuvo dispuesto a considerar las opiniones de sus compañeros de equipo. -Consideró las aportaciones y comentarios de sus compañeros equitativamente.	En la mayoría de las ocasiones consideró las aportaciones y en pocas ocasiones hizo caso de los comentarios de sus compañeros.	En la mayoría de las ocasiones consideró las aportaciones de los compañeros y en muy pocas ocasiones tuvo en cuenta los comentarios de los mismos.	No tuvo disposición para considerar las opiniones de sus compañeros de equipo, como así también sus comentarios.	
Motivación	Promueve la cooperación, participación e integración entre los miembros de equipo.	Casi siempre promueve la cooperación, participación e integración entre los miembros de equipo.	Pocas veces promueve la cooperación, participación e integración entre los miembros de equipo.	Muy pocas veces o nunca promovió la cooperación, participación e integración entre los miembros de equipo.	

## Anexo 11. Formato de evaluación de cursos en línea

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
DIVISIÓN DE EDUCACIÓN CONTINUA**

### FORMATO DE EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS EN LÍNEA

La División de Educación Continua le agradecerá la evaluación que haga de la actividad cursada y sus comentarios y observaciones. Con esta información podremos mejorar nuestras actividades y brindarle un mejor servicio.

Actividad que cursó:
----------------------

DATOS GENERALES	
Edad:	Sexo: M ( ) F ( )
PERFIL ACADÉMICO	
Ocupación: Estudiante ( ) Profesionista ( ) Académico ( ) Otro ( ) especifique _____ Institución o Empresa en la que se estudia o trabaja: _____	
Grado Académico	
Licenciatura: _____ Titulado ( ) Carrera o disciplina No Titulado ( )	
Maestría: _____ Titulado ( ) Disciplina No Titulado ( )	
Doctorado: _____ Titulado ( ) Disciplina No Titulado ( )	
Otro (especifique): _____	
Razones por las que cursa la actividad	
Actualización docente ( ) Actualización profesional ( ) Extensión de la cultura ( ) Otro (especifique): _____	

## DESEMPEÑO DOCENTE DE LOS PONENTES

1. ¿Se establecieron los objetivos al inicio del curso?

Siempre	La mayoría de las veces	Algunas veces	Nunca	
---------	-------------------------	---------------	-------	--

2. ¿Se alcanzaron los objetivos propuestos?

Siempre	La mayoría de las veces	Algunas veces	Nunca	
---------	-------------------------	---------------	-------	--

3. ¿La temática fue pertinente y adecuada conforme a las expectativas?

Siempre	La mayoría de las veces	Algunas veces	Nunca	
---------	-------------------------	---------------	-------	--

4. ¿Los contenidos fueron abordados de acuerdo a lo establecido en el programa?

Siempre	La mayoría de las veces	Algunas veces	Nunca	
---------	-------------------------	---------------	-------	--

5. ¿El profesor promovió la participación del grupo?

Siempre	La mayoría de las veces	Algunas veces	Nunca	
---------	-------------------------	---------------	-------	--

6. ¿El profesor resolvió las dudas e inquietudes que se presentaron?

Siempre	La mayoría de las veces	Algunas veces	Nunca	
---------	-------------------------	---------------	-------	--

7. ¿El profesor evidenció dominio de la temática abordada?

Siempre	La mayoría de las veces	Algunas veces	Nunca	
---------	-------------------------	---------------	-------	--

8. ¿El material utilizado (bibliográfico, hemerográfico y otros) contribuyó a la comprensión de los temas abordados?

Siempre	La mayoría de las veces	Algunas veces	Nunca	
---------	-------------------------	---------------	-------	--

Comentarios:

---

---

---

---

¿Cuáles serían sus sugerencias sobre temas y / o áreas de estudio para futuras actividades?

---

---

---

---

---

¿Desea recibir información de nuestros cursos por correo electrónico?

Si ( ) No ( )

Nombre \_\_\_\_\_

Correo Electrónico \_\_\_\_\_

### ATENCIÓN GENERAL DE LA DIVISIÓN

En escala del 1 al 10 evalúe los siguientes aspectos:

- Atención telefónica \_\_\_\_\_
- Atención brindada por parte del personal de la DEC \_\_\_\_\_
- Atención brindada por correo electrónico \_\_\_\_\_
- Accesibilidad y rapidez de la plataforma \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

**GRACIAS POR SU ATENCIÓN**

Espacios de aprendizaje	Técnicas y estrategias didácticas para la educación en línea				
(basado en Peters, 2002)	Marcelo et al (2000)	Peirce (2001)	Barberà (2004) e-actividades	Ruiz Velasco (2005)	Otras herramientas utilizadas actualmente
Instrucción	Lluvia de ideas Explicación y práctica Indagación guiada Lectura secuenciada Pregunta inicial Rompecabezas	Encuesta como actividad de prelectura Aplicar los conceptos a casos o temas de interés Crear disonancia cognitiva Puntos de vista opuestos Argumento intermedio Enviar mensaje semanal para confirmar actividades Solicitar diario personal Cuestionarios de autoevaluación	Aprendizaje cognitivo  Instrucción virtual por correo electrónico  Reflexión virtualizada		Foros Chat MSN  Programas (Inspiration, Flash, Writeboard, Slidestory, etc.)
Información y documentación	Tablón de anuncios				WebQuest * MiniQuest * Weblogs * Wikis *
Comunicación y colaboración	Estudio de casos  Trabajo en grupos  Torneo de equipos  Intercambio grupo a grupo	Aclarar que un curso en línea consume el mismo tiempo que uno cara a cara Plantear preguntas que susciten discusión Establecer lineamientos ( <i>netiquette</i> ) Debate en foros Crear un café virtual para socializar Animar a quienes no participen Utilizar sesiones de charla o grupos de estudio con o sin instructor	Debates virtuales Círculos de aprendizaje Cubículos virtuales Grupos cooperativos virtuales  Comunidades virtuales de aprendizaje  Proyectos telemáticos	Uso y socialización de la información  Colaboración en proyectos  Comunidades de aprendizaje	Podcast Videocast  Portafolios electrónicos  Telefonía Celular
Hipermedia y exploración	Búsqueda de información en la red		Autoaprendizaje electrónico	Búsqueda, recuperación, clasificación, discriminación, selección,	
Simulación y realidad virtual		Tutorial	Laboratorios virtuales Modelado virtual Tutorización inteligente		*Estrategias de uso propuestas por Gándara (2004)

Tabla 2.9. Espacios de aprendizaje, técnicas, estrategias didácticas propuestas por seis autores y herramientas para la educación en línea (Gilbón, 2008)

## Anexo 12. Técnicas y estrategias sugeridas por Gilbón

## **Referencias**

- ALDANA, Julieth, Leonel Morales y Yessenia Rodríguez. (2014). Modelo Addie - Metodologías de Diseño Instruccional. Trabajo de la materia Multimedia Educativa Universidad Militar Nueva Granada.  
<https://www.youtube.com/watch?v=kq6E2cPZis0>
- AGUEDO, Mónica. (2009). Importancia del diseño instruccional en ambientes virtuales de aprendizaje. En J. Sánchez (Ed.): Nuevas Ideas en Informática Educativa, Volumen 5, pp. 118 – 127, Santiago de Chile. Consultado en:  
[http://www.tise.cl/2009/tise\\_2009/pdf/14.pdf](http://www.tise.cl/2009/tise_2009/pdf/14.pdf)
- AGUILAR NAVARRETE, Perla y Camacho González Yolanda. (2012). Diseño instruccional constructivista adoptado para un sistema de administración de aprendizaje en Moodle y sus Efectos en el Rendimiento Académico. EN XX Encuentro internacional de Educación a Distancia. México, UDGVIRTUAL.15 p.
- AREA MOREIRA, Manuel. (2010). *¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior?* En Monográfico <<Competencias informacionales y digitales en educación superior>>. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Vol. 7 N° 2, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona): [Fecha de consulta: 16 de marzo de 2017] Disponible en:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78016225012>
- AREA, Manuel y Teresa Pessoa. (2012). *De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0.* En Revista Científica de Educomunicación, Comunicar. N° 38, Vol. XIX. Pp. 13-20. [Fecha de consulta: 3 de marzo de 2017] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15823083003>
- BADIA MARTÍN, María del Mar. (2006). Desarrollo de una metodología docente para entornos virtuales. En Revista Iberoamericana de Educación. N° 39(2), 1-11.
- BARRÓN TIRADO, Concepción. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. En Perfiles Educativos. Vol. XXI, No. 125. IISUE-UNAM, México, pp. 76-86.

- BELLOCH, Consuelo (s/f). Entornos Virtuales de Aprendizaje. Unidad de Tecnología Educativa (UTE). Universidad de Valencia. Disponible en: <http://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA3.pdf>
- BELLOCH, Consuelo. (s/f). Diseño Instruccional. Universidad de Valencia. España. 15 p. <https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA4.pdf>
- BIGGS, JOHN. (2006). Calidad del aprendizaje universitario. Narce, España. Pp. 295.
- BRIOLI, Carmen, Rosa Amaro e Irma García. (2011). Referente teórico y metodológico para el diseño instruccional de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA). En Docencia UNiversitario. Vol. XII, N°2. p. 71-100.
- BUSTOS, A. y Coll, C. (2010). Los Entornos Virtuales como Espacios de Enseñanza y Aprendizaje: Una Perspectiva Psicoeducativa para su Caracterización y Análisis. RMI Enero- Marzo Vol. 15; Núm. 44. Disponible en: <http://scielo.unam.mx/pdf/rmie/v15n44/v15n44a9.pdf>
- CABRERO, J. (2006). “Bases pedagógicas del e-learning”. En: Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Vol. 3 N° 1, abril. España: Universitat Oberta de Catalunya. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78030102>
- CABRERO, Julio y Pedro Román. (). Las e-actividades en la enseñanza on-line Consultado en: <http://gc.initelabs.com/recursos/files/r161r/w23828w/eactividades.pdf>
- CASAS-OLIVERA, Marisol. (2013). La alfabetización ciberdidáctica: una posibilidad para el pedagogo en formación desde el enfoque sociocultural. En revista Investigación Universitaria Multidisciplinaria. Año 12, N°12. FES Aragón, UNAM, México. Pp. 44-52.
- CERVANTES, Francisco y Víctor Castañeda. (s/f). El desafío de organizar la Educación Continua en la Universidad Nacional Autónoma de México. La Red de Educación Continua de la UNAM. “Trabajo preparado para el XIV Congreso Internacional de Educación Continua y a Distancia”. México.
- CHIAPPE, Andrés (2010) 10 consideraciones sobre el diseño de Ambientes Virtuales de Aprendizaje (4/10) <https://www.youtube.com/watch?v=av3pPlzBviw>
- CHAN NÚÑEZ, María Elena (2004). Tendencias en el diseño educativo para entornos de aprendizaje digital. En Revista Digital Universitaria. Vol. 5, N° 10.

México.

Disponible

en:

[http://www.revista.unam.mx/vol.5/num10/art68/nov\\_art68.pdf](http://www.revista.unam.mx/vol.5/num10/art68/nov_art68.pdf)

- COLL, César y Carles Monereo. (2008). *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la comunicación*. 1ª edición, Morata, España, 410 p.

- DÍAZ-BARRIGA ARCEO, Frida. (2005). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. En: *Tecnología y Comunicación Educativa*. N° 41.

- Dirección General de Planeación UNAM. (2018). *Agenda estadística UNAM*. Recuperado de <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/> Fecha de consulta 27 de mayo de 2019.

- División de Educación Continua, FFyL, UNAM. (s/f). Plataforma moodle. <https://ecfilos.we-know.net>

- ----- (s/f). *Organización y Manual de Operación es Académica y Administrativa*.

- Facultad de Filosofía y Letras. Antecedentes. <http://www.filos.unam.mx/index.php/nuestra-facultad/> Consultado el 21 de septiembre de 2019.

- DOMÍNGUEZ HERNÁNDEZ, José Antonio. (2014). *Modelo didáctico para el desarrollo de competencias digitales de base para el docente universitario*. Tesis doctoral, FFyL, UNAM, México. 138 p.

- DUARTE D. Jakeline. *Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual*. Revista (en línea) *Estudios Pedagógico*. N°29: 2003. Pp. 97-113. Consultado 20 de noviembre de 2016. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514130007>

- EDEL-NAVARRO, Rubén. (2010). *Entornos virtuales de aprendizaje. La contribución de "lo virtual" en la educación*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 15. Núm. 44, enero-marzo. Pp. 7- 15. Consultado 15 de abril de 2016. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14012513002>

- EDUCARCHILE. (2013, julio, 31). *Habilidades del siglo XXI*. Colaboración. [https://www.youtube.com/watch?v=B3l\\_UYEANqg](https://www.youtube.com/watch?v=B3l_UYEANqg)

- FERNÁNDEZ PÉREZ, Jorge A. y Guadalupe Barajas Arroyo. (s/f). El docente universitario. Retos y perspectivas en los inicios del siglo XXI. Congreso internacional de Investigación Educativa IIMEC-INIE 25 años en Pro de la Educación. Costa Rica.
- FERREIRO, Emilia. (2011). Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando? En *Educação e Pesquisa*, Mayo-Agosto, Pp. 425-438.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29819096014>
- GARCÍA ARETIO, Lorenzo. (2013, julio,16). De dónde venimos y hacia dónde vamos en Educación a distancia” [https://www.youtube.com/watch?v=J\\_A2wp7\\_5Z8](https://www.youtube.com/watch?v=J_A2wp7_5Z8)  
Consultado enero 2019.
- GARDUÑO VERA, Roberto. (2009). Contenido educativo en el aprendizaje virtual. En *Investigación bibliotecológica. Archivonomía, Bibliotecología e información*. Vol. 23, N° 47. UNAM. México. Consultado en: <http://rev-ib.unam.mx/ib/index.php/ib/article/view/16955/51465>
- GIL RIVERA, María del Carmen. (2004). Modelo de diseño instruccional para programas educativos a distancia. En *Perfiles Educativos*. Vo. XXVI, N° 104. p. 93-114.
- GILBÓN ACEVEDO, Dulce Ma. (2008). Alfabetización ciberdidáctica para formadores. Tesis doctoral dirigida por Enrique Ruiz-Velasco Sánchez. FFyL.UNAM, México, Pp. 292.
- ----- . (2012) *Alfabetización ciberdidáctica para los formadores/ diseñadores de cursos en línea*. En *Tecnologías de la información y la comunicación para la innovación educativa*. Coord. Enrique Ruiz-Velasco Sánchez. Ediciones Díaz de Santos. UNAM. México. Pp.107-146.
- GÓNGORA PARRA, Yisell, y Martínez Leyet, Olga Lidia (2012). Del diseño instruccional al diseño de aprendizaje con aplicaciones de las tecnologías. En *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 13 N° 3. España. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201024652016.pdf>

- GONZÁLEZ GUTIÉRREZ, Alex José. (2014, junio, 2). Sobre el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. <https://www.youtube.com/watch?v=YmD93pxZKgw>
- JOHNSON, David W. y Roger T. Jonhson. (2016). La evaluación en el aprendizaje colaborativo. Como mejorar la evaluación individual a través del grupo. Ediciones SM, México. 212 p.
  
- MARTÍ CARABALLO, Ana., Mónica Domínguez Serrano y Concepción Paralera Morales. (2011). "El entorno virtual: un espacio para el aprendizaje colaborativo". Edute-e. Revista Electrónica de Tecnología Educativo. Número 35.
- MÉNDEZ BARCELÓ, Alberto, Aramis Rivas Diéguez y Marlene del Toro Borrego. (2007) Entornos virtuales de enseñanza aprendizaje. Editorial Universitaria. CUBA. Disponible en: <https://libros.metabiblioteca.org/bitstream/001/251/8/978-959-16-0637-2.pdf>
- MONDÉJAR JIMÉNEZ, José., Manuel Vargas Vargas y María Leticia Meseguer Santamaría. (2007). Aprendizaje cooperativo en entornos virtuales: el método Jigsaw en asignaturas de estadística. Documentos de Trabajo. Seminario Permanente de Ciencias Sociales. Área de Estadística. Universidad de Castilla-La Mancha. España.
- MONTES DE OCA GARCÍA, Roberto (2012). Alfabetización múltiple para nuevos ambientes de aprendizaje. En Tecnologías de la información y la comunicación para la innovación educativa. Coord. Enrique Ruiz-Velasco Sánchez. Ediciones Díaz de Santos. UNAM. México. Pp.107-146.
- NÚÑEZ CORTÉS, Juan Antonio y María Sol Rodríguez Tablado. (s/f). *El desafío de alfabetizar en el siglo XXI: dimensiones y propuestas en torno a la alfabetización*. En Revista Verbeia, N° 0. Universidad Camilo José Cela, Madrid. Consultado en: <https://www.ucjc.edu/wp-content/uploads/9.Juan-Antonio-Nunez-Cortes-y-Maria-Sol-Rodriguez-Tablado.pdf> 3/03/2017.
- PANTOJA SÁNCHEZ, María Teresa. (2014a). Competencias básicas para antes del inicio del curso. Material didáctico desarrollado para el diplomado Competencias docentes.

- ----- (2014b). Competencias de orden social. Material didáctico desarrollado para el diplomado Competencias docentes.
- ----- (2014c). Competencias para el desarrollo del curso. Material didáctico desarrollado para el diplomado Competencias docentes.
- -----(2014d). Competencias para la función docente en la institución. Material didáctico desarrollado para el diplomado Competencias docentes.
- PAREDES MORALES, Suleim. (2014). Diseño instruccional de proyectos formativos en línea: una propuesta metodológica para su planeación, operación y gestión. Tesina de licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. México.
- PERALTA CABALLERO, Aidé. (2010). Diseño de ambientes virtuales de aprendizaje desde una perspectiva constructivista. Tesis de licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología, UNAM, México. 193 pp. Consultado en <http://132.248.9.195/ptb2010/octubre/0662922/Index.html>
- PERALTA CABALLERO, Aidé y Frida Díaz Barriga Arceo. (2010). Diseño de ambientes virtuales de aprendizaje desde una perspectiva constructivista. Ponencia en Congreso Euro-Iberoamericano de Alfabetización Mediática y Culturas Digitales. España. Consultado en <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/56778>
- POZOS RÍOS, Omar. (2010). El diseño instruccional en la elaboración de cursos en línea. Fundamentación para su desarrollo y propuesta pedagógica. Tesis de licenciatura. UNAM, FFyL. México. 166 Pp.
- SALINAS, María Isabel. (2011). Entornos virtuales de aprendizaje en la escuela: tipos, modelo didáctico y rol del docente. Pontificia Universidad Católica Argentina. Argentina. Disponible en: [http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo82/files/educacion-EVA-en-la-escuela\\_web-Depto.pdf](http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo82/files/educacion-EVA-en-la-escuela_web-Depto.pdf)
- RODRÍGUEZ ESPINOSA, Holmes, Luis Fernando Restrepo Betancur y Diego Aranzazu (2014). *Alfabetización informática y uso de sistemas de gestión del aprendizaje (LMS) en la docencia universitaria*. En revista de la Educación Superior. Vol. XLIII (2), N° 171. Pp. 139-159. [Fecha de consulta: 5 de marzo de 2017] Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v43n171/v43n171a7.pdf>

- ROQUET GARCÍA, Guillermo. (2006). Antecedentes históricos de la Educación a distancia. CUAED-UNAM. México. 12p.
- ROSTSTEIN, Berta., Ana María Scassa, Carmen Sáinz y Ana María Simesen de Bielke. (2006) “El trabajo colaborativo en entornos virtuales de aprendizaje. Relato de una experiencia y consolidación de un grupo de trabajo” Revista Cognición N° 7, Septiembre-Octubre. p. 38-45.
- SILVA QUIROZ, Juan. (2010). El rol del tutor virtual en los entornos virtuales de aprendizaje. En Innovación Educativa. Vol. 10, N° 52, julio-septiembre. Instituto Politécnico Nacional. México. p. 13- 23.
- SERRANO GONZÁLEZ-TEJERO, José Manuel y Rosa María Pons Parra. (2008). La concepción constructivista de la instrucción. En revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 13, N° 38, p. 681-712.
- TEJADA FERNÁNDEZ, José. (1999) Acerca de las competencias profesionales. En revista Herramientas. N. 56. Disponible en: [http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/Competencias%20profesionales\\_TejadaFernandez.pdf](http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/Competencias%20profesionales_TejadaFernandez.pdf).
- TIC Innovación. (2014, noviembre, 2) ¿Qué es el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo? [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=6&v=bX9jKxpB9Uo](https://www.youtube.com/watch?time_continue=6&v=bX9jKxpB9Uo)
- TRIGO, F., CazésI. (2014). La Educación Continua en la UNAM. UNAM, México.
- UMAÑA MATA, Ana Cristina. (2009). Consideraciones pedagógicas para el diseño instruccional constructivista En Innovaciones Educativas. Vol. 11, No. 16. Costa Rica.
- UNED. Cursos. (2014, febrero, 19). Base, tendencia y futuro de la Educación a Distancia. La educación a distancia. Bases conceptuales. Consultado en <https://www.youtube.com/watch?v=2W-F16h3aB4>
- Universidad Nacional Autónoma de México (s/f). Qué es la UNAM. <https://www.unam.mx/acerca-de-la-unam> Consultado el 21 de septiembre de 2019.
- Universitaria Virtual Internacional. (2013) Metodología para desarrollar una actividad académica en entornos virtuales de aprendizaje. Bogotá. Consultado en:

<http://www.uvirtual.edu.co/Documents/Documentos-institucionales/Metodologia-Desarrollar-Actividad-Academica-Entornos-Virtuales-Aprendizaje.pdf>

- VEGA GARCÍA, Rosario. (2005). La educación continua a distancia en México: Transformaciones y Retos. Revista de la Educación Superior Vol. XXXIV (1). Núm. 133, enero-marzo. 79-86

- VILLAR, Gabriela y Ana Liliam Licon Vega. (2011). El Docente en el Rol de Tutor Virtual en los Entornos de Aprendizaje Reflexiones desde la práctica. Paradigma: Revista de investigación educativa. Año 20, N° 30, Octubre. Disponible en: <http://craig.com.ar/biblioteca/8/EIDocenteEnElRoldeTutorVirtual-Villar.pdf>

- ZARAR, Carlos. (2007). El aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo. <https://www.youtube.com/watch?v=576OTBRVAk&feature=share&fbclid=IwAR3e1WacY96VNnd6zhWHF7qdYGqhYGWKI7d53s4U6LYkDINmPFLjOZjLlw8>